REVISTA DE EDUCACION

302

INTERCULTURALISMO: SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

1993

SEPTIEMBRE · DICIEMBRE

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: 176-93-048-2
Imprime: Gráficas Monterreina, S. A. - Avenida Córdoba, 15. 28026 Madrid.

ISSN: 0034-8082

Número 302 septiembre-diciembre 1993

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

Págs.

PRESENTACIÓN

FERNANDO MUÑOZ VITORIA 5

MONOGRÁFICO

JAGDISH S. GUNDARA: *Diversidad social, educación e integración europea* 15

SALVATORE PALIDDA: *Por el reconocimiento universal de la libertad de identificación colectiva como un continuum entre ciudadanía y cosmopolitismo* 33

JULIO CARABAÑA: *A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas* . 61

F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO, RAFAEL A. PULIDO MOYANO y ÁNGEL MONTES DEL CASTILLO: *La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural* 83

ESTUDIOS

XESÚS R. JARES: *El lugar del conflicto en la organización escolar* 113

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO: *Acción pedagógica y acción comunicativa. Reflexiones a partir de textos de J. Habermas* 129

J. M. TOURIÑÁN LÓPEZ y M. A. RODRÍGUEZ MARTÍNEZ: *La significación del conocimiento de la educación* 165

LEOPOLDO JOSE CABRERA RODRÍGUEZ: *La tortuosa marcha de la Formación Profesional en España* 193

BERNABÉ BARTOLOMÉ MARTÍNEZ: *Valor pedagógico de los tópicos clásicos en el humanismo renacentista español* 213

ROLLAND G. PAULSTON: *Orientaciones de la crisis educativa en América Latina. Un mapa fenomenológico* 233

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

EMILIA NOGUEIRAS HERMIDA, PEDRO MEMBIELA IGLESIA y MERCEDES SUÁREZ PAZOS: *Triangulando perspectivas. El trabajo en grupo a debate* 259

Págs.

PABLO MARTÍN MARTÍN, M.ª CONSUELO VELAZ DE MEDRANO y JOSEPH MAFOKOZI: *Estudio sobre la marcha de los diferentes programas y sobre la consolidación de los equipos educativos en los centros experimentales de EGB* 273

JULIÁN RODRÍGUEZ: *Dimensión formativa de la enseñanza de la literatura comparada en el aula de EEMM* 293

INFORMES Y DOCUMENTOS

GREGORIA CARMENA LÓPEZ, INMACULADA EGIDO GÁLVEZ y MARINA DELGADO GARCÍA: *Necesidades de la Infancia en la Comunidad de Madrid* 309

JESÚS–NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ: *Un modelo de prácticas de enseñanza para futuros maestros* 337

F. JAVIER MURILLO TORRECILLA y FERNANDO MUÑOZ VITORIA: *Revisión bibliográfica: Educación Intercultural* 361

I. *Recensiones* 364

II. *Bibliografía* 373

PRESENTACIÓN

FERNANDO MUÑOZ VITORIA

En el presente número de la Revista de Educación se ofrecen cuatro artículos y una revisión bibliográfica sobre el interculturalismo en la sociedad y en la educación. Desde el primer momento de la concepción de este monográfico se pensó en la oportunidad de contribuir, por una parte, a la crítica *radical*, en el sentido etimológico de la palabra, de los planteamientos que subyacen a la elaboración teórica del multiculturalismo y, por otra parte, ayudar a cuestionar algunos de los estereotipos y prejuicios que se han ido construyendo en torno a esta problemática.

No cabe duda de que el multiculturalismo es un tema de moda, con lo que esto tiene de positivo y de negativo. Negativo, por la banalización y falta de crítica con el que un gran número de personas se pone la *máscara* —personalidad— de actualidad para «ser» y decir lo que conviene en ese momento. Positivo, porque al calor de todo ello, en ocasiones, surge la reflexión, la crítica y la pregunta. Esperamos contribuir a esto último.

La actualidad del multiculturalismo se debe, aparte de a otros procesos históricos que vienen de más lejos, a cuatro fenómenos recientes y complejos que están relacionados entre sí. El primero de ellos tiene que ver con la *caída del muro de Berlín y sus consecuencias*, que se plasman, entre otras cosas, en una nueva eclosión de los nacionalismos; presenta un carácter disgregador en la llamada Europa del Este, e integrador en Alemania. El segundo fenómeno viene dado por lo que se puede denominar la *construcción de Europa* y supone un cierto replanteamiento de los nacionalismos; este proceso de construcción tiene un carácter fundamentalmente integrador, si bien, por otra parte, supone un cierto debilitamiento del Estado-nación tal como se concibe desde finales del siglo XV; en el caso español se une al proceso iniciado con la Constitución de 1978 de la construcción del Estado de las Autonomías. El tercer fenómeno, relacionado con los dos anteriores, es el *aumento de la inmigración* en Europa, promovido, en parte, por el desmembramiento de algunos antiguos Estados y, en otra parte, por el aumento de las diferencias y desequilibrios económicos entre los países desarrollados y los subdesarrollados, en concreto entre los que están al norte y al sur del Mediterráneo; en el caso español, este aspecto se ve caracterizado por el cambio de tendencia en los procesos migratorios, si bien el número de españoles en el extranjero sigue siendo entre tres y cuatro veces superior al de extranjeros en España. El cuarto fenómeno viene definido por la *crisis económica* que amplifica y agudiza los problemas y procesos originados por los anteriores.

Estos cuatro factores, junto con el progresivo incremento de los intercambios de productos, noticias y personas —incremento que se ha visto acelerado por la apertura de los mercados, el mayor alcance de los medios de comunicación y el principio de la libre circulación de personas—, contribuyen a crear una nueva situación geopolítica y socioeconómica que requiere algunos cambios en la concepción e interpretación que las personas hacen de sí mismas y de su mundo. Como no puede ser menos, todo esto influye en la educación, si bien el fenómeno que más directa e inmediatamente le afecta es el de los inmigrantes escolarizados. Sin embargo, no conviene perder de vista el marco más general en el que se encuadra la inmigración. Por otro lado, en España viven desde hace siglos los gitanos y desde algunas décadas los inmigrantes acomodados europeos que, incluso en la actualidad, suponen una cifra similar a la de los inmigrantes económicos.

En el mundo educativo, el multiculturalismo está siendo abordado desde diversos ángulos. Por una parte, conviene reseñar la atención que está recibiendo desde instancias oficiales, que podrían ejemplificarse en el tratamiento específico que se le da en el desarrollo de la LOGSE o en las investigaciones que el Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE) ha promovido en este campo. Por otra parte, los seminarios y congresos en torno a este tema han tenido un auge importante, así como las publicaciones aparecidas últimamente en este ámbito (ver la Revisión Bibliográfica).

Con la intención de contribuir a la clarificación de los presupuestos teóricos en los que se basa el multiculturalismo se acudió a diversos especialistas para que, desde la óptica de sus diversas disciplinas, contribuyeran a esta fundamentación y al análisis de las posibles falacias y efectos no deseados que puede llevar consigo. Así, se cuenta con aportaciones desde la perspectiva de la historia, de la sociología, de la antropología, de la pedagogía, sin que siempre puedan, ni quizá convenga, que se diferencien estrictamente.

El primero de estos especialistas, es **Jagdish S. Gundara**, de origen indio y en la actualidad director del Centro para la Educación Multicultural del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, constituyendo él mismo un ejemplo de interculturalismo.

En su artículo analiza la evolución histórica del Estado-nación, las condiciones requeridas para su existencia y las características que le son propias. Entre ellas está la necesidad de conseguir una continuada integración nacional sobre la base de la igualdad étnica y cultural, tratando de *hacer uno de muchos*, lo que permitiría obtener una mínima satisfacción por el justo trato recibido que se reflejaría en una *fidelidad necesaria para que los Estados funcionen*. Si, por el contrario, se produce la sistemática desigualdad de derechos civiles y la falta de compromiso por parte de los Estados, en definitiva, si se produce el rechazo y la marginación, se crea un ambiente propicio a la pérdida de la lealtad, a la vuelta al nacionalismo y a los fundamentalismos estrechos. Esta marginación y culpabilización del inmigrante por el hecho de ser diferente, acaba convirtiéndolo en *chivo expiatorio*, en especial en situaciones de crisis económica; es lo que Gundara llama el *síndrome consistente en culpabilizar a la víctima de ser la causa del problema.*

Este autor hace un recorrido histórico a través de las migraciones posteriores a la Segunda Guerra Mundial y diferencia entre los desplazados, los refugiados y los

trabajadores emigrantes en sus diversas oleadas y procedencias. Son los que llama *nuevos pobladores.* Realiza interesantes sugerencias en torno a la redefinición de los conceptos de *nacionalidad* y *etnia* y su contextualización en cada uno de los países europeos, ya que estos conceptos tienen connotaciones diferentes en función de la naturaleza de cada sociedad europea, en lo que guarda relación con la estructura de su propio Estado-nación y de su historia; todo ello en la perspectiva de una efectiva igualación de derechos civiles de las diversas comunidades asentadas en cada Estado.

En esta línea de revisión histórica, y basándose en M. Bernal y en S. Amin, es ejemplificador el análisis que hace de la *construcción eurocéntrica* realizada en los siglos XVIII y XIX acerca de la Grecia racional y científica frente a las orientales y teocráticas Mesopotamia y Egipto, o la artificial separación de las mediterráneas Europa y África. Esta revisión de la historia debería tenerse en cuenta en los currículos comunes a las escuelas europeas, para evitar el *surgimiento de los naturalismos étnicos y culturalistas y de los fundamentalismos, algunos de los cuales han llevado a la ruptura de los Estados-nación.* Así, en los dos últimos epígrafes de su artículo aborda tres necesidades prioritarias: la necesidad de encarar la compleja situación de *las comunidades escolares socialmente diversas,* la de disponer los *currículos interculturales* que no se basen en los valores exclusivos de una religión o tradición cultural y la de *formar al profesorado* teniendo en cuenta estas directrices.

En la polémica de la posible contribución de la escuela a la reproducción de las desigualdades, tanto sociales como étnico-culturales, aconseja no dar un peso excesivo al posible fracaso de los estudiantes por el origen social o nacional en sí mismo, sino a ambos a la vez, ya que se refuerzan entre sí. Finalmente, denuncia la omnipresencia del racismo en las *disposiciones estructurales* que favorecen la marginación en las escuelas y en otras instituciones, sobre todo en cuatro áreas: el *empleo* (más difícil para los inmigrantes de segunda, tercera... generación), el *status legal* (por la inseguridad que genera), la *pobreza* (ya de por sí grande, pero que se agudiza especialmente en épocas de crisis para los inmigrantes) y la *ideología* (se les considera «de fuera» y se contribuye a su automarginación). La desventaja educativa hay que situarla en el contexto social general; sin embargo la escuela sigue teniendo la potencialidad de una cierta contribución a la igualdad de oportunidades que conviene aprovechar.

El segundo artículo es de **Salvatore Palidda** que reúne la doble condición de italiano y residente en Francia. Es doctor por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París y se sitúa en la perspectiva de la *sociología de la construcción europea.* Considera que los pilares ineludibles de una sociedad *efectivamente* democrática son la *igualdad* y la *solidaridad.* En su trabajo trata de *superar los límites de los enfoques «culturalistas» intentando analizar la correlación existente entre las mutaciones económicas, sociales y políticas, por un lado, y las mutaciones culturales, por otro.* En esta línea aboga por *estimular la integración de la acción educativa en la acción colectiva que moldea la identidad.*

En su opinión, la inmigración no sería la causante del racismo, sino el detonante, el espejo que permite que una sociedad se manifieste tal como realmente es (fenómeno similar a lo que ocurrió con el nazismo). La sociedad actual, por una parte, está en transición desde un *modelo bipolar este-oeste* (que exigía la adhesión incondicional para favorecer la cohesión de cada bloque) a otro modelo, todavía por definir, que favorece las *identidades colectivas* y las *adhesiones específicas.* Por otra parte, se está asistiendo a un

proceso de *neo-eurocentrismo* agudizado por la construcción europea y la propia crisis económica.

Una lección importante de los últimos acontecimientos históricos, según Palidda, es que a mayor inarticulación y rigidez en un bloque o una sociedad, tanto mayor riesgo existe de que éste o ésta se resquebrajen. Así, una fuerte negación de las *adhesiones específicas* lleva a una imposición rígida y artificial, que a largo plazo produce el desmembramiento completo del modelo. Por el contrario, una mayor articulación y, en este caso, permisividad de las adhesiones específicas probablemente daría una mayor flexibilidad al sistema.

Otro concepto importante en el artículo de Palidda es el de la *inferiorización* de los inmigrantes por diversos medios, en especial, a través de la negación de la ciudadanía europea. Ésta sería la estrategia adoptada por las sociedades desarrolladas para defender sus privilegios y que cristaliza, según el autor, en cuatro posturas de defensa del particularismo *neo-eurocentrista,* que vendrían representadas por las corrientes *euroatlantista, euro-mediterránea/euroárabe, neo-mitteleuropea* y la que llama *universalista/ postnacional.*

En su opinión, el anti-racismo y el interculturalismo no pasarán a formar parte efectiva de los comportamientos cotidianos, y por tanto serán mera elucubración, hasta que no formen parte de *los valores y las reglas* que rigen la vida económica, social, política y cultural, hasta que no estén encuadrados en la *acción colectiva para la igualdad y la solidaridad, es decir, para una verdadera universalidad de la ciudadanía.*

Concluye su trabajo esbozando una breve pero interesante retrospectiva del universalismo a lo largo de la historia, en especial en el Renacimiento y en la Revolución Francesa, como antídoto frente a los neocorporativismos y particularismos localistas o nacionalistas. Propugna la potencialización de las adhesiones específicas no excluyentes, que vayan a favor del universalismo; de ahí la última parte del título de su artículo: *continuidad entre ciudadanía y cosmopolitismo.*

El autor del tercer artículo es **Julio Carabaña,** Catedrático de Sociología de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. En él trata de clarificar algunos de los conceptos claves en los que se basa el multiculturalismo, como son los de *sociedad y cultura,* explicitando, en función de la utilización que de ellos se hace, algunos equívocos que suelen dificultar la educación intercultural y que produce efectos no deseados.

En una primera aproximación, identifica tres ideas básicas en el multiculturalismo: *una u otra forma de relativismo cultural, una u otra forma de creencia en la primacía del grupo (o la cultura) sobre el individuo, y una voluntad de reparar las injusticias históricas en la relación entre las culturas.* Por otra parte, realiza una diferenciación entre multiculturalismo *fuerte,* que legitimaría la separación de los pueblos y/o las culturas, y otro *débil,* que, rechazando la segregación, se opone también a la asimilación y la cohabitación, optando más bien por la integración.

En un segundo momento, identifica seis de los problemas que ahora se formulan bajo la óptica «multicultural», pero que, en su mayor parte, ya se planteaban tradicionalmente en la escuela, aunque la trascendieran: *el éxito escolar diferencial de los grupos*

sociales, de los géneros, de las situaciones de *bilingüismo,* de los *inmigrantes,* de los *gitanos* y el derivado de la *incorporación a Europa*; este último, sin duda, el más reciente.

Quizá el punto nuclear de su artículo es la exposición y defensa del *principio individualista,* siguiendo, en parte, algunos razonamientos de Daniel Bell. El *individualismo jurídico* se caracteriza porque el sujeto de derechos y deberes es el *individuo* (a lo sumo la familia) o determinadas *entidades jurídico-políticas bien definidas* (Ayuntamientos, Comunidades Autónomas, Gobiernos), pero *nunca los grupos* o las comunidades. Privilegiar a éstos sería *jurídicamente incompatible con el principio de igualdad ante la Ley* y daría lugar a situaciones propias del Antiguo Régimen (aunque ¿con grupos diferentes). Este individualismo jurídico, propio de los regímenes políticos liberales y democráticos, ha demostrado históricamente *una gran capacidad para la resolución de conflictos entre grupos,* si bien no ha resuelto, obviamente, todas las desigualdades. El reto sigue estando en la igualdad *real* de oportunidades. Una posible solución estaría en aumentar las ayudas en razón de la situación diferente del individuo o de su familia, nunca del grupo de pertenencia, cultural, étnico o cualquier otro. Sin embargo, esta última es la propuesta de algunas concepciones multiculturalistas: ante los problemas no resueltos por el individualismo-universalismo, acudirían a planteamientos comunitario-particularistas.

Otro aspecto sustancial de la aportación de Carabaña estriba en la explicitación y análisis de las diferencias entre *sociedad* y *cultura* (aunque el autor remite a otro artículo específico sobre este tema). Así, refiriéndose a los seis problemas anteriormente citados, considera como *excesivo y desorientador* enfocar las diferencias entre los tres primeros (clases sociales, género y bilingüismo) como diferencias ínter-culturales, cuando son más bien problemas intra-culturales, de convivencia; es decir, *resultado del modo como las sociedades (todas, por lo demás) se dividen el trabajo, incluido el trabajo de la transmisión cultural.* Por tanto, *no son sólo conflictos culturales, sino son al mismo tiempo problemas sociales, se trata de pautas culturales sobre las cuales se organizan sociedades distintas.* En cuanto a los tres restantes (inmigrantes, gitanos, incorporación a Europa) son problemas más bien ínter-culturales, pero con el fuerte componente del sentimiento de pertenencia a un grupo social determinado y distinto. Así pues, si además de la distinción entre culturas resulta fundamental diferenciar entre sociedades, *el tratamiento exclusivamente multiculturalista deja fuera la mitad (al menos) del problema.* No conviene reducir los conflictos sociales a conflictos culturales. En esta reducción suele estar implícito, según el autor, el concepto de que *las culturas son como individuos independientes unos de otros, con límites bien definidos que permite distinguir lo que está dentro de lo que está fuera de ellas.*

Finalmente, realiza unas *consideraciones pedagógicas,* criticando, por una parte, algunos tratamientos grupales de las minorías en la escuela y algunos reduccionismos de la sociedad a la cultura, y, por otra, comentando un ejemplo de enseñanza intercultural del *Centre d'Orientation et de Formation aux Nouvelles Technologies* (COFTEN) de Bruselas, en el que, partiendo de un tratamiento individual, se desemboca en ocasiones en algunos planteamientos grupales.

El último artículo está firmado por **Javier García Castaño y Rafael Pulido Moyano** de la Universidad de Granada, y **Ángel Montes del Castillo** de la Universidad de Murcia. Su trabajo supone un acercamiento desde la Antropología Social y Cultural.

El título de su artículo es plenamente revelador de su planteamiento: *La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la Antropología Social y Cultural.* Constata la presencia de *grupos étnicos claramente diferenciados por su piel, lengua, valores, comportamientos religiosos y diferencias socioeconómicas,* lo que exigiría, según los autores, una atención especial. El concepto fundamental del que se parte es del de *cultura, en tanto que representativa de la diversidad.*

En la primera parte, ofrecen una interesante categorización de la educación multicultural en seis modelos, tratando de explicitar el concepto de cultura que hay detrás de cada uno de ellos: desde los basados en la *asimilación cultural* a partir de la igualdad de oportunidades educativas, hasta la *educación anti-racista,* pasando por aquellos enfoques que ponen el énfasis en el *entendimiento cultural y el conocimiento de la diferencia,* en la preservación y extensión del *pluralismo cultural,* en la *educación bicultural* o en la *educación como transformación.*

En la segunda parte, exponen las razones para *hacer girar la educación multicultural en torno al significado de «cultura»,* ya que *su no explicitación ha supuesto una barrera para el avance de la investigación sobre los fenómenos del multiculturalismo y la escuela.* Después de repasar un amplio número de definiciones y aplicaciones de este concepto al multiculturalismo, defienden la cultura como *organizadora de la diversidad.* Por otra parte, *cada individuo tiene acceso a más de una cultura, es decir a más de un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción,* como pueden ser los de sus grupos doméstico, étnico, de iguales, de aula, etc. Finalmente, establecen unos *principios de procedimiento* que deben guiar una educación multicultural de base antropológica: no equiparar educación y escolaridad, ya que la transmisión cultural se produce desde muchos campos; no equiparar una cultura con una lengua o con un grupo étnico; y no apoyar las escuelas étnicamente separadas, sino promover la competencia social e individual en el marco de múltiples culturas, lo que incluye la reflexión sobre las mismas.

Este último aspecto se desarrolla en la tercera parte de su trabajo, en la que se propugna una *educación multicultural como desarrollo de la crítica cultural* y cuyo objetivo específico es *transmitir, promover, facilitar la comprensión de la cultura, de las culturas.* Este enfoque se identificaría con una concepción que podría resumirse en la frase «igualdad para vivir, diversidad para convivir».

A estos cuatro artículos se añade una revisión bibliográfica, realizada con la colaboración del profesor **F. Javier Murillo,** que consta de tres partes y que dadas las secciones habituales de la Revista de Educación se incluye al final del número. En la primera parte se comenta la bibliografía aparecida en España en torno a la educación intercultural; en la segunda se ofrecen nueve recensiones sobre otros tantos libros que se han considerado especialmente significativos en el tema que nos ocupa, seguidos, en tercer lugar, por una amplia bibliografía.

Antes de finalizar esta breve presentación quizá no esté de más recordar dos principios básicos de la sociología, que suelen ser tan aceptados como olvidados. El primero de ellos es que todo grupo social, y por tanto toda sociedad, necesita de un cierto grado de cohesión entre sus miembros, por lo que le resulta esencial potenciar las fuerzas centrípetas que contribuyen a esta unión. Una forma relativamente fácil de conseguirla es fomentando la uniformidad entre sus miembros y

aglutinándolos frente a un supuesto enemigo exterior. En este contexto la cultura, la religión, el lenguaje, los símbolos, etc., se convierten en barreras excluyentes de cualquier otra forma de organizar la vida diferente a la propia. El interculturalismo lleva consigo la necesidad de una mayor flexibilidad y, sobre todo, un cambio de mentalidad en las personas que componen esta sociedad; así, han de dejar de considerarse únicas, poseedoras de la verdad, de ser el centro del mundo, de considerar a los que no pertenecen a su sociedad como extranjeros-enemigos... en una palabra, de prescindir de todas las muletillas de las que históricamente se han servido las sociedades y, en concreto los Estado-nación como forma de organizar políticamente la convivencia dentro de unas fronteras, para buscar y conseguir esta cohesión. Así, las personas que se mueven en los márgenes de la sociedad —los marginados— y las que están fuera de ella —los extranjeros—, dejarían de ser los enemigos, los que podían hacer, en palabras de René Girard, que volviera la amenaza de la violencia y el desorden anteriores a la cultura como forma de organizar las diferencias internas. Por todo ello, el multiculturalismo implica un cierto giro copernicano en determinadas formas de entender aspectos claves de toda sociedad y de toda cultura, que permita dejar de poner el énfasis en la cohesión integradora, para ponerlo en la posibilidad de admitir un mayor, y a veces nuevo, grado de diversidad.

El segundo principio básico es el de que el ser humano es un animal social. En cuanto animal, no puede dejar de ser individuo y, en cuanto social, no puede dejar de ser socio. Así, esta relación dialéctica individuo-sociedad no se puede romper por ninguno de los extremos sin falsear el otro. Se puede, eso sí, resaltar alguno de los dos aspectos, en función de que uno piense que aquél que defiende está en desventaja en un momento o lugar determinado, por lo que conviene ser riguroso en los análisis. En mi opinión, son, pues, complementarias las tesis que mantienen en sus artículos Gundara y Palidda, por una parte, resaltando los principios de la igualdad y solidaridad entre las etnias y culturas, y Carabaña, por otra, resaltando el principio del individualismo jurídico, como la forma en que Occidente ha ido resolviendo los problemas de organización de las diferencias individuales y, en parte, sociales. Donde quizá existan más diferencias, de perspectiva al menos, es entre la elaboración de los conceptos de sociedad y cultura de este último y el concepto de cultura de García Castaño, Pulido y Montes. En lo que todos los autores coinciden es en la importancia de la escuela para cambiar la mentalidad y los hábitos en una sociedad multicultural.

No creo que sea pecar de optimismo pensar que de alguna manera en este número de la Revista de Educación se consigue ofrecer un lugar de encuentro e intercambio de distintas perspectivas sobre un problema tan crucial en la sociedad actual. En el convencimiento de que en las zonas fronterizas, también del conocimiento, está la riqueza y el dinamismo, se trata de ofrecer una diversidad de enfoques y presupuestos epistemológicos que permitan, por una parte, ayudar a clarificar y profundizar en esta nueva forma de entender determinados aspectos de la sociedad y de la educación y, por otra parte, contribuir al debate riguroso acerca de la educación intercultural.

Hubiera sido deseable que las aportaciones directamente relacionadas con la intervención educativa en este ámbito hubieran estado más representadas. El espacio,

que es una de las coordenadas ineludibles en las que nos movemos, lo ha hecho imposible por el momento. Quizá más adelante se puedan ofrecer en otro número los resultados de algunas investigaciones que el CIDE está financiando en este ámbito y sobre las que, en alguna medida, mantiene un seguimiento a través de contactos y reuniones con los equipos de investigadores.

MONOGRÁFICO

MONOGRÁFICO

DIVERSIDAD SOCIAL, EDUCACIÓN E INTEGRACIÓN EUROPEA

JAGDISH S. GUNDARA (*)

LA DIVERSIDAD SOCIAL Y EL ESTADO EUROPEO

El Consejo de Europa y la Comunidad Europea son las dos organizaciones que han influido en los desarrollos educativos relacionados con la diversidad social en las sociedades europeas. Sin embargo, su impacto en las políticas nacionales educativas ha sido limitado, dado que los Estados europeos no les han permitido interferir en el dominio educativo, al que se considera parte exclusiva de la jurisdicción nacional.

Ambas organizaciones se han centrado en cuestiones sobre la diversidad social a través de sus propuestas acerca de la educación de los «migrantes». Las migraciones que suscitaron estas políticas comenzaron a finales de los años cincuenta, que es cuando se acelera el proceso de descolonización.

El Consejo de Europa empezó a analizar la problemática de la educación de los niños «migrantes» en 1966. A partir de esa fecha, se fueron adoptando resoluciones anuales sobre diferentes aspectos de la educación de las familias «migrantes». Este proceso culminó con la puesta en marcha en 1980 del «Proyecto n.° 7», de cinco años de duración. Por su parte, la Comunidad Europea desarrolló un programa en los años setenta y también inició discusiones sobre la educación de los trabajadores «migrantes», publicando una Directriz al respecto en 1977. Aunque el Consejo de Europa ha primado cada vez más el enfoque intercultural de la educación, se ha basado implícitamente en la idea de unas naciones europeas cohesionadas y coherentes. Lo que más se ha desarrollado en materia de políticas educativas es una respuesta a este problema a nivel de toda Europa, sin tener en cuenta la naturaleza fundamentalmente diversa de las sociedades europeas. Al contrario de lo esperado, se ha centrado en la dimensión inmigrante e ignora, sin embargo, cómo las políticas educativas para inmigrantes deben ser formuladas en el contexto de políticas educativas

(*) Centre for Multicultural Education. Institute of Education. University of London.

generales que incluyan a las minorías europeas indígenas y las respectivas políticas para su educación.

En la actualidad esto es un problema, dado que la gobernabilidad de las naciones, en especial en Europa, se ha convertido en una cuestión extremadamente conflictiva. La aparición de inestabilidades se acrecienta por las formas en que el declive económico en muchas áreas de Europa conduce al incremento de tensiones y a una desintegración de las comunidades históricas. Allí donde las comunidades son diversas, las tensiones son mayores.

Los científicos sociales de los llamados países desarrollados se han ocupado durante mucho tiempo de la integración de nuevas naciones en el mundo en desarrollo. Lo que han olvidado es que la integración nacional es una cuestión permanente en todas las naciones, ya sean viejas o nuevas. Puede que las tendencias hacia la desintegración se relacionen con distintos factores en diferentes contextos, pero la necesidad de volver a examinar las bases sobre las que las naciones son gobernadas requiere una evaluación continua. Quienes gobiernan la mayoría de los Estados europeos parecen inmunes a los peligros que éstos afrontan a menos que se adopten medidas para asegurar unos derechos completos de ciudadanía. A otro nivel, los sistemas educativos tienen un papel principal que desempeñar a la hora de asegurar que el proceso educativo encare las cuestiones sustantivas de la pertenencia de todos los grupos al Estado.

El proyecto nacional que se propuso «hacer uno de muchos» ha decaído y se detecta una falta de solidaridad porque el número de personas excede a las necesarias para el Estado. Esta solidaridad de todos los grupos dentro de Europa ha de ser una propuesta global que incluya a las minorías nacionales, a las comunidades inmigrantes y a la clase baja.

La noción de un Estado-nación que se preocupa y se nutre de todos los ciudadanos ha recibido un serio revés. Dentro de la Europa occidental, el malestar del racismo ha contribuido a la desintegración de las comunidades, lo que puede instigar y colaborar en el proceso de desintegración nacional, tal y como ha ocurrido en el caso de Yugoslavia y otras partes del Este de Europa (véase Denitch, 1990).

Si los ciudadanos dentro del Estado tuvieran conciencia de un trato justo, de que pertenecen a él y se les conceden todos sus derechos, entonces cumplirían sus obligaciones. Por lo tanto, la concesión de los derechos de plena ciudadanía llevaría a la fidelidad que los Estados-nación necesitan para funcionar. Pero ésta dista mucho de ser la situación actual y, en todo caso, las cosas en vez de mejorar, empeoran. En la reciente fase de delirio por la economía de mercado, los derechos sociales de algunos grupos también han sido negados con la consecuente abdicación de éstos de sus responsabilidades sociales. En ausencia de mayores igualdades se están estableciendo comunidades que vuelven al nacionalismo estrecho y a los fundamentalismos (Gundara, 1992).

El Estado-nación laico ha recibido reveses a varios niveles. La falta de un compromiso por parte de los políticos con los ideales laicos y la corrupción gubernamental han llevado a un incremento de lo que tan acertadamente describió Galbraith como riqueza privada y miseria pública, y esto ha hecho perder al Estado la lealtad de

mucha gente. En Gran Bretaña la referencia a la monarquía suscita cuestiones acerca de si merece ser mantenida por razones financieras. Aún más, a nivel principal un gobierno Poujardista (1) ha desatado este argumento al socavar la legitimidad de la Corona, negando que haya noción alguna de sociedad al nivel fundamental. Este enfoque orientado a un enfoque mercantilista, aplicado por un gobierno conservador tradicional a todos los aspectos de la vida británica, ha llevado a dañar seriamente ese pegamento que había mantenido unida la imaginaria comunidad nacional británica.

La marginación de grandes grupos de personas de muchos pueblos, regiones y nacionalidades en los países europeos socava el armazón de los Estados-nación europeos. Si en tiempos de vacas flacas y crisis económica los grupos inmigrantes son vistos como el único elemento de diversidad en las sociedades, pueden ser construidos como problema. En muchos contextos europeos se les acusa de causar muchos de los problemas sociales, activando de este modo el síndrome consistente en culpar a la víctima de ser la causa del problema.

Los Estados-nación europeos presentan diversidades indígenas sobre la base de la religión, la lengua y la clase social, diversidades que se reflejan en minorías regionales o nacionales. Ahora, en el período de postguerra mundial, muchos países han adquirido nuevos grupos de pobladores. Estos grupos tienen patrones diferentes de asentamiento, de afiliaciones de clase social, de *status* legal, así como distintos niveles de reunificación familiar.

La antigua distinción entre países del norte de Europa, a los que emigraba la gente, y países del sur de Europa, de los que procedía, se ha transformado en la actualidad. Incluso los países de emigración en el sur de Europa han pasado a ser ahora países de inmigración. Tanto las escuelas del norte como las del sur de Europa poseen poblaciones de estudiantes diversas en extremo.

Con la firma del Tratado de Maastricht y el establecimiento de un mercado abierto en los países de la Comunidad Europea, también surge un nuevo modelo de migración intra-Comunidad Europea. La posición de los inmigrantes anteriores a la postguerra procedentes de fuera de Europa, que tuvieron que luchar por los derechos de educación para sus hijos y la formación para ellos mismos, es notablemente diferente a la de los inmigrantes de la Comunidad Europea que, en materia de derechos, demandan altos niveles de política social y cobertura educativa para sus hijos.

Si bien las localidades más pequeñas y rurales en muchos países europeos puede que tengan poco en común con la diversidad de las grandes áreas urbanas, la nueva realidad podría significar que las grandes capitales europeas tendrían parecidos potenciales y problemas en el diseño de políticas educativas para poblaciones mezcladas. De ahí que el área rural de un país pueda tener similitud con el área rural de otro, y que las áreas urbanas de diferentes contextos nacionales podrían ser capaces de desarrollar estrategias educativas interculturales más amplias.

---

(1) N. T.: El Poujardismo es un movimiento reaccionario conservador para la protección de los intereses económicos de los pequeños comerciantes.

Conforme tienen lugar estos procesos de integración y hay una necesidad mayor de especialización y diferenciación social dentro de las sociedades, cada Estado-nación habría de garantizar el desarrollo de programas económicos, políticos y culturales más amplios para posibilitar una cooperación diversificada. Tales medidas habrían de tomar en consideración también las peculiaridades locales y nacionales.

DE MIGRANTE A POBLADOR

Ha habido varios tipos de migración desde la Segunda Guerra Mundial que han supuesto la movilización de más de 30 millones de personas, de los que cerca de 10 millones se han establecido en Europa. Recién acababa la guerra, una migración masiva de desplazados afectó a 20 millones de personas. Este movimiento incluyó a los 10 millones de alemanes procedentes de Polonia y de la Europa del Este que regresaron a su patria de origen y duró hasta inicios de la década de los cincuenta. Durante la fase postcolonial aparecieron patrones migratorios muy diferentes. El primero estaba formado por el grupo de colonos europeos que retornaban a Europa de sus respectivos dominios. Entre ellos estaban los británicos de la India, los *pied noirs* franceses de Argelia, los holandeses de Indonesia y los portugueses de Angola y Mozambique.

El segundo tipo de migración incluyó a muchos refugiados, en especial procedentes de la Europa del Este, que emigraron a la Europa Occidental. En los años setenta también llegó a Europa un pequeño número de refugiados políticos procedentes de países del Tercer Mundo. El tercer tipo de migración y, numéricamente, el más importante lo representó el trabajador emigrante que inicialmente vino de Italia, así como los irlandeses reclutados por Gran Bretaña y los finlandeses que emigraron a Suecia. El cuarto tipo, que se desarrolló desde fines de los cincuenta hasta los primeros años de los sesenta, incluyó a otros países del sur de Europa. El quinto estaba formado por los inmigrantes procedentes de África, el Caribe y Asia que llegaron a Francia, Gran Bretaña y Holanda, muchos de los cuales eran ciudadanos de los países receptores. Alemania reclutó un importante número de trabajadores desde 1956 en adelante, con el fin de equipararse a otros países europeos; éstos incluían una gran cantidad de turcos, dado que muchos europeos del sur habían retornado a su hogar. Gran Bretaña detuvo la migración de trabajadores en 1962, y a partir de entonces sólo permitió la entrada en el país a individuos con formación cualificada (Castles y Kosack, 1973). Gran Bretaña, Francia y Alemania son los países con una inmigración más importante en número, y más del 40 por 100 de tales poblaciones provienen del Tercer Mundo (Castles, Booth y Wallace, 1984).

En toda Europa la discriminación estaba unida al Plan del Trabajador Voluntario Europeo (*European Voluntary Worker Scheme*) en Gran Bretaña, al «sistema de contingente» de Bélgica, a la Oficina Nacional de Inmigración (*Office National d'Immigration*) de Francia, y al Plan de reclutamiento de la Oficina del Trabajo (*Labour Office*) de Alemania Federal. En Suiza, Suecia y Holanda había regulaciones estatales que controlaban a los trabajadores que llegaban a esos países de manera voluntaria (OCDE, 1983). Los controles institucionalizados se aplicaban incluso a quienes llegaran para asentarse procedentes de las ex-colonias de Francia y Gran Bretaña, aun cuando fueran nacionales del país de asentamiento.

El «Sistema del Trabajador Invitado» (*Guest Worker System*) era diferente al asentamiento de nacionales procedentes de las antiguas colonias de los países europeos. No obstante, ambos sistemas de migración, aun conllevando diferentes políticas, legislaciones y reglas burocráticas, habían llevado a una cuestión algo similar: el asentamiento. Francia, Gran Bretaña y Holanda habían desarrollado una legislación especial para detener la migración de los ciudadanos procedentes de sus antiguas colonias (por ejemplo, la Ley de Nacionalidad Británica de 1981). La legislación discriminatoria en materia de nacionalidad ha causado enormes dificultades a los ciudadanos privados de derechos porque fue desarrollada con el expreso propósito de controlar la inmigración. Cuanto más estricta se ha vuelto la normativa contra la inmigración y la ciudadanía, más rápida ha sido la transición de una estancia temporal a un asentamiento permanente.

Así, tomando como ejemplo el caso de Suecia, se puede observar un rápido cambio en la composición de sus ciudadanos en lo referente a su origen cultural. En este país, hasta 1930 sólo había una lengua y una religión, dejando aparte los fineses y los pueblos indígenas samish. Hoy día, sin embargo, uno de cada ocho millones de habitantes no tiene origen sueco. Igualmente, se estima que en 1990 había seis millones de turcos en Alemania. Es evidente que son importantes las cuestiones relativas a las políticas educativas en Suecia y Alemania para acomodar a los *auslander* y los *aussiedler* (OCDE, 1989: pp. 23-35).

Parece ser que uno de los mayores mitos sobre los inmigrantes, en particular si se desplazan por motivos económicos, es el de que ahorrarán dinero y volverán a los países de origen. La siguiente conversación con un recién inmigrado, citada por Berger, lo señala:

> Entonces, con toda la excitación de la llegada, dijo: «Aquí puedes encontrar oro por los suelos. Voy a empezar a buscarlo». El amigo, que llevaba ya dos años en la ciudad, le respondió: «Es cierto. Pero cae con tanta fuerza desde tan arriba, desde el cielo, que cuando choca con la tierra se adentra en las profundidades» (Berger y Mohr, 1975: p. 68).

Conforme los inmigrantes intentan acumular capital, se dan cuenta de que la gran mayoría de ellos no tiene la oportunidad de hacerlo. Este factor, unido a la creciente periferialización en los países de origen neocolonizados, les deja en una situación de «doble vínculo» (2). Han de aceptar una vida de trabajo extremadamente duro, una existencia frugal y la soledad a causa de la discriminación social. Castles afirma:

> Los inmigrantes y sus descendientes forman grupos caracterizados por la nacionalidad, ciertos rasgos físicos, la lengua, la cultura y el estilo de vida distintos de las

---

(2) N. T.: El concepto de «doble vínculo» fue acuñado por Gregory Bateson (*Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires: Ed. Carlos Lohle, 1985) en el desarrollo de una teoría de la esquizofrenia basada en una patología de la comunicación. Dicho concepto requiere aquellas situaciones de «atrapamiento» en las que el sujeto (en el caso que nos atañe, un grupo de inmigrantes) tiene ante sí dos alternativas de comportamiento, de modo que se siguen consecuencias no deseables (castigo) tanto de una como de otra, así como de la inmovilidad.

> poblaciones indígenas. Estas minorías están, hasta cierto punto, aisladas del resto de la población, y se ejerce discriminación contra ellas. Forman sus propias instituciones e identidades (Castles, Booth y Wallace, 1984: p. 4).

De ahí que la única opción que les quede sea la de invitar a sus familias a reunirse con ellos en Europa, a fin de que los miembros de la familia puedan ayudarles en el proceso de acumulación de capital y alivien el problema del aislamiento social. Aun cuando la soledad dejara de ser un problema, su posición de clase como no cualificados o semicualificados garantiza que las nuevas unidades familiares tendrán dificultades para ahorrar mucho dinero. De hecho, es más probable que los trabajadores solos lo logren con mayor facilidad. Una vez que los niños se han reunido con los padres o han nacido en la metrópolis, el proceso de la vida en Europa comienza a desarrollarse siguiendo su propia lógica interna. Esta lógica ha sido reforzada por la crisis del capitalismo, que reduce la movilidad de estos trabajadores por los problemas intrínsecos que supone reintegrarlos en sus países de origen. Hay un problema añadido: el distanciamiento de un país, el de origen, donde serán más marginados aún a través de la explotación política y económica. En cualquier caso, había otros tipos de inmigrantes que eran resultado directo del colonialismo europeo; por ejemplo, los moluqueños, que fueron conducidos a Holanda con la promesa de retornar a Indonesia. La comunidad moluqueña sigue deseando volver después de treinta años de asentamiento, pero desde entonces ha crecido una segunda generación en medio de la discriminación masiva y la incertidumbre acerca de su futuro.

Mientras los trabajadores comenzaron a asentarse, se incrementó el racismo en varias formas, y se les hizo chivo expiatorio por los presuntos costes sociales contraídos por ellos. No obstante, los empleadores necesitaban una fuerza de trabajo estable y cualificada, y se aseguraron de que sus gobiernos negociasen acuerdos bilaterales desiguales con los gobiernos de los países emisores. Los gobiernos se han mostrado no sólo lentos, sino también reacios a la hora de garantizar los derechos de reunificación familiar. De hecho, los inmigrantes han sufrido un irreparable daño en sus familias por la obligada separación.

Durante los años noventa, las escuelas europeas están trabajando con niños inmigrantes de asentamiento permanente principalmente de clase obrera, comunidades que no sólo muestran, sino que incluso refuerzan la diversidad de las sociedades europeas. Los profesores tienen que dar la cara frente a mensajes contradictorios acerca de los derechos de los inmigrantes, sus aportaciones y problemas en Europa. Así, por ejemplo, es un hecho patente que el crecimiento de Europa en la postguerra se ha relacionado directamente con la rápida disponibilidad de mano de obra a través del incremento «natural» o de la migración. De ahí que quienes han migrado junto a la clase obrera europea hayan hecho inmensas contribuciones al crecimiento económico de Europa. Por eso, si bien los profesores oyen hablar del coste social de la mano de obra inmigrante, es importante que sepan que este movimiento de trabajadores es una forma de oculta transferencia de valor de la periferia al centro. Éste es el motivo por el cual la periferia ha soportado el coste de la educación y la formación profesional de esta fuerza de trabajo. La presencia de comunidades inmigrantes, ahora asentadas en Europa, procedentes de países que fueron colonias o que se vieron sometidos a la periferialización a través de los grandes fenómenos del imperialismo, es una parte de procesos más amplios de dominación y control. Cuando

el gobierno alemán se refiere a los trabajadores procedentes de Turquía como extranjeros, éstos son, de hecho, un ejemplo de un grupo nacional históricamente explotado por los poderes europeos. Hacia 1914 Alemania se involucró en la conversión del Imperio Otomano (Turquía) a un país neocolonial dependiente, tras haber colonizado directamente Tanganika, Namibia y Camerún. Como ha dicho Castles:

> Es difícil separar el nacionalismo alemán del colonialismo expansionista y del racismo. Las ideologías patrióticas adquieren una forma particularmente extrema como resultado de la emergencia tardía de Alemania como Estado unificado (Castles, Booth y Wallace, 1984).

En cualquier caso, la presencia turca en Alemania tiene implicaciones a largo plazo. Uno de los pocos políticos que mostró cierta preocupación fue el último Heinz Kuhn, en su día premier de la Westfalia del Rhin del Norte y *Ombudsman* para extranjeros, quien manifestó lo siguiente:

> La política futura hacia los empleados extranjeros y sus familias que vivan en la República Federal debe basarse en la asunción de que ha tenido lugar un desarrollo del que ya no se puede retroceder, y que la mayoría de aquéllos a quienes concierne ya no son trabajadores invitados, sino inmigrantes para los que el retorno a los países de origen, por diversas razones, ya no es una opción viable (citado en Castles, Booth y Wallace, 1984).

La clase trabajadora europea, aparte de los trabajadores cualificados, no ha sido muy móvil, pero el proceso es más complejo en el caso de los nuevos pobladores de Europa. Ellos han sido usados como un ejército de trabajo en la reserva al que no se ha dado ninguna educación sistemática y continua. El aprendizaje de la lengua no se ha considerado como una cuestión que forme parte de una política educativa más amplia, y sólo han contado con la formación lingüística en relación con el trabajo (Gutfleisch y Rieck, 1981: pp. 341-358).

Los nuevos pobladores pertenecen a la clase trabajadora debido a los vínculos que mantienen con los medios de producción. No obstante, su relación con las clases trabajadoras europeas se ve enturbiada por el racismo, a su vez nutrido por el Estado. Los gobiernos europeos habían esperado que, con la profunda crisis económica, muchos de los nuevos pobladores retornarían a los países de origen y que, de este modo, los gobiernos podrían exportar parte de los costes sociales acumulados. Esto, de hecho, no ha ocurrido. Con todo, los gastos en materia de vivienda, educación, salud y servicios sociales han sido cortados. Esto ha llevado a un incremento de las tensiones en muchas ciudades de Europa. Las clases dominantes han utilizado estas tensiones para culpar a los propios trabajadores que han contribuido a la expansión de postguerra como una amenaza al orden y la seguridad pública. La comunidad negra británica y los nuevos pobladores de Europa han sido, por un lado, mano de obra explotada y, por otro, culpados del malestar social y la decadencia urbana. En la mayoría de los países los políticos más conservadores han avivado el racismo aludiendo con énfasis a la tromba de extranjeros. Pocos gobiernos europeos han proporcionado a las comunidades recién asentadas la confianza en un lugar propio dentro de las sociedades europeas.

REDEFINIENDO NACIONALIDADES

Conforme los inmigrantes se han ido asentando progresivamente en Europa, ha habido una preocupación acerca de la definición de su posición legal y política dentro de las sociedades europeas. En Alemania la situación se complica por los alemanes «étnicos» que llegan a la Europa del Este y Rusia y que adquieren derechos de ciudadanía al poco de llegar. Esto contrasta bastante con los *auslander* que han residido en Alemania durante mucho tiempo y que no pueden adquirir tales derechos.

Los nuevos pobladores de Europa proceden de Estados-nación que en su mayoría poseen poblaciones diversas. Estos pobladores, por lo tanto, no son nacionales del país de origen ni del país de asentamiento. Su posición en términos legales y políticos se dificulta continuamente con la legislación. Esta normativa es racista en su intención y no se dirige contra la «etnicidad» de los nuevos pobladores. Cuando estos grupos hacen frente al racismo en los países europeos, no lo hacen sobre la base de la solidaridad «étnica», sino como nacionales turcos en Alemania o como negros (incluyendo comunidades africanas, asiáticas y caribeñas) en Gran Bretaña. Como los nuevos pobladores viven en Estados-nación europeos, y los ciudadanos no se definen en términos de su «etnicidad», puede que sea útil volver a evaluar el uso de este término. El uso de «etnicidad» por parte de los antropólogos sociales ciertamente no ha ayudado a clarificar este complejo asunto. Para quienes están implicados en tales cuestiones es necesario acometer un análisis más sistemático de las bases de los Estados-nación europeos en términos históricos y contemporáneos, de manera que pueda surgir una definición clara del término. Por ejemplo, ¿cuáles son las diferencias entre las minorías nacionales y las minorías «étnicas»? ¿Aceptan las minorías nacionales (en Jura, Escocia, Bretaña, Gales) los Estados como los definen las nacionalidades dominantes? Además, existe la necesidad de definir la naturaleza de las sociedades europeas y la relación de éstas con las estructuras del Estado-nación.

Desde que las minorías nacionales ocupan posiciones diferentes dentro de las naciones europeas, los pobladores soportan igualmente diversas definiciones por parte de estos Estados. Se otorga un *status* distinto a los nuevos pobladores a partir de realidades diferentes. Hasta cierto punto, la utilización de los términos «inmigrante» o minoría «étnica» (que poseen connotaciones negativas en Gran Bretaña) pueden interpretarse como una mejora de la situación de estos colectivos en un país como Alemania que se considera a sí mismo un país de no-inmigración. De este modo, el cambio en el uso del término «trabajador invitado» (*guest worker*) a «extranjero» o «conciudadano extranjero» (*foreign fellow citizens*) en ciertos círculos, puede ser visto como una mejora. En cualquier caso, mientras los conciudadanos sigan siendo «extranjeros», no podrán disfrutar del mismo nivel de derechos civiles.

Las minorías nacionales en Europa generalmente tienen una base territorial (Escocia, Gales) reconocida constitucionalmente por el Estado. Las comunidades recién asentadas, no obstante, también ocupan espacios urbanos que, puede que no estén reconocidos constitucionalmente, pero, sin embargo, representan el nacimiento de nuevas comunidades. La comunidad negra en Brixton, Southall y Harmondsworth, Inglaterra, vive como parte de la clase trabajadora. De manera similar, los turcos de Kreuzberg, en Berlín Occidental, viven en un «santuario» contra el racismo que, sin

embargo, todavía experimentan. Las escuelas de esos barrios son el reflejo de las comunidades en las que viven los niños.

EUROCENTRISMO Y EDUCACIÓN

Los sistemas de conocimiento se enfrentan a desafíos duales conforme la integración europea adquiere forma. De un lado, Europa se enfrenta a una tradición eurocéntrica en muchos dominios del conocimiento. El imperialismo europeo ha incitado estas concepciones hegemónicas. Como escribe Edward Said:

> Sin significativas excepciones, los discursos universalizantes de la Europa moderna y los Estados Unidos asumen el silencio, de manera voluntaria o no, del mundo no-europeo. Hay incorporación, hay inclusión, hay regla directa, hay coerción. Pero sólo rara vez hay un reconocimiento de que se debe escuchar al pueblo colonizado, conocer sus ideas (Said, 1993: p. 58).

Como resultado de la empresa del imperialismo, no sólo es Europa la que está en el mundo, sino que el mundo también está en el viejo continente. Es evidente que esto tiene profundas implicaciones para la transferencia de conocimiento. Todavía los discursos de las periferias colonizadas siguen siendo tratados como marginales dentro de la Europa contemporánea.

Martin Bernal indicó cómo en los siglos XVIII y XIX los europeos desarrollaron una historiografía que negaba la primitiva concepción de que los griegos en los períodos Clásico y Heleno habían aprendido como resultado de la colonización y la interacción entre egipcios, fenicios y griegos (Bernal, 1987). Parte de la razón para esta nueva historiografía es el nacimiento del racismo y el antisemitismo en Europa, y que los románticos y los racistas europeos querían distanciar Grecia de los egipcios y de los fenicios y construirla como la infancia pura de Europa. Era inaceptable, desde su perspectiva, que los europeos hubiesen desarrollado cualquier tipo de aprendizaje o comprensión a partir de los africanos o los semitas.

Este giro historiográfico tiene importantes implicaciones para la construcción de la historia europea y, en particular, para excluir de la academia europea el conocimiento y los sistemas lingüísticos de civilizaciones consideradas inferiores. Como afirma Bernal, el paradigma de «progreso» se empleó para colocar a los griegos en el primer plano y desechar a los egipcios, que estaban gobernados por sacerdotes. Con el surgimiento de la esclavitud negra por parte de los europeos, los negros fueron considerados por los pensadores europeos como incivilizados y, consecuentemente, distanciados de la Europa «civilizada».

La noción de una cultura europea separada del mundo sur del Mediterráneo es una construcción mítica. Las contribuciones al conocimiento en el período antiguo procedentes de esta cercana región incluyen la astronomía de Mesopotamia, el calendario egipcio y las matemáticas griegas, enriquecidas por los árabes. Como señala Amin:

> La oposición Grecia = Occidente/Egipto, Mesopotamia, Persia = Oriente es en sí misma un tardío constructo artificial del eurocentrismo. La frontera que separa el Oeste norteafricano y europeo del Este próximo en esa región y las unidades

> geográficas que constituyen Europa, África y Asia no tienen importancia alguna en la historia de la civilización; aun cuando el eurocentrismo, en su lectura del pasado, haya proyectado allí la moderna línea de demarcación Norte-Sur que atraviesa el Mediterráneo (Amin, 1989).

Amin argumenta que el mundo medieval euro-islámico dejó de existir durante el Renacimiento cuando Europa adoptó el camino hacia el capitalismo:

> En Europa, la civilización vence gradualmente a los pueblos del norte y del este; al sur del Mediterráneo, la cultura islámica gana terreno en el Maghreb. El Cristianismo y el Islam son ambos herederos del Helenismo y, por esta misma razón, siguen siendo hermanos gemelos, aun cuando hayan sido, en ciertos momentos, adversarios implacables. Probablemente sólo en los tiempos modernos —cuando Europa, desde el Renacimiento en adelante, emprende el camino hacia el capitalismo— se forma la línea fronteriza mediterránea entre lo que cristalizará como el centro y la periferia del nuevo sistema mundial que lo abarca todo (Amin, 1989: p. 26).

Los sincretismos del período helenístico preparan así el terreno para el cristianismo y el Islam y sus mensajes universalistas. Con la emergencia del Renacimiento en Europa, se rompe la dominación de la metafísica y se sientan los cimientos materiales del mundo capitalista. El progreso científico se hace manifiesto en el desarrollo de las fuerzas de producción dentro del contexto de una sociedad secularizada que se hace cada vez más democrática.

El Renacimiento es también un punto de partida para la conquista del mundo por Europa:

> Si el período del Renacimiento marca una ruptura cualitativa en la historia de la humanidad, es precisamente porque desde entonces los europeos son conscientes de la idea de que la conquista del mundo a cargo de su civilización es un posible objetivo para el futuro (Amin, 1989: p. 73).

Esto se observa hasta cierto punto en 1492 con la elaboración de mapas del mundo y la construcción de una tipología de los diferentes imperios. Conforme se miden los pueblos y sociedades mediante sus fuerzas relativas, se cristaliza el eurocentrismo, que se convierte en un proyecto global. La europeización del globo alberga en su seno una desuniversalización inherente del conocimiento, que se desarrollará durante trescientos años, desde el Renacimiento hasta la Ilustración, expresándose como europea, nacionalista y laica, con un alcance a nivel mundial. Esta cultura dominante europea tuvo que construir de modo arbitrario y mítico su contraparte en «el Otro» y «el Oriental» (véase Gundara, 1990).

Todo esto fue crucial para la construcción de Grecia como «la infancia pura de Europa» y para romper los lazos con su medio en el Mediterráneo, haciéndola parte sólo de Europa. El racismo del europeo, que se construye como perteneciente a una cultura superior y unificada, es un mal endémico.

Las implicaciones que tienen tales fundamentos en la construcción de sistemas de conocimiento no se reducen a una distorsión del mismo y de su historia, sino que hacen que éste permanezca siendo profundamente racista. Las cuestiones relativas a la educación intercultural en Europa, y quizá en el continente norteamericano, no son, por tanto, tan simplistas como afirman críticos como D'Souza (D'Souza, 1992).

Este legado de distorsión se basa en la asunción de que la herencia griega predispuso a Europa a la racionalidad, y mientras Grecia era la fundadora de la filosofía racional, Oriente sigue anclado en la fase metafísica. Como afirma Amin:

> La historia de los llamados pensamiento y filosofía occidentales (lo que presupone la existencia de los otros pensamientos y filosofías, diametralmente opuestos, llamados orientales) siempre comienza con Grecia. Se pone el énfasis en la variedad y los conflictos de las escuelas filosóficas, el desarrollo del pensamiento libre de constricciones religiosas, el humanismo y el triunfo de la razón —todo sin referencia al "Oriente", pues se considera que su contribución al pensamiento heleno no existe (Amin, 1989: p. 91).

Tal visión de la historia asume que los europeos tomaron el relevo del pensamiento griego en el Renacimiento, y que este pensamiento se hizo adulto en la filosofía moderna. El período de doscientos años que separa «la antigüedad griega del Renacimiento europeo son tratados como un largo y nebuloso período de transición» (*ibíd*). La concepción que posee Amin sobre esta cuestión conecta con la investigación de Martin Bernal en la que demuestra la invención de la Grecia antigua.

El reto que los sistemas educativos europeos tienen ante sí es el de involucrarse en el establecimiento de amplias conexiones con otras culturas y civilizaciones que son parte de la construcción de la sociedad europea contemporánea y, también, el desarrollo de una comprensión de su pasado que incluya las conexiones entre Grecia, Egipto y Oriente Próximo.

El eurocentrismo no es simplemente una cuestión de prejuicios y errores que intensifican la xenofobia y el chauvinismo. De acuerdo con Amin, el eurocentrismo:

> ... ha sustituido las explicaciones racionales de la historia con pseudo-teorías parciales, remendadas juntas e, incluso, contradictorias entre sí en algunas ocasiones... La distorsión eurocéntrica que construye la cultura capitalista dominante niega la ambición universalista sobre la que esa cultura proclama estar fundada (Amin, 1989: p. 104).

La Ilustración no llegó como un fenómeno universal, a pesar de los intentos por aprender de otras culturas, sino definida como una respuesta europea al oscurantismo del Cristianismo.

Hay contribuciones obvias que los sistemas académicos y educativos pueden hacer en el contexto del igualitarismo democrático que también son un rasgo de las sociedades europeas. Tales cuestiones teóricas deberían tener implicaciones para lo que constituyen los *curricula* comunes en las escuelas europeas. Sin ese *curriculum,* cada comunidad particular demandaría una escolaridad separada para sus grupos religiosos o étnicos. El surgimiento de los naturalismos étnicos, culturalistas y fundamentalistas en Europa es un ejemplo que hace al caso, algunos de los cuales han llevado a la ruptura de Estados-nación.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ESCUELAS

Mientras que algunos gobiernos nacionales o locales han elaborado políticas para abordar el tema del racismo y desarrollar una educación intercultural, las

escuelas también necesitan diseñar sus propias políticas en este campo. Todas las escuelas de Europa necesitan un planteamiento de educación intercultural, sin embargo, en la práctica no ocurre así. Tales políticas necesitan ser legitimadas tanto dentro de la comunidad escolar como en las comunidades en las que están situadas las escuelas (Macdonald *et al.*, 1989). Estas políticas deben encarar no sólo la existencia del racismo, sino también la compleja cuestión de las comunidades escolares socialmente diversas. A lo largo de toda Europa hay una amplia gama de formas en las que el Estado laico aborda estas cuestiones, en oposición a aquellos países en los que las denominaciones religiosas están próximas al Estado y, por lo tanto, las escuelas enseñan educación religiosa.

La traslación de tales políticas a la dirección, administración y práctica escolar es un indicador claro de lo efectivas que son.

Un elemento crítico en la puesta en marcha de la educación intercultural es el conocimiento y las destrezas de los propios profesores. Se puede acometer la formación inicial del profesorado en estrecha cooperación con escuelas que poseen planteamientos eficaces en estos temas. También es necesario una formación permanente al respecto durante la vida profesional de los profesores. Las escuelas deberían garantizar que todos los profesores adquiriesen tales competencias en materia pedagógica y curricular.

El problema para las escuelas, en cualquier caso, es que muchos gobiernos no comparten esta perspectiva. Por ejemplo, un reciente documento consultivo del gobierno británico o Libro Blanco (*White Paper*) (DFE, 1991), insiste en el desarrollo espiritual y moral y afirma:

> «Se debería seguir prestando la debida atención a la herencia cristiana y las tradiciones de la nación, tanto en el contexto de la educación religiosa como en el culto colectivo en las escuelas» (DFE, 1991: p. 9).

No es apropiado tratar de esta manera a una sociedad con múltiples creencias. La oportunidad para el culto de otros credos se mantiene al margen, lo que sugiere que sólo el cristianismo tiene un *status* reconocido. Como resultado, en la mente de muchos padres y niños, los otros credos son apreciados como algo de segunda clase y exótico. Esto desvaloriza la comprensión de los demás credos y es en sí mismo algo divisorio. Tal diferenciación puede conducir al conflicto, siendo equiparados credos minoritarios y fundamentalismo, como ha ocurrido cada vez más en relación con el Islam dentro de Europa. Una consecuencia potencial, al menos en Gran Bretaña, es que todos los asiático-británicos, independientemente de su bagaje, son considerados como «fundamentalistas musulmanes», amenazando de este modo cuestiones de igualdad religiosa y racial de trato.

Esto suscita cuestiones a dos niveles. Uno es cómo pueden las escuelas garantizar que los musulmanes y los miembros de otras comunidades de credo recibirán el mismo trato educativo. El segundo es cómo pueden las escuelas encarar el tema más amplio que evocan los debates religiosos, a saber, que los ingleses blancos se hagan con los sentimientos, las formas de ver y entender que poseen esos ciudadanos británicos que no son ingleses blancos, a los que se clasifica como el «otro» y cuyas voces a menudo ignoran tanto la escuela como la sociedad.

Las escuelas entre cuyas finalidades no se contemplan las necesidades interculturales de ambos grupos de niños, el mayoritario y el minoritario, pueden ayudar con su correspondiente práctica al mantenimiento del racismo y el fundamentalismo en la escuela y la sociedad. De hecho, puede que parte de la explicación del incremento del fundamentalismo en sociedades modernas y, de *facto*, laicas, radique en que tales Estados no han logrado proporcionar un marco firme y seguro para las comunidades de diversos credos. Como consecuencia, la educación religiosa y de los valores merece un replanteamiento en las escuelas, en especial en la medida en que éstas puedan ayudar en el proceso de desarrollo de un sistema de valores común y compartido por alumnos de *backgrounds* diversos.

En principio, por tanto, la discusión de valores a través de la educación pública debería limitarse a los valores del Estado laico dentro del dominio público. Una característica básica debería ser la puesta en práctica real y efectiva de la igualdad de oportunidades y de resultados en la educación para todos los niños. La escuela en una sociedad plural no debería interferir en el dominio privado y autónomo del individuo, pues la esencia del pluralismo es el reconocimiento de, y el respeto por, estilos de vida y sistemas de creencias diversos en el dominio privado de las familias, grupos e individuos. Sin embargo, la escuela en tanto institución social tiene la obligación de fomentar y nutrir el bien común de todos sus miembros, y puede que no desee ignorar el conocimiento religioso y los valores en su relación con los de una sociedad laica diversa. En contraste, la instrucción religiosa pertenece al dominio privado. No obstante, el conocimiento ético, religioso, espiritual y filosófico es parte del dominio público y debe enseñarse, como un prerrequisito para el mantenimiento de la tolerancia religiosa en una sociedad democrática.

El ejemplo de la religión demuestra las dificultades que habrán de afrontar las escuelas en muchos países europeos si han de articular fines, objetivos y políticas con sentido educativo y que satisfagan las necesidades de todos sus alumnos, provengan de una mayoría o de una minoría. Asimismo, es necesario que las escuelas presten una atención similar a otra serie de cuestiones como el multilingüismo, y la posición de la escuela en relación a la xenofobia, el racismo y la discriminación (véase Gundara y Jones, 1993).

JÓVENES ADULTOS Y LA EUROPA FORTALEZA

El proceso de escolarización contribuye de manera significativa a la perpetuación de la marginalidad de los niños de padres inmigrantes, que ocupan un *status* socioeconómico bajo en muchas sociedades europeas. No parece que la escolarización sea el único, ni tan siquiera el principal, determinante en la reproducción de la situación de este grupo. No obstante, refleja las disposiciones estructurales e ideológicas en cada país dado el papel que juega la educación en relación con la socialización, la acreditación y, por implicación, la concesión y denegación del acceso al trabajo. Otorgar un peso excesivo a la importancia de las condiciones socioeconómicas en relación al fracso de los estudiantes es encontrar excusas para el sistema escolar.

En general, la generación actual de estudiantes sufre el obstáculo básico de un pobre origen socioeconómico agravado por factores de distancia cultural. Haciendo

un análisis más fino de los factores que influyen en los resultados, se muestra que el bagaje social, el tamaño de la familia, la no asistencia al jardín de infancia y el interés de los padres, poseen cierto poder explicativo en relación a las dificultades escolares. El origen nacional en sí mismo no parece ser un factor significativo dado que, por lo general, italianos, españoles, belgas, alemanes y polacos obtienen mejores resultados en Francia que sus coetáneos franceses. No obstante, en el caso de los estudiantes de origen norteafricano el país de origen es un factor discriminante que, en comparación con otras nacionalidades, indica la importancia de la distancia cultural. La expansión de los diferentes grupos nacionales en los cursos del segundo nivel sigue una especie de jerarquía: españoles, italianos, argelinos, portugueses, marroquíes. El rendimiento escolar puede ser explicado por un complejo modelo que incluya factores tales como la proximidad lingüística del grupo nacional, la existencia o no de una comunidad de «bienvenida» bien establecida y la compatibilidad de los sistemas escolares.

En cualquier caso, la humilde posición económica es lo que mejor explica el fracaso de esos estudiantes en Francia, la de aquellos con origen portugués y norteafricano, pues reafirma todos los factores culturales.

En Alemania, la distribución de sus padres en los sectores más bajos de la economía se constituye como el hecho que más influye en la situación de los estudiantes de segunda generación. Además, los trabajadores extranjeros en Alemania tienen unas condiciones laborales caracterizadas por la inseguridad en el empleo, el trabajo por turnos, el trabajo a destajo y unas altas tasas de accidentalidad. Las revueltas producidas en varias ciudades en el último año mostraron a la luz pública la situación continua de abandono de las áreas urbanas deprimidas y las privaciones sufridas por quienes las habitan (Gundara, Kimberley y Jones, 1992).

Se culpa a la crisis económica de la situación, pero, de hecho, parece que hay poca voluntad política para afrontar los problemas de xenofobia, del racismo y las dificultades de quienes están desprotegidos en general. Es más, se puede argumentar que las mismas estructuras sobre las que se articula la voluntad política se basan en posiciones ideológicas racistas.

Una importante característica del racismo de la Nueva Derecha en Alemania es la aceptación de los alemanes «étnicos», que no han contribuido económicamente ni tienen conexión alguna con el cuerpo político, mientras se rechaza a los turco-germanos de tercera generación (véase G. Hoff en Moodley, 1992). Las desventajas socioeconómicas son sólo parte de un «doble vínculo» en el que se encuentra la generación más joven y sus padres. La intolerable carga añadida que tienen que soportar incluye el abuso racial, los ataques físicos y una discriminación abierta y encubierta. También se hallan en una situación en la que se les consideran estereotipos, o su existencia es negada, en los *mass media*, en libros de texto escolares y en otras formas de discurso público.

Es imposible ignorar la relación que existe entre la centralidad del declive de las economías europeas y la marginalidad de los jóvenes adultos de origen inmigrante. La recesión económica es un hecho clave de la vida para la segunda generación. No sólo sufren la peor parte de la crisis, reforzando su posición de clase por debajo de la de clase obrera en general, sino que sufren la hostilidad de las comunidades mayoritarias que cargan sobre ellos la culpa de su creciente desempleo. Así, los

grupos minoritarios son víctimas de políticas con las que los gobiernos se justifican ante la población mayoritaria.

El otro factor al que se debe situar en un lugar central es la omnipresencia del racismo. Tanto si apunta a una minoría cuya tez descubre su «extranjeridad», como si gira en torno a diferencias culturales visibles tales como las observancias religiosas, su efecto es ayudar a legitimar el mantenimiento de grupos que son visiblemente extranjeros en las posiciones socioeconómicas más bajas de la sociedad. Además, las disposiciones estructurales en instituciones, en particular las escuelas, contribuyen a mantener la marginalidad de la generación más joven.

En este contexto, hay cuatro áreas principales en las que el sistema escolar juega un papel relevante en la marginación y posterior empobrecimiento de los hijos de quienes se han asentado en Europa:

1. **Empleo.** Los niños de origen inmigrante no disfrutan de las mismas posibilidades de encontrar un empleo que la mayoría de la población. Para la mayoría de ellos, el desempleo es la única salida al acabar la escolarización, y es muy posible que lleguen a convertirse en una parte de los desempleados permanentes. En gran medida, esto es el resultado de formas generales de discriminación que funcionan en contra de ellos, pero igualmente una parte importante de responsabilidad le corresponde al sistema escolar, con su dependencia de los mecanismos de calificación, selección, clasificación y seguimiento. Los procedimientos de selección conducen a los estudiantes de segunda generación al fracaso con una eficacia inexorable. Para muchos de estos niños, la escolarización no proporciona una oportunidad educativa, sino más bien un aprendizaje de la marginación que lleva al desempleo.

2. ***Status* legal.** Los niños de origen inmigrante están sujetos a una considerable e innecesaria sensación de inseguridad respecto a su nacionalidad, su trabajo y sus derechos de residencia. La situación escolar de la segunda generación está muy influida por esta inseguridad, que podría eliminarse con el suficiente coraje político. Las implicaciones para la educación de todos los estudiantes son también considerables. Un reconocimiento general y auténtico del asentamiento permanente, ya el caso de *facto,* tendrá amplias implicaciones para cambiar toda la sociedad, de ahí su gran importancia para el *curriculum* escolar y las bases de la escolarización.

3. **Pobreza.** La segunda generación vive bajo peores condiciones que la mayoría de la población. Debe señalarse que su alojamiento, su situación medioambiental, la acumulación de insalubridad que padecen y otros problemas sociales que les afectan, demandan cambios en la asignación de recursos. Los recursos que se les dedica son cada vez más vulnerables en esta época de recesión económica. Todo ello afecta al panorama que los jóvenes adultos de familia inmigrante tienen ante sí en la sociedad y, más específicamente, a su participación en las escuelas. Con el desempleo, especialmente alto entre los que abandonan la escuela, parece quedar poca posibilidad de que adquieran los medios que hagan que esta situación se transforme sustancialmente.

4. **Ideología.** La segunda generación parece estar viviendo en sociedades cuyas ideologías sostienen la extendida creencia de que ellos (como hijos de inmigrantes) no deben estar allí. Aun cuando su presencia se acepte de mala gana, a menudo son

vistos como una masa indiferenciada en términos esterotípicos. El concepto de una cultura nacional homogénea, para la que son vistos como una amenaza «de fuera», rara vez se cuestiona. Ello a pesar de una larga historia, especialmente en Francia y Gran Bretaña, de minorías nacionales, como los bretones y los galeses, en su intento para ganar el reconocimiento de su presencia cultural en la amplia sociedad. Sin embargo, las mejoras recientes en esto último pueden ser un signo de esperanza. Es importante entender cómo los procesos de escolarización contribuyen, sin pretenderlo, a la marginación de esta joven generación, y cómo la construcción de contra-culturas escolares por parte de estos jóvenes también contribuye a este proceso. Así, el rechazo por parte de muchos de estos niños de los valores y actitudes del sistema escolar es el producto del «sentido común» hegemónico. La reconstrucción de una ideología que dote de sentido a su imagen del mundo garantiza, paradójicamente, que continuarán marginados en su sociedad. Si va a ocurrir un cambio significativo, es esencial que las escuelas, como el principal instrumento de la transmisión ideológica intergeneracional, deban examinar de nuevo su actuación más profundamente.

Dados estos cuatro factores, muchos de los niños de la generación más joven se repliegan sobre sí mismos, quizá como una forma de resistencia ante su estigmatización por parte de la sociedad. En otros, la resistencia puede hacer que rechace de plano los valores de la mayoría dominante. Muchos, junto con sus padres, se han desilusionado de, y son críticos con, una sociedad y un sistema escolar que dice ofrecer mucho, pero que apenas si les ha concedido algo. No sorprende, pues, que a menudo muchos de los jóvenes no estén dispuestos a aceptar la clase de trabajos que sus padres fueron obligados a realizar como inmigrantes. Ni tampoco que quienes son forzados al «ocio» a través del desempleo expresen esta insatisfacción con algo más que palabras.

Con este panorama general, ¿qué medidas pueden adoptar los que diseñan políticas a los niveles comunitario, local, regional y nacional para mitigar la desventaja educativa actual que sufre gran parte de la segunda generación? Un punto de partida reside en que la desventaja educativa, como quiera que se la defina, tiene que situarse en el contexto social total.

La educación debería ayudar a preparar a todos los niños para una vida participativa completa en una sociedad culturalmente diversa. Esto implica que los gobiernos nacionales necesitan ser, incluso, más explícitos acerca de su aceptación de los cambios poblacionales que han tenido lugar en las últimas décadas (Ray y Ponwassie, 1992).

La educación debería ejercer un rol de liderazgo en la lucha contra el racismo. Esto implica que la actual legislación antidiscriminación debe ser más eficaz, a fin de que los grupos minoritarios tengan confianza en su capacidad para protegerles. Tal legislación, aunque ampliamente basada, debería contener secciones que permitan claramente a los grupos minoritarios pedir cuentas al sistema escolar si creen que sus hijos están siendo discriminados, intencionalmente o no. Además, es esencial que la educación en los países europeos aporte a todos los niños las destrezas e información necesarias para combatir el racismo abierto y encubierto.

Los sistemas educativos pueden garantizar que el rendimiento de los niños de grupos minoritarios, incluyendo los de la segunda generación, debe ser el mismo que

el de sus iguales. De la vieja preocupación por el rendimiento de la clase obrera en general se deduciría que no está claro en modo alguno que haya una definición acordada de «rendimiento».

La educación debería capacitar a cada niño tanto para que alcance el dominio general de la lengua nacional, como para su completa formación en el uso de su lengua materna, caso de ser diferente. Poner en práctica esto significaría que habría que incluir el aprendizaje de la lengua materna en la educación general y poner a disposición los recursos necesarios para implantarla con éxito. Ello requiere unas adecuadas distribuciones presupuestarias, así como unas estructuras escolares apropiadas, para asegurar igualmente una apropiada oferta educativa.

Todavía continúa la preocupación por la cobertura educativa especial de los niños turcos en Alemania y los niños de origen caribeño en Inglaterra, y requiere un seguimiento de los procedimientos de evaluación. La consideración de estos niños como el «problema» y su presencia desproporcionada en las escuelas especiales es un freno para una educación equitativa.

Una cuestión central de todas las escuelas en Europa es el *curriculum*. Un *curriculum* eurocéntrico que no se base en las diversas fuentes de conocimiento aleja a todos los niños de adecuadas oportunidades de aprendizaje. Incluso en áreas aparentemente monoculturales, la importancia de un *curriculum* intercultural es enorme si los niños han de desarrollar destrezas críticas en relación a las creencias y comportamientos xenófobos.

Enseñar un *curriculum* intercultural y asegurar que la educación en las escuelas sea eficaz para todos los niños requiere cambios en la formación del profesorado, tanto inicial como permanente. Una adecuada formación del profesorado ayudaría a garantizar que todos los estudiantes están siendo preparados para una Europa única pero diversa en el siglo veintiuno.

BIBLIOGRAFÍA

Amin, S. (1989): *Eurocentrism.* London, Zed Books.

Batelaan, P.; Gundara, J.; Markou, G. y Pippo, T. (1992): *Interculturalism in Swedish Teacher Education.* UHA Report 1992, *18.* Stockholm, National Swedish Board of Universities.

Berger, J. y Mohr, J. (1975): *A Seventh Man.* London, Penguin.

Bernal, M. (1987): *Black Athena: The Afro-Asiatic Roots of Classical Circularization,* vol. 1. New Brunswick, Rutgers University Press.

Castles, S.; Booth, H. y Wallace, T. (1984): *Here for Good: Western Europe New Ethnic Minorities.* London, Pluto.

Castles, S. y Kosack, G. (1973): *Immigrant workers and Class Structure in Western Europe.* London, Oxford University Press.

Denitch, B. (1990): *The End of the Cold War: European Unity, Socialism and Shift in Global Power.* London, Verso.

DFE (Department for Education) (1991): *Choice and Diversity: a New Framework for Schools.* London, HMSO.

D'Souza, D. (1992): *Illiterate Education. The Politics of Race and Sea on Campus.* New York, Vintage Books.

Gundara, J. (1990): «Societal Diversity and Issue of "The Other"». *Oxford Review of Education,* vol. 16, núm. 1, pp. 97-110.

— (1992): «The Dominant Nation: Subordinated Nations and Racial Inequalities», en Lynch, J.; Modgil, C.; Modgil, S. (Ed.): *Equity or Excellence? Education and Cultural Reproduction,* vol. III. London, Falmer Press, pp. 67-77.

Gundara, J. y Jones, C. (1993): «Strategies for Effective Schools in Multicultural Societies». Conferencia, Social Diversity and Discrimination in the Common Curriculum, International Association for Intercultural Education and Ann Frank Centre Conference, Bergen 27-30 January.

Gundara, J.; Jones, C. y Kimberley, K. (1992): *The Marginalisation and Pauperisation of the Second Generation of Migrants in France, the Federal Republic of Germany and Great Britain relating to the Education of Children of migrants.* Comisión de las Comunidades Europeas, Informe, Contraro N.° 820002.

Gutfleisch, O. y Reick, B. (1981): *Immigrant Workers (Gasterbeiters) «West Germany, Teaching Programmes for Adults and Children» World Year Book of Education 1981: Education of Universities.* London, Kogan Page.

Hoff, G. (1992): «Culture in Transition: A View from Berlin», en Moodley, K. (Ed.): *Beyond Multicultural Education: International Perspectives.* Calgary, Detselig Enterprises Ltd.

MacDonald, I. *et al* (1989): *Murder in the Playground (The Burnage Report).* London, Longsight Press.

OCDE (1983): *Continuous Reporting System on Migration (SOPEMI), 1982.* París, OCDE.

OCDE (1989): *One School Many Cultures: (CERI).* París, OCDE, pp. 23-25.

Ray, D. y Poonwassie, D. (Ed.) (1992): *Education and Cultural Differences New Perspectives.* New York, Garland Publishing.

Said, E. (1993): *Culture and Imperialism.* London, Chatto and Windus.

Traducción: Rafael A. Pulido Moyano.

MONOGRÁFICO

POR EL RECONOCIMIENTO UNIVERSAL DE LA LIBERTAD DE IDENTIFICACIÓN COLECTIVA COMO UN *CONTINUUM* ENTRE CIUDADANÍA Y COSMOPOLITISMO

SALVATORE PALIDDA (*)

Los intentos por elaborar una educación multicultural se han visto muy a menudo afectados por ausencias o por errores que parecen derivarse, entre otras cosas, de una insuficiente motivación por la necesidad de ese tipo de educación y de un análisis no siempre riguroso de los fenómenos que se oponen al multiculturalismo (1). Sin descuidar la utilidad de los enfoques psicológicos, pedagógicos y filosóficos, creemos que es necesario poner en primer lugar el enfoque anti-racista, multicultural e intercultural en el marco de una acción colectiva que apunte hacia la afirmación de unos valores en los que debería sustentarse una sociedad efectivamente democrática y, por tanto, respetuosa hacia los derechos del hombre y de los pueblos: la igualdad y la solidaridad. Se hace, pues, indispensable que la educación multicultural llegue a ser una proposición de valores y de reglas de comportamiento creíbles y concretamente adoptables al menos por una parte de la sociedad. Esta proposición ha de estar, por tanto, en condiciones de poder influir en los valores y las reglas de comportamiento propios de las identidades colectivas y de los segmentos y grupos sociales que no muestran ningún antagonismo claro con la perspectiva de una sociedad multicultural.

Para conseguir esto es necesario analizar, en primer lugar, esas identidades colectivas diversas y sus dinámicas. Desde esta perspectiva es desde la que propondremos un análisis de la proliferación y de las variaciones de las identidades colectivas actualmente identificables en las sociedades europeas —un análisis, pues, de los diversos neo-racismos—, para proponer, a continuación, una perspectiva de educación

---

(*) Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris.

(1) El interculturalismo sólo puede ser el resultado de una larga lucha, por momentos bastante virulenta, porque, tal y como ha ocurrido con cualquier conquista que haya procurado la emancipación de la humanidad, se trata de una lucha contra las fuerzas que basan sus privilegios y su poder en criterios de exclusión, de inferiorización, de estigmatización de los dominados. Por otra parte, es imposible imaginar la confrontación y los intercambios entre culturas fuera de la lucha por la igualdad y la solidaridad. Basta pensar en el hecho de que las conquistas democráticas y anti-racistas son, todavía hoy, raramente respetadas. Los principios anti-racistas y multiculturales deberían llegar a ser valores y reglas de comportamientos integrados en una identidad colectiva compartida por una buena parte de la sociedad. Esta identidad se construye en la lucha.

multicultural centrada en el reconocimiento universal de la libertad de identificación colectiva como un *continuum* entre ciudadanía y cosmopolitismo (2).

El enfoque que hemos adoptado es deudor de una sociología de la construcción europea (3) que hace referencia a la teoría de la segmentación heterogénea de la sociedad (4), a la teoría de las variaciones de las identidades colectivas (5) y a la teoría de la deformación-anamorfosis del Estado de derecho democrático (6). Nos ha parecido indispensable, en particular, tratar de superar los límites de los enfoques «culturalistas», intentando analizar la correlación existente entre las mutaciones económicas, sociales y políticas, por un lado, y las mutaciones culturales, por otro. Poco habitual en el marco de la educación multicultural e intercultural, este enfoque podría posiblemente estimular la integración de la acción educativa en la acción colectiva que moldea la identidad.

La emergencia del actual racismo en Europa, no es, evidentemente, producto de la inmigración, del mismo modo que el nazismo no fue, ciertamente, producto de la presencia judía. La inmigración tiene en primer lugar una *función espejo* que consiste en poner al descubierto los rasgos y las características de la sociedad de inmigración. El racismo se manifiesta de manera más evidente hacia los inmigrados porque son

---

(2) El concepto de *continuum* entre ciudadanía y cosmopolitismo ha sido desarrollado, entre otros, por J. Habermas (1991).

(3) A pesar de que existe mucha literatura sobre la construcción europea, es necesario resaltar que la sociología y las ciencias sociales en general no han desarrollado aún investigaciones sobre este proceso, ni siquiera sobre cómo participa en él cada sociedad local. Ha sido en el intento de desarrollar tal enfoque como he estudiado el caso italiano en una perspectiva comparada (ver Palidda, 1991, 1992).

(4) Sobre esta cuestión, ver los trabajos de Berger, Sabel y Piore y los de Reyneri (ver bibliografía). El enfoque propuesto por estos autores y por otros, permite comprender las combinaciones entre dinámicas económicas y dinámicas sociales; en particular Reyneri (1988) subraya cómo se ha llegado a la inmersión de la producción en el sistema de relaciones sociales, esto es, al desarrollo del trabajo a domicilio, a la organización de la producción en el seno de redes de parentesco o de grupos comparables a etnias. Esto es, a menudo, el resultado de una manipulación de los valores de adhesión específicos por parte de notables o *power-brokers* que se imponen a estas redes o segmentos de la sociedad. La consecuencia es que el contrato social entre estos segmentos no se basa en las normas oficiales, sino en las reglas informales.

(5) A este respecto ver, en particular, A. Pizzorno (1986, 1991).

(6) La anamorfosis es un término empleado para designar el fenómeno de deformación o de rectificación de una imagen gracias a una perspectiva particular o a un espejo distorsionante. Nosotros creemos, a partir de las sugerencias de J. Baltrusaitïs, que este término puede ser adoptado por las ciencias políticas y sociales como una metáfora, incluso como un concepto muy apropiado y eficaz para designar precisamente lo que es causa de la dificultad, incluso hasta de la imposibilidad de una racionalización democrática de la organización política de la sociedad compleja contemporánea: el paso continuo e incontrolado, en los dos sentidos, de la norma, propia del Estado de derecho, a las reglas informales, esto es ilegales (e incluso criminales), propias de las adhesiones específicas de cada segmento, grupo o entidad social; es decir, el paso o la coexistencia de lo formal a lo informal, de lo legal a lo ilegal, de la democracia al autoritarismo, de la tolerancia a la intolerancia. De este modo, el concepto de anamorfosis puede ayudar a comprender mejor muchos fenómenos que hoy ponen al descubierto la dificultad para establecer la soberanía del Estado de derecho democrático; fenómenos tales como la «ingubernabilidad» (Pasquino, 1988, 1991) o la «inestabilidad gubernamental permanente»; la «ambigüedad del Estado» (Mastropaolo, 1986), las «estructuras ocultas del poder» (Bobbio, 1981); la proliferación de las llamadas economías «no-oficiales» y sus combinaciones con las economías oficiales; la difusión de la corrupción política o del «intercambio oculto» (Pizzorno, 1992); el rebrote de los particularismos localistas o la proliferación de las identidades colectivas particulares; en fin, el racismo que caracteriza el neo-eurocentrismo.

«extranjeros», porque el etnocentrismo se conjuga con el nacionalismo y la naturalización de las diferencias culturales (ver también Verena Stolcke). Todos estos elementos corresponden a una organización de la sociedad basada en la desigualdad y la dominación de los más fuertes particularismos, basada, pues, en el estado de inferioridad del que es más débil. Esto quiere decir que la investigación sobre el racismo concierne ante todo a nuestras sociedades y a los autóctonos y, después, a sus relaciones hacia el otro.

El racismo actual puede ser analizado como el resultado de la conjunción de dos fenómenos mayores:

1. el tránsito de una sociedad dominada por el modelo «fordista-taylorista» y la «bipolaridad» de las adhesiones (*), a una sociedad dominada por el modelo «flexible» y liberal que favorece la proliferación y las variaciones de las identidades colectivas en un sentido exclusivista;

2. un proceso de construcción europea marcado por el desarrollo de un neo-eurocentrismo, caracterizado ante todo por un neo-racismo hacia los inmigrantes que se traduce fundamentalmente por la inferioridad de éstos.

I. LA AFIRMACIÓN DEL MODELO FORDISTA Y DE LA BIPOLARIDAD DE LAS ADHESIONES

Tras la segunda guerra mundial, las sociedades europeas han estado dominadas por un modelo de desarrollo económico y social que se puede resumir como el «modelo fordista-taylorista»; este modelo se combinaba con la herencia de lo que Foucault llamaba la «sociedad disciplinaria» e igualmente con la bipolaridad de las adhesiones ideológico-políticas correspondientes a la división del mundo entre los dos bloques opuestos, hegemonizados por las dos superpotencias (EE. UU. y URSS) que salieron victoriosas de la guerra. Esto se tradujo en una interpretación dominante que consistía en distinguir las sociedades en sociedades desarrolladas y sociedades atrasadas o subdesarrolladas, y en distinguir valores «occidentales», valores «del Este» y valores tradicionales llamados «pre-capitalistas» o, incluso, «pre-modernos». Esta visión del mundo alimentaba la idea de una jerarquización de los pueblos, de las civilizaciones, de las culturas; los atrasados eran, pues, considerados como inferiores, esto es, como pueblos que por tal o cual circunstancia habían permanecido subdesarrolladas o en los márgenes del «progreso de la historia». Estas consideraciones habían legitimado el colonialismo «humanitario» y, en general, las distintas versiones del mesianismo occidental (nordista) con relación al Sur.

El desarrollo propuesto por Occidente (incluidos los Estados Unidos) se centró, al mismo tiempo, en el desarrollo de grandes unidades productivas (especialmente con la producción en cadena que implicaba un empleo masivo de mano de obra

---

(*) La palabra francesa *appartenance* es utilizada por el autor en la acepción de «pertenecer a» o «ser miembro de» una determinada cultura en el sentido antropológico. Se ha traducido al castellano por «adhesión» (NDT).

poco cualificada subordinada a un número bastante restringido de técnicos) y en el desarrollo del consumo. Los valores de este modelo fordista-taylorista eran evidentemente los del liberalismo, esto es, los de un mercado regulado por la libre negociación entre la oferta y la demanda y por la competencia más que por el Estado. Esto era considerado como la esencia misma de la democracia y la sola vía hacia el progreso económico y social, hacia la modernización, hacia la plena afirmación de la libertad individual (con el mito del *self-made-men*). Es así como el Occidente guiado por este modelo, que los Estados Unidos decían encarnar y defender, proponía a las sociedades «atrasadas» o subdesarrolladas que rompieran con los valores tradicionales (7) y, sobre todo, que no se hicieran ilusiones sobre la posibilidad de otras alternativas y que se opusieran firmemente al modelo propuesto por la URSS. El modelo soviético se consideraba la negación de todos los valores occidentales y, por tanto, la negación de la libertad y del progreso. Toda posición mediadora e incluso cualquier crítica a Occidente eran consideradas como una «objetiva» confabulación con el comunismo, luego con el enemigo del progreso y de la democracia. Así pues, el mesianismo americano pretendía justificar el recurso a toda clase de métodos y de medios en nombre de su «justa causa», para combatir al «enemigo de la humanidad», al «satanás», al totalitarismo estaliniano que «colectivizaba hasta las mujeres», que «robaba los niños a sus madres», en definitiva, que era responsable de toda suerte de atrocidades en los *gulags*, etc. Éstos fueron los argumentos del maccartismo y de la guerra fría y que la Iglesia católica alimentaba en Europa mediante una guerra psicológica particularmente exacerbada. En nombre de los valores occidentales y cristianos, todo tenía justificación: los golpes de Estado, el empleo de los nazis, de los fascistas y de la criminalidad organizada, especialmente de la mafia, para impedir los «complots comunistas».

En el lado opuesto, la URSS pretendía encarnar la vía hacia el comunismo, luego los valores de igualdad, de solidaridad, de fraternidad, de emancipación económica, social, política y cultural de los hombres y de los pueblos; en definitiva, el progreso de la humanidad por medio de la acción colectiva, guiada ésta por las vanguardias reunidas en la Internacional bajo la dirección del partido del país que pretendía construir la sociedad justa, el socialismo. Y aquí también, en nombre de esos valores y de este objetivo, todo se justificaba: cualquier crítica o simple observación sobre la conducta de la vanguardia debía ser aplastada sin vacilar. La defensa del modelo comunista justificaba el estajanovismo, los sacrificios sin límites, la falta de desarrollo de buena parte del imperio soviético, los intercambios desiguales con sus países subordinados y, finalmente, las atrocidades estalinianas contra los disidentes y contra todo lo que se oponía a las directrices establecidas por el partido.

---

(7) Sobre esto, conviene recordar que ciertos antropólogos americanos se han ocupado en demostrar que el subdesarrollo o los retrasos en el desarrollo se deben a los valores y reglas tradicionales. Es así como Banfield pretendía explicar el caso de Sicilia por el «familismo amoral» que caracterizaba a la sociedad siciliana. Esta tesis ha sido criticada por numerosos autores (ver la reedición italiana del libro de Banfield y de sus críticos); sin embargo, ciertos autores parecen rehabilitarla por momentos porque se han analizado poco las causas del apego a los valores tradicionales, su readaptación continua, las manipulaciones de las que son objeto, la ausencia de alternativas creíbles ofrecidas por la supuesta modernización que ha conducido a menudo a un desarrollo perverso. A este respecto, el Mezzogiorno italiano es un ejemplo extremo de los resultados catastróficos de este tipo de desarrollo y de las manipulaciones de los valores tradicionales adaptados al presente.

La exasperación de esta bipolaridad ha producido, pues, entre otras cosas, una cierta similitud entre numerosos elementos y comportamientos que legitiman la adhesión a uno u otro frente. Los dos modelos preconizan la uniformidad de las sociedades. En particular, la bipolaridad de las adhesiones ha tenido como efecto la desaparición o la ocultación de todas las demás adhesiones específicas. Los trabajadores y cualquier otra capa social o los simples individuos eran encasillados bien en el campo pro-patronal/pro-gubernamental/pro-americano/anticomunista, o bien en el campo pro-comunista. El no alineamiento u otras posiciones no eran ni reconocidas ni admitidas o, en todo caso, permanecían debilitadas. La urbanización masiva, las migraciones internas e internacionales eran, pues, interpretadas como un proceso de transición de una sociedad atrasada, precapitalista, subdesarrollada, a la sociedad moderna (8) con sus dos grandes polos de integración, cada uno con sus «moldes» o medios de encuadramiento y de aculturación autoritaria. Las teorías del desarrollo y del progreso económico, social, político y cultural, se basaban, pues, en una visión lineal que desestimaba la relación contradictoria entre continuidades y rupturas y, en particular, la complejidad de las variaciones en las identidades colectivas, es decir, la adaptación adecuada o inadecuada de los valores y de las reglas de adhesión a las mutaciones. La adhesión al movimiento obrero aparecía dominada por un absolutismo aún más rígido que el que dominaba la adhesión «occidental», y es también porque imponía una negación total de cualquier adhesión específica por lo que el desmoronamiento del comunismo ha sido tan rápido y espectacular y ha dado lugar a un *revival* de las adhesiones locales, étnicas o neo-nacionales, más o menos manipuladas por las nomenclaturas que gestionan el tránsito a la economía de mercado y a la democracia occidental. En cambio, la adhesión occidental toleraba y tolera adhesiones específicas, siempre que sean subalternas, lo que explica en parte por qué el desmoronamiento del bipolarismo no se ha traducido aún en el hundimiento de la hegemonía americana que se encuentra, sin embargo, en franca decadencia (cf. *infra*).

II. EL TRÁNSITO AL MODELO FLEXIBLE, LA PROLIFERACIÓN Y LAS VARIACIONES DE LAS ADHESIONES EXCLUSIVISTAS Y LA DEBILIDAD O LAS AMBIGÜEDADES DE LAS PROPOSICIONES «UNIVERSALISTAS»

Desde 1960, un gran número de hechos y de fenómenos nuevos han abierto la vía hacia las importantes mutaciones que se han producido en los años ochenta y que han desembocado en las conmociones, a la vez trágicas y positivas de estos últimos años.

Si se intenta siempre seguir la correlación entre las mutaciones económicas, sociales y políticas, por un lado, y las mutaciones culturales, por otro, se puede constatar lo que sigue.

---

(8) Recordemos al respecto la célebre teoría de Alberoni y Baglioni sobre la integración del inmigrado en la sociedad industrial, en verdad la «socialización anticipadora».

En el plano macroeconómico, los tres fenómenos que se pueden considerar mayores han sido:

— El desarrollo de la transnacionalización de los capitales y de las actividades económicas varias ha acabado escapando a todo control jurídico y político por parte de los organismos internacionales (9), por parte de las dos superpotencias y por parte de los distintos Estados. Esto ha favorecido inevitablemente a los actores especializados en la rentabilidad de los distintos tráficos; es decir, a los *power-brokers* (mediadores de poder) que han administrado el desarrollo de las sociedades locales en un sentido perverso, con una desestructuración violenta de las comunidades tradicionales. Son normalmente estos *power-brokers* o nomenclaturas locales los que, manipulando ciertos elementos de las culturas locales y la necesidad de afirmación de las identidades colectivas específicas, han deformado la conquista de la independencia nacional o han contribuido al desarrollo de los neo-nacionalismos y de los neo-localismos.

— El grado de autonomía más o menos importante de los países y de los grupos económicos diversos con relación a los Estados Unidos y a las multinacionales americanas ha provocado la decadencia de la hegemonía económica, política y cultural americana, aunque esta autonomía conseguida no se ha orientado hacia una verdadera conquista de la soberanía nacional, ni hacia la afirmación de los valores universales; por el contrario, ha sido dominada por los intereses particularistas de los grupos emergentes que también se han beneficiado de complicidades con los *power-brokers* e incluso con la criminalidad organizada.

— El desarrollo de la segmentación heterogénea del tejido socioproductivo y, en general, de las actividades económicas, con unidades productivas hiper-modernizadas (robotización, nuevas tecnologías, informatización, débil empleo de fuerzas de trabajo), con actividades cada vez más sumergidas en el tejido de las relaciones sociales (trabajo a domicilio, empresas familiares, redes semi-informales o informales, etc.) y con actividades repartidas por todos los ámbitos de las sociedades del Tercer Mundo. Esto ha alimentado, en consecuencia, una diferenciación (o un dualismo) muy fuerte entre formas de organización económica y social consideradas «postindustriales/postmodernas» y formas de organización económica y social consideradas como residuos del pasado, a los que se les niega el derecho de encontrar un lugar oficial en la modernización y que pasan a ocupar, por tanto, un lugar subordinado. Esta subordinación se traduce en una situación de inferioridad social y cultural, es decir, en una ciudadanía de segundo o tercer orden, que pretende ser justificada por medio

---

(9) Estos organismos, la ONU o incluso la CEE, no han tenido nunca una autoridad real, es decir, capacidades efectivas para hacer respetar el derecho internacional; por esta razón, su papel ha sido o bien totalmente nulo, o bien manipulado por el juego de las superpotencias o por la más fuerte de todas ellas (la última ocasión en la que se vio este tipo de manipulación fue en la guerra contra Irak, por haber delegado la ONU en una coalición de Estados una misión de policía internacional que sólo una verdadera policía de la ONU, autónoma de todo interés particularista de los diversos Estados, hubiera podido cumplir). Al ser el juego de las relaciones de fuerza el que se impone, todo lo demás se queda en el terreno de la utopía. Estos aspectos son resumidos por N. Bobbio como la cuestión del «tercer ausente», es decir, la ausencia de una autoridad mundial efectivamente soberana y capaz de garantizar los derechos del hombre y de los pueblos.

de la jerarquización de las culturas. Así pues, ¡habría ciudadanos del Occidente desarrollado que merecerían la democracia y los privilegios de un contrato social generoso, y los demás, que no los merecen, deberían ser relegados al rango inferior de los neo-sirvientes o neo-esclavos a los que hay que controlar porque podrían amenazar la democracia! Éste es el razonamiento por el que se pretende justificar la guerra del Golfo, el resurgimiento del papel policial del Occidente desarrollado, la consideración de inferioridad de los inmigrados, la estigmatización de las culturas y de las religiones llamadas no-modernas. Incluso grandes intelectuales como K. Popper (10) llegan a mantener este razonamiento y hacen una llamada a la cohesión armada occidental para defender «nuestra democracia» y «nuestro desarrollo» de las amenazas que nos podrían llegar en caso de darse una mezcla de integrismos, mafias, terrorismos y comportamientos de los pueblos «salvajes» o de los marginados y de los inmigrados. Incluso en los países «ricos», las economías llamadas no-oficiales afectan a una buena parte de la población, a segmentos de la sociedad cuya organización económica y social no está reglamentada por medio de un contrato oficial en el respeto a las normas del Estado de derecho, sino según las reglas informales, más o menos manipuladas por los actores, que se imponen en las relaciones de parentesco y parroquianas. Esto quiere decir que el racismo que hoy vemos manifestarse, en particular en Europa, tiene su origen no tanto en razonamientos ideológicos o en criterios biológicos como en una precisa voluntad de inferiorización de aquellos a quienes no se les quiere otorgar los privilegios de la ciudadanía de la ciudadela europea (volveremos sobre ello).

Estos tres aspectos de las mutaciones económicas, sociales y políticas que se han desarrollado sobre todo a lo largo de este último decenio, pueden ser, pues, considerados, en consecuencia, como los rasgos característicos del tránsito del modelo fordista al modelo flexible, tránsito que en el plano cultural corresponde a la crisis de la bipolaridad de las adhesiones y, por tanto, a la proliferación y a las variaciones (o al redescubrimiento) de las identidades colectivas. Esta crisis de las dos grandes adhesiones que se impusieron al finalizar la segunda guerra mundial se debe, pues, al hecho de que las sociedades locales pretenden buscar autónomamente su desarrollo, pero no hacen más que orientarse hacia el modelo que se presenta como vencedor. En realidad, el mesianismo de las dos grandes superpotencias ha perdido toda credibilidad por el hecho de que los valores esgrimidos por Estados Unidos, por un lado, y la URSS, por otro, tienen su traducción en una realidad de la organización política de las sociedades locales que no es ni efectivamente democrática, ni igualitaria, ni pacífica, sino que, por el contrario, está dominada por la ley del más fuerte y por la injusticia. La realidad efectiva de los modelos americano y soviético es una verdadera deformación o anamorfosis de los valores y de las normas de comportamiento oficialmente proclamados. Los Estados Unidos no son, en absoluto, un país efectivamente democrático, sino que, por el contrario, son un país fuertemente marcado por las desigualdades e, incluso, el racismo (el *meelting-pot* se refleja en el colonialismo cultural, y el poder político está a merced de los *lobbies* que imponen sus intereses

---

(10) Me refiero a un artículo que K. Popper publicó en el mes de junio de 1992 en varios diarios europeos. Para una crítica de este tipo de posiciones ver, entre otros, V. Stolcke, 1992.

particulares por el tránsito continuo e incontrolado de la legalidad a la ilegalidad —anamorfosis del Estado de derecho democrático). La URSS se convierte en un país social-imperialista en el que la *nomenklatura* impone desigualdades y alternativas irracionales que hunden a una gran parte del imperio en condiciones similares a las de los países del Sur. De este modo, el Occidente hegemonizado por el modelo americano y el Este dominado por el soviético dan ejemplo de una auténtica deformación trágica de los valores «justos» que pretenden encarnar: el liberalismo democrático occidental se manifiesta por la libertad de los grupos de interés y de los *lobbies* que alimentan a los sistemas de clientela, la corrupción política, el reparto desigual de los recursos públicos; el resultado es que el abismo entre los opulentos y los pobres aumenta y que en el amanecer del siglo XXI hay todavía millones de personas que mueren de hambre, de guerras aparentemente absurdas, en definitiva, de los efectos de dinámicas perversas alimentadas por la deformación del liberalismo democrático. En el lado opuesto, el socialismo real ha conseguido transformar la igualdad y la solidaridad en un totalitarismo de una *nomenklatura* que, de hecho, ha conseguido, mejor que su enemigo, liquidar la búsqueda de una alternativa al capitalismo y a la democracia occidental. Dicho esto, con el desmoronamiento del imperio soviético los valores occidentales se imponen como referencia dominante del movimiento que aspira a la libertad de identificación colectiva y que va, de hecho, en el sentido opuesto a los valores efectivamente universales. En efecto, los conceptos de libertad y de democracia que se han impuesto proceden de una mezcla de valores particularistas que se basan en la afirmación de un nosotros por la exclusión, e incluso por la servidumbre, del otro. Por ejemplo, la idea de emancipación que lleva a la conquista de su soberanía a Lituania, Letonia, Eslovenia, Croacia y otras sociedades locales, se inspira en el modelo que ha sido dominante en Occidente; es decir, en una construcción política basada en la discriminación de clase en el interior, y en la desigualdad en las relaciones con otras sociedades. Ante todo, la aspiración de Eslovenia o de Croacia ha sido la de separarse de Yugoslavia para integrarse en la Europa rica, y no la de participar en un movimiento de democratización y de valorización de las identidades colectivas específicas en su respeto recíproco: la afirmación de su propia identidad ha pasado, por tanto, por la guerra contra el otro, porque se trata de abrirse camino hasta la fila de los ricos, de los dominantes, y que, como en el pasado, todavía se consigue haciendo correr sangre. Ya se trate de una reivindicación de identidad colectiva de carácter nacional, regional o local, o propia de una identidad social precisa, el hecho es que esta entidad se construye siempre a partir de una exaltación, más o menos pregonada, de sus virtudes, es decir de su superioridad con relación a las otras y, en todo caso, sin preocuparse de reciprocidad, porque, de lo que se trata, es de ocupar el puesto de dominante; puesto del que se hace merecedor tras el tributo de sangre necesario para excluir a los que se quiere dominar. Este bien conquistado con sangre, adquiere, de este modo, un valor sagrado que evocará, siempre, un sentimiento de odio contra todo enemigo, real o imaginario, acusado de amenazarlo.

Queremos ser europeos, gozar de los privilegios de una ciudadela segura, rica, que garantice a cada sociedad local toda su autonomía; de hecho, para conseguir todo eso, aceptamos la idea de que se haga a costa de las vicisitudes trágicas de otras sociedades dependientes. En efecto, del mismo modo que, a escala de cada sociedad local, el grupo de interés, el *lobby*, la corporación, secuestran en provecho propio las

normas del Estado de derecho democrático y, de hecho, imponen la desigualdad, a escala del conjunto de las sociedades son secuestrados el derecho internacional y los organismos internacionales en beneficio de los países más fuertes o, incluso, de los grupos transnacionales más poderosos (principalmente, *lobbies* financieros, o militar-industriales, o las firmas petrolíferas). Todo esto está lo suficientemente arraigado como para alimentar la transformación de la búsqueda de la democracia y de la aspiración a la libertad de identificación colectiva en una de las páginas más negras de la historia de la humanidad (basta con pensar en lo que ocurre en Yugoslavia, sin olvidar lo que ocurre, al mismo tiempo, en numerosos países del Sur, en donde las guerras y el hambre se han convertido en terapias para alejar el espectro de la «explosión demográfica»).

El racismo de las visiones neo-eurocentristas

En este contexto, la construcción europea toma un significado en el que la renovación del eurocentrismo aparece centrado en la defensa de los privilegios de una sociedad desarrollada, lo que implica, por parte de las sociedades locales y de los grupos de interés europeos, un conjunto de alianzas en la defensa de su particularismo.

Cuatro son las principales proposiciones de identidad colectiva que son propuestas a las poblaciones europeas para movilizarlas en favor de la construcción europea. Estas proposiciones son formuladas, de manera más o menos precisa, por los grupos de interés dominantes, sus políticos y sus intelectuales. Encuentran en cada país europeo un consenso más o menos amplio.

A) La proposición «*euroatlantista*»

Los lazos (de dependencia y de asociación) militares, económicos, políticos y culturales entre los Estados Unidos y Europa se mantienen bastante vivos a pesar de que la popularidad del euroatlantismo parece estar en franco declive. Actualmente, esta corriente defiende la continuidad y el desarrollo de las relaciones privilegiadas con los Estados Unidos.

Esta visión se corresponde con una idea de orden mundial organizado sobre la base de una jerarquía de potencia político-militar, única capaz de garantizar las reglas del juego liberal (más allá de las normas establecidas por la ONU, si llegase el caso pero, preferentemente, con la cobertura de la ONU, tal y como ocurrió en la guerra del Golfo), protegiendo las fuerzas legítimas más importantes de los ataques de las fuerzas que aparecen sobre bases ilegítimas (principalmente, las mafias, los terrorismos, etc.). Desde el punto de vista del euroatlantismo, si bien el enemigo de Occidente ya no se encuentra en el Este, existen todavía amenazas muy graves que planean sobre los intereses y las sociedades occidentales por el hecho mismo del desorden y por el hecho mismo de la aparición de neo-potencias regionales y, además, por las amenazas llamadas «de baja intensidad». Dicho de otra manera, la representación euroatlantista de la seguridad es globalizante, de ahí la necesidad de un dispositivo operacional euroatlántico capaz de intervenir en todas partes y a tiempo. Esta visión, en lo que hace a la necesidad de seguridad, vale igualmente para lo que a seguridad interior se refiere; de ahí, el deseo de un desarrollo de la coope-

ración policial euroatlántica, bien por medio de acuerdos entre las primeras siete potencias económicas del mundo (lo que ya ha empezado a hacerse, principalmente desde los acuerdos de l'Arche de la Défense...), bien directamente entre Estados Unidos y países europeos (esto es lo que parece prevalecer en la dinámica transnacional de las policías y de la magistratura de ciertos países como Italia). Los análisis discutibles de ciertos «especialistas», incluidos algunos «tercermundistas», alimentan estas ideas con la amenaza que procede del Sur: se habla de «bomba desigualitaria», de «bomba demográfica», de «grado explosivo» de «incremento de los diferenciales entre Norte y Sur». Según una visión «hidráulica» de los fenómenos sociales complejos bastante extraña, este incremento de los diferenciales demográficos, económicos y sociales, produciría una «amenaza migratoria» que tendría como consecuencia la asunción de nuevos cometidos para el ejército y la policía de los países «ricos» (11). La demagogia

---

(11) Como ya hemos intentado demostrar en otros trabajos, la inmigración de hoy día no tiene nada que ver con las invasiones de pueblos armados o con los grandes desplazamientos de poblaciones de otras épocas históricas. Los países situados en el punto de mira de la inmigración tienen, desde hace tiempo, un dispositivo, una política, un tacto especial y mecanismos suficientes como para poder absorber o rechazar los inmigrados según sus necesidades, mientras que éstos no tienen otra cosa que su voluntad y sus recursos personales y familiares para poder instalarse en los países «ricos». Por otra parte, la emigración es el resultado de una elección, individual o familiar, que no es siempre compartida por toda la sociedad local de origen, sino tan sólo por aquellos que están fuertemente motivados por razones tanto económicas como sociales y políticas. La emigración masiva se encuentra cada vez más correlacionada con la imposibilidad de cambio social y político, es decir, con situaciones de guerra civil. Es por tanto la realidad de personas que buscan la salvación en sociedades en las que imaginan poder ser libres de producir los recursos necesarios para subsistir y en las que piensan poder llevar libremente una vida privada. Señalemos, finalmente, que la aplicación de la teoría de las variaciones de identidades colectivas en el caso de los inmigrantes permite comprender sus formas de agregación no en tanto que etnias, comunidades o minorías, sino, simplemente, en cuanto que redes o grupos cuyos valores y criterios de adhesión son propios de la identidad específica producida a través de un recorrido de emigración-inmigración, cosa bien diferente de la identidad originaria. Estas redes o grupos se sitúan en el marco de los segmentos sociales de la sociedad de inmigración y pueden igualmente situarse con relación a la sociedad de origen que los considera, por lo demás, como «extranjeros». Esto quiere decir que la identidad colectiva propia de una red o de un grupo de emigrados-inmigrados se ha formado y existe como sistema de valores que se confronta con la identidad colectiva de la sociedad de origen y la/s identidad/es de la sociedad de inmigración. Esto quiere decir también que la libertad de emigración no puede existir sin libertad de inmigración porque en realidad se trata de una libertad de identificación colectiva: en pos de esta libertad numerosos emigrantes arriesgan su propia vida para pasar una frontera o para cruzar el mar. Señalemos igualmente que entre los argumentos dados contra la inmigración se encuentra el que se basa en la oposición entre libertad e igualdad; este argumento supone que los inmigrantes reivindicarían libertades no toleradas por el derecho común de los países occidentales. En realidad nunca se han dado movimientos de inmigrantes que reivindicaran el derecho a la poligamia o a la circuncisión o a otras prácticas de sociedades originarias; el argumento se presenta como un claro pretexto, tanto más cuanto los inmigrantes se muestran siempre dispuestos a someterse a las normas y a las reglas de la sociedad de inmigración porque saben muy bien que, de no ser así, no podrán ser aceptados. A este argumento se le añade otro que plantea el problema de la prioridad de la asistencia a los «nuevos pobres» autóctonos antes que a los inmigrantes, y destaca el hecho de que las transferencias de servicios a los inmigrados serían más costosas que las de los autóctonos. Este argumento es igualmente un pretexto porque, en primer lugar, los inmigrantes no pueden ser asimilados a los nuevos pobres o a los vagabundos y mendigos porque son, en la mayor parte de los casos, trabajadores y, en segundo lugar, porque no se han beneficiado nunca de más asistencia de la que reciben los autóctonos. Por el contrario, toda la historia de la inmigración muestra que las familias, las redes y los grupos de inmigrantes han conseguido casi siempre la autoasistencia necesaria para la inserción gracias a la movilización de sus propios recursos. Reconocer la función espejo que tiene la inmigración significa también que la investigación sobre la inmigración debe versar tanto sobre los inmigrantes como sobre los autóctonos. En términos de educación esto remite a una

occidental se ve reflejada en la política del Fondo Monetario, de la banca mundial y de la cumbre de los Siete, y aún más en el hecho de que el «derecho a la emigración», establecido por la carta de Helsinki, no se corresponde en absoluto con el reconocimiento del «derecho a la inmigración». Por lo demás, no se ha querido anular la deuda exterior de los países pobres, ni aumentar los fondos para la cooperación, ni sanear ésta, ni siquiera embargar los fondos personales invertidos en el extranjero por numerosos gobernantes de países del Sur, fondos que a veces superan la deuda de estos países (12).

B) La corriente *euro-mediterránea,* y especialmente *euro-árabe,* se inscribe en la estela de la descolonización; ha sido, y sigue siendo sin duda, uno de los más importantes motores, por no decir el más importante, del proceso de autonomía europea, tanto en su versión «noble» como en su versión «levantina». Efectivamente, en el seno de esta corriente existe una componente que defiende una perspectiva tercer-mundista en el sentido de los principios universales (derechos del hombre y de los pueblos): éste es el caso de numerosos cristianos y de personalidades de izquierda, con el apoyo del Vaticano, de la gran mayoría de los arzobispos, de los sindicatos, de los comunistas viejos y nuevos, de una parte de los socialistas y de una parte de los gaullistas (13). Esta versión «noble» (cuyos principales representantes son Cheysson y Pisani en Francia, Brandt en Alemania, los excomunistas italianos y otras personalidades de la izquierda española y de los países de la Europa del sur) postula una cierta coherencia europea en las relaciones con los países mediterráneos extra-CEE, relaciones que deberían ser privilegiadas y, en todo caso, nunca sacrificadas en favor de las relaciones con los Estados Unidos, ni en favor de las relaciones con el Este.

La versión «levantina» del euromediterraneísmo no es reivindicada oficialmente por nadie, pero sí ampliamente practicada por numerosas firmas, grupos de interés, políticos, militares, agentes y organizaciones criminales que están evidentemente ligados a los intercambios no oficiales con diferentes interlocutores del mundo mediterráneo y medio-oriental. Es, en efecto, esta versión «levantina» la que, de entrada, domina la corriente euromediterránea y la que, al mismo tiempo, la debilita. Esto es así porque la conducta «levantina» consiste en una estrategia particularista de grupos de interés y de redes informales que no pueden traducirse en estrategia política de uno o de varios Estados y aún menos de Europa. Los grupos europeos que adoptan estas estrategias se oponen entre ellos tanto como a otros grupos. De este

---

crítica radical de nuestra cultura y de nuestra sociedad, empezando por la crítica de la historia, falseada por la pretensión nacionalista de dar una visión uniforme del proceso de formación de la identidad cultural de la sociedad.

(12) Entre otros, ver Hancock, G. (1991): *Les Nababs de la pauvreté,* Paris, R. Laffont; se trata de una elocuente denuncia a los administradores de las ayudas y de la cooperación entre países del Norte y países del Sur; el autor demuestra que la ayuda sólo beneficia a los que administran tanto en el Norte como en el Sur.

(13) El abanico de personalidades que forman parte del IPALMO (el organismo italiano que apoya la política «tercermundista» y proárabe italiana) es bastante revelador en cuanto a su composición: en él figuran la izquierda de la DC, el PCI, la izquierda del PSI y algunos otros hombres políticos menores; este organismo está evidentemente respaldado por el Gobierno y las grandes firmas nacionales públicas y privadas ligadas a las relaciones con los países del Sur.

modo, es posible que las conductas «levantinas» de los euromediterráneos puedan unirles momentáneamente o llevarles a buscar entendimiento con los euroatlantistas a expensas incluso de otros euromediterráneos (basta recordar los conflictos de intereses entre franceses, británicos, alemanes e italianos en su carrera por conquistar espacios de mercado en África y en Oriente Medio).

La visión «levantina» del euromediterraneísmo corresponde, pues, a una visión de la organización política de la sociedad y de las relaciones entre Estados que es flexible, aleatoria o, incluso, anamorfoseada, en el sentido de permitir la oscilación continua y sin control de lo formal a lo informal y viceversa. Esto se corresponde efectivamente con la idea de que en un espacio como el Mediterráneo, caracterizado por la presencia de numerosos actores informales, la seguridad sólo puede ser confiada a entendimientos informales y no a la simple potencia militar.

Gracias también a sus diferentes componentes, el euromediterraneísmo ha sido, a lo largo de los años setenta, la corriente más fuerte en Italia, en Francia, en España, en Grecia y ha estado también muy presente en Alemania, consiguiendo conciliarse a veces con la *ostpolitik* de estos países. La base social del euromediterraneísmo corresponde a los segmentos sociales ligados a los intercambios económicos con los países árabes; sus principales grupos económicos son las firmas europeas interesadas en estos intercambios. Es a esta corriente, junto con la «universalista/postnacional», a la que se le debe la actitud tolerante, observada hasta 1990, hacia la inmigración que provenía de los países mediterráneos y africanos (cf. Palidda, Campani, 1990).

Con los Juegos Olímpicos de Barcelona y la Expo de Sevilla, España ha querido proponer una versión ambiciosa del euromediterraneísmo. En efecto, el espectáculo de apertura de los Juegos de Barcelona anunciaba la intención de proponer la combinación entre la referencia cultural específica catalana y la referencia al universo mediterráneo como cuna de la civilización universal (lo que refleja una visión eurocentrista). Del mismo modo, la Expo ha otorgado un papel importante a las regiones españolas, aspirando al mismo tiempo a mantener su carácter de manifestación universal.

Sin embargo, la incapacidad de los euromediterráneos para estar unidos les lleva, a algunos de ellos, a continuar en la lógica de las conductas paralelas. De este modo, lo mismo que en el pasado, los italianos, pero también una parte de los alemanes, de los españoles e, incluso, de los franceses, buscan la mediación entre las orientaciones de Estados Unidos, por tanto de la OTAN, y la hipótesis de una conducta europea autónoma. Entre tanto, la guerra monetaria desencadenada por los gigantes de las finanzas mundiales (alemanes, japoneses y americanos) parece volver a sumergir a los más débiles en el rango inferior (Italia, España y países del Sur, pero también el Reino Unido y los países escandinavos) y hacer vanas las ambiciones euromediterráneas.

C) La corriente «*neo-mitteleuropea*» se ha manifestado abiertamente a lo largo de estos últimos años por la conjunción de los siguientes factores: el éxito económico de Alemania y de las regiones occidentales que le son próximas (Austria, Suiza, Italia del Norte, Alsacia); el agravamiento de la situación económica, social y de la seguridad en las regiones «periféricas» de Europa (el Mezzogiorno italiano, la región de Marsella y Córcega y algunos otros países de la Europa del Sur). A todo esto hay que añadir

la atracción hacia el modelo alemán en la perspectiva de la «conquista pacífica» del Este. Las mutaciones económicas de este decenio han agravado, en efecto, la fractura entre una parte del «Norte» y una parte del «Sur» de Europa. Las razones parecen derivarse, más allá de las especificidades de cada país, del hecho de que el desarrollo económico del Sur ha tenido, a menudo, un carácter perverso (clientelismo, asistencialismo, alimentación del poder de los *power-brokers*, etc.; el caso extremo lo representa sin duda la Italia del Sur en donde, después de diez años de «campaña» contra las mafias, asistimos al incremento del dominio de las familias de la *mafia* en Sicilia, con sus ramificaciones nacionales y transnacionales, de la *'ndrangheta* en Calabria y de la *Camorra* en la región de Nápoles).

Esta situación ha contribuido a resucitar la idea de una Europa limitada a las regiones productivas, modernas, avanzadas, «civilizadas». Es así como han proliferado las denuncias hacia las regiones del Sur que serían supuestamente parásitas de Europa, absorbiendo fraudulentamente subvenciones y ayudas comunitarias (argumentos ampliamente propagados en Francia y en Alemania, así como en una gran parte de la euroburocracia). En efecto, de este modo es como en Italia del Norte asistimos al nacimiento de un movimiento sociocentrista «nordista» que reivindica la autonomía completa del Norte de Italia en relación con el Estado, acusado éste de estar enfeudado por la partitocracia de los meridionales y de las mafias.

Al mismo tiempo, antes de la explosión de guerra civil en Yugoslavia, se ha visto cómo progresaba la confederación transfronteriza Alpes-Adria (14). Este fenómeno, a la vez «localista» y «transfronterizo», parece tener un alcance real (bastante subestimado) que va más allá de una simple dinámica de ampliación y de construcción europea con base regional. A pesar de no haber correlación directa, este fenómeno coincide con el nacimiento de las ligas nordistas anti-Estado-Nación en el Norte de Italia y con la reivindicación de independencia por parte de Eslovenia y de Croacia, y, en otro plano, con el lanzamiento de la «pentagonal» (15) (por iniciativa de un ministro italiano de asuntos exteriores particularmente sensible hacia todo lo que concierne el universo mitteleuropeo y los compromisos entre éste y los intereses euromediterráneos). Estos hechos parecen desprenderse de una dinámica dominada por el entendimiento entre regiones «ricas». Estas regiones parecen privilegiar el control de su seguridad desde una óptica policial (y de cooperación entre las policías). Esta dinámica localista y transfronteriza no parece, por lo demás, diferente de la idea de una Europa de los *lander* tal y como ha sido esbozada por el canciller H. Kohl. Advirtamos que esta Europa es percibida por algunos observadores como una entidad

---

(14) Ver I. Luben, 1991; P. Behar, 1991: La Comunidad de trabajo de los países y de las regiones de los Alpes orientales (Alpes-Adria) fue fundada el 20-11-1978. La iniciativa fue tomada por Austria con el fin de desarrollar la cooperación económica, además de la cultural, y las relaciones de vecindad entre las regiones siguientes: Carintia, Alta Austria, Salzburgo, Estiria, Burgenland (Austria); Tessin (Suiza); Lombardía, Trentino-Alto-Adigio, Venecia y Friul-Venecia (Italia); Eslovenia y Croacia (Yugoslavia); Baviera (Alemania), Gyór-Sopron, Vas, Zala, Somogy, Baranya (Hungría).

(15) La pentagonal comprende Italia, Austria, Yugoslavia (*sic*), Checoslovaquia y Hungría; a estos países acaba de unirse Polonia. La iniciativa la tomó Italia (ver art. de De Michelis, *Le Monde* del 11-11-1989) que, con el objeto de desarrollar su *ostpolitik*, quería jugar un papel importante en la carrera por obtener beneficios de la «victoria fría».

sin cabeza política ni militar, pero dominada por el capital financiero alemán y los grupos financieros euroalemanes. Es, por tanto, el espíritu de los acuerdos de Schengen, más que cualquier otra hipótesis verdaderamente político-militar, el que corresponde a la representación de la seguridad de esta corriente neo-mitteleuropea.

Una parte de los nordistas europeos es muy hostil, incluso abiertamente racista, con los meridionales y los inmigrantes extranjeros (16). La versión francesa de este neo-mitteleuropeísmo está manifiestamente encarnada por el movimiento de Le Pen (17). Por lo demás, es interesante destacar que los nordistas italianos, el partido de Le Pen y otras organizaciones de extrema derecha belga y alemana se opusieron a la participación en la guerra del Golfo, posición que podría ser equiparada a la de los «aislacionistas» americanos. En efecto, estas fuerzas están muy apegadas a la autonomía europea con respecto a Estados Unidos y son por tanto favorables a las relaciones autonómicas entre Europa y el Sur, pero sin invertir en el soporte militar (lo que nos recuerda el modelo suizo, austríaco o, incluso, alemán). El éxito de los nordistas en Italia y de los neo-pujadistas o sociocentristas en los diversos países europeos parece ir paralelo con el declive de las identidades colectivas tradicionales (euroatlantismo, catolicismo y, también, «universalismo socialista») que acompañaron en un primer momento al triunfo del modelo «fordista». Es bastante significativo, por ejemplo, que el nordismo italiano aparezca después de finalizar la década de los años setenta, es decir, después de que en Italia se hubiera formado una verdadera unidad nacional para el progreso social, unidad que puede ser considerada como el producto de la socialización propia del modelo fordista. Las luchas obreras y populares y los referendos en defensa del aborto y del divorcio reunieron a la mayoría de la población en torno a los valores de igualdad, de solidaridad, de democratización; opuestos a esta unidad nacional democrática estaban los fascistas y los conservadores dominados por la Iglesia católica. La victoria absolutamente efímera de la unidad democrática ha producido ante todo la crisis de las antiguas adhesiones euroatlantista y católica

---

(16) Después de los éxitos obtenidos en las elecciones locales lombardas en 1991 y en las legislativas de abril de 1992, la Liga nordista ha visto consolidarse su electorado en todas las regiones del Norte de Italia con un porcentaje que oscila entre el 20 por 100 y el 13 por 100 de los votos, lo que le ha supuesto un porcentaje nacional de casi 9 por 100, esto es 56 diputados, de los que 53 han sido elegidos en las regiones del Norte y, en primer lugar, en Lombardía. Lo cual no impide que numerosos inmigrantes meridionales instalados en el Norte desde hace mucho tiempo, compartan las posiciones nordistas y son de los primeros en manifestar su racismo hacia los inmigrantes tercermundistas. Del mismo modo, algunos antiguos inmigrantes italianos en Francia manifiestan actitudes racistas hacia los magrebíes. La integración ha conducido a estos inmigrantes a identificarse completamente con una visión rígida de las representaciones y de los intereses de la sociedad local de inmigración (es por esto por lo que hablo de «sociocentrismo»), haciéndose, a su manera, más «autóctonos» que los autóctonos «de origen». Advirtamos también que los nordistas italianos han intentado probar recientemente que no son racistas al afirmar en su programa que están en contra de la inmigración destinada a crear neo-esclavos y que están por el desarrollo de los países pobres, lo cual es igualmente postulado tanto por Pasqua como por Le Pen. De hecho, su discurso antiinmigración difiere según el público al que estas fuerzas se dirigen, pero sobre todo han procurado cultivar una imagen de fuerzas antiinmigrantes y su discurso «moderado» no hace sino reforzar el «principio» de la «prioridad a los intereses nacionales» y de la separación del destino nacional del universal.

(17) A propósito del nacionalismo a la francesa, entre otros, ver el interesante enfoque propuesto por P. Birnbaum (1991) en el número especial de la revista *Poderes* dedicado a los «Nacionalismos» (57, 1991, pp. 55-70).

(hay una nueva reelaboración de identidad en la derecha y entre los católicos con el neo-integralismo italiano). Pero la deformación de las conquistas obreras y populares (con el *consociativismo* que fagocita a todos los partidos en la gestión «lotizada» de la *res pública* y desemboca en la anamorfosis del Estado de derecho), y los efectos, al mismo tiempo, de la desestructuración económica y social debidos al tránsito del fordismo a una «flexibilidad» bastante poco controlada, provocan el desmoronamiento de la identidad colectiva «progresista». Es entonces cuando aparecen nuevas proposiciones de identidades que tienen un éxito considerable y que actúan a veces sobre una cierta amalgama de valores y comportamientos (lo que permite a la liga nordista limpiar en campo ajeno y al pacifismo lograr un gran entendimiento entre católicos y laicos).

Es importante destacar que frente al éxito obtenido por las fuerzas sociocentristas (ligas nordistas en Italia, FN en Francia, xenófobos y racistas en casi todos los países europeos), todos los partidos han adoptado posiciones que de hecho aceptan una buena parte de los argumentos sociocentristas. Tal es el caso, principalmente, de las políticas migratorias y de la evolución de la política local de seguridad. En este sentido, precisamente, se ha ido fraguando la idea de emplear el ejército en las tareas policiales o «humanitarias».

De lo anterior no hay que deducir que el neo-mitteleuropeísmo esté siempre interpretado o encarnado por racistas; existe evidentemente una versión «noble» que tiene sus mejores paladines tanto entre escritores célebres (Magris, Kundera, etc.), como entre grandes hombres de negocios y políticos. Asimismo, existe una versión no necesariamente racista del apego al particularismo regional o nacional como es, por ejemplo, el caso de una componente del nacionalismo corso o el del primer gaullismo (hay, por ejemplo, una literatura relativamente amplia que denuncia la «colonización» lenta de Francia por la anglofonía o la compra de propiedades francesas por extranjeros; de ahí, la reivindicación de un cupo o de un «umbral de tolerancia» en este terreno) (18). Frente a tales preocupaciones, ciertos autores, como por ejemplo M. Petit (ed. 1991), proponen abandonar el «falso dilema: hacerse europeo y abandonar su cultura de origen o bien renunciar a Europa». Según estos autores, el problema consiste en poner a punto una Constitución que permita que lo «supranacional respete los matices en el plano regional». Se trataría, pues, de aspirar a un nuevo «ser europeo, anclado en las tradiciones regionales, preparado para enriquecerse de aportaciones próximas o lejanas... sin deseo de hegemonía» (estos propósitos coinciden en parte con los de G. D. Majone, E. Morin y A. B. Kern). Esto quiere decir que las normas, y la autoridad que las hace respetar, podrían tener un papel de «educación multicultural», es decir, de formación de una variación de las identidades y de los comportamientos. Admitiendo que esto sea posible al margen de una movilización colectiva, la cuestión está en saber cómo imaginar la formación de un poder europeo que, a semejanza del Estado ideal, se consagre a dicha tarea y sea capaz de llevarla a cabo. Los «localistas» neo-mitteleuropeos quieren liberarse del Estado-Nación y apos-

---

(18) Ver, entre otros, Noguez, D. (1991): *Colonisation douce.* Editions du Rocher, quien denuncia la «colonización de Francia por la anglofonía», etc. Asimismo, ver Simonnot, Ph. (1991): *Ne m'appelez plus France.* Paris, Olivier Orban, quien denuncia las compras extranjeras de propiedades francesas. Ver también Doutrieux, Y. (1991): *La politique régionale de la CEE.* Paris, PUF.

tar por una Europa mitteleuropea que no tenga que compartir su destino con el resto. La «Europa de las regiones» aparece, en efecto, actualmente, como una fórmula que pretende satisfacer a todo el mundo, incluidos aquellos que reclaman el reconocimiento de las etnias y de las distintas minorías, y que debería, por tanto, contribuir al reconocimiento mutuo y a la paridad de derechos y de deberes de entidades muy enfrentadas hoy. Dejando a un lado el hecho de que las fuerzas que se aferran al mantenimiento de los Estados parecen poco dispuestas a desaparecer, es necesario probar aún que los distintos particularismos puedan llegar a aceptar algún tipo de compromiso que les permita apuntalar conjuntamente la construcción europea. Admitiendo que pueda haber una parte de la euroburocracia y de las finanzas europeas interesadas en apoyarse en los particularismos localistas y en otros reagrupamientos opuestos a los poderes nacionales, no acaba de verse, sin embargo, cuáles son los valores de la identidad colectiva correspondiente a la Europa de las regiones. El multiculturalismo y la tolerancia no parecen conciliarse, en efecto, con la defensa de adhesiones específicas y a menudo exclusivistas. Por otra parte, la simple lógica utilitaria no parece tampoco posible, ya que supone necesariamente una cierta «solidaridad» (como se sabe, las regiones menos «ricas» reclaman ayudas que las otras no quieren pagar). Un federalismo basado en un liberalismo «puro» sólo conseguiría profundizar en las diferencias entre las regiones.

D) La cuarta corriente es la que se puede definir de *«universalista/postnacional»*. En esta corriente se pueden situar componentes bastante diversos que, sin embargo, convergen en representaciones más o menos comunes en torno a los centros de interés estratégicos: se trata del ecologismo, del pacifismo, del humanitarismo, del tercermundismo y del universalismo, laico y religioso, en particular católico y cristiano (19). Desde finales de 1970, todas estas componentes (religiosas o laicas) conocen un desarrollo muy importante gracias a ciertos acontecimientos (agravamiento de la pobreza tanto en el Sur como en el Norte, Chernobil, agravamiento del desastre ecológico, consecuencias de la difusión de la violencia y de las guerras, etc.). Del mismo modo que el éxito de los sociocentristas ha forzado a los partidos políticos y a los gobiernos a hacer suyas algunas de las preocupaciones de aquéllos, el éxito de la corriente «universalista» ha provocado una nueva sensibilidad ecologista y humanitarista en los gobernantes occidentales e, incluso, en los militares quienes, en pos de nuevas legitimaciones de su papel, se proponen también como fuerza apta para toda clase de operaciones (de la ayuda humanitaria al rescate de ballenas... hasta el «derecho de injerencia» ya experimentado en favor de los kurdos en Irak —¡pero no en Turquía!—). De hecho, la «reconversión civil» de la industria militar y de las fuerzas armadas, reivindicada por la corriente «universalista», se ha convertido en una hipótesis de desarrollo de misiones ecologistas y humanitarias por parte de las

---

(19) En esta corriente se podría situar también un cierto liberalismo «puro» opuesto a cualquier coerción estatal, pero que se trata, sin embargo, la mayoría de las veces, de un liberalismo «a ultranza» que preconiza la abolición de toda garantía social, aspecto éste que es objeto de condena por todas las componentes de esta corriente. Es interesante resaltar, no obstante, que son precisamente ciertos liberales americanos los que preconizan la casi total libertad de inmigración, confiando al mercado el papel de regulador (eliminando toda garantía social y jurídica; evidentemente, tal hipótesis correría el riesgo de hacer de los inmigrantes una masa de neo-esclavos).

fuerzas armadas. En un reciente artículo publicado en *Le Monde Diplomatique* (noviembre de 1991, p. 13, con el título: «Vivir Europa en Confederación», cuarto en la serie de artículos «Por una democracia realmente participativa»); E. Morin y A. B. Kern afirman:

> Las vías hacia el desarme que inicia la nueva relación entre las superpotencias mundiales, inducen a reflexionar sobre la utilización de los ejércitos nacionales. ¿De ser ejércitos para la guerra, no podrían transformarse en metaejércitos para la paz con el fin de reforzar la solidaridad nacional e internacional, ayudar y apoyar las distintas iniciativas de solidaridad hacia los más desheredados de una sociedad, socorrer a los más débiles en el mundo? (20).

Otras personalidades llegan a proponer que las fuerzas armadas occidentales deberían asumir la misión de defensores de la transición a la democracia, idea que el Gobierno de los Estados Unidos pretende haber aplicado en la guerra contra Irak, por ejemplo (y antes, en las numerosas operaciones de la CIA contra los regímenes «comunistas»).

Éste no es evidentemente el punto de vista de la corriente universalista que considera el Estado-Nación como una categoría política negativa y, en cualquier caso, obsoleta y que propone, en primer lugar, la constitución de una autoridad internacional soberana, independiente de cualquier potencia político-militar y sólo dispuesta para recurrir a la fuerza en caso de una «paz justa» (21) y no «a toda costa», «una paz fruto de la caridad y del amor...» (llamamiento del Papa el 17 de febrero de 1991).

A pesar de las flagrantes contradicciones entre estas componentes, hoy, la corriente «universalista» parece estar casi enteramente hegemonizada por el Vaticano y, en todo caso, por el discurso cristiano, lo que además provoca una vuelta al humanitarismo y al pacifismo en las otras religiones (22). Desde su elección, Juan Pablo II ha intentado

---

(20) Parece como si tal discurso propusiera transferir a Europa la concepción del universalismo jacobino alcanzando formulaciones aún más explícitas con los neo-gaullistas de izquierda como Chevennement, Debray, Gallo y otros. Se puede reconocer en él, entre otras cuestiones, una revalorización del «cesarismo progresista» teorizado por el Gramsci leninista. Esta visión parece bastante discutible en la medida en que no hay nada que justifique la necesidad de confiar a los militares cometidos que no tienen nada que ver con acciones militares. Sí parece, por el contrario, deseable la reducción de los aparatos militares y una mayor dedicación de recursos a la creación de fuerzas civiles destinadas a acciones pacíficas.

(21) El debate sobre el concepto de «paz justa» ha sido particularmente vivo con motivo de la guerra del Golfo; destaquemos en particular N. Bobbio (1991) quien, afirmando que esta guerra era «justa» en el sentido de que se hacía según las normas y procedimientos del derecho internacional (dado también que la ONU no dispone de autoridad, de capacidad y de fuerzas militares propias), ha generado una gran desilusión entre los pacifistas que siempre lo han considerado como uno de sus «padres» puesto que ha sido el teórico del «pacifismo activo» (ver *infra*). Ver también la polémica entre la revista *Micromega* y los pacifistas, criticados por esta revista como afectados por un «fundamentalismo pacifista».

(22) Entre otros, ver las recientes posturas por parte de los responsables protestantes (por ej., el pastor J. Stewart, *Le Monde* 3-4 de nov. 1991, p. 8). Ver P. Viaud, ed. (1991): *Les religions et la guerre*. Paris, Le Cerf (bajo los auspicios del Secretario General de la Defensa Nacional —SGDN, Servicios del Primer Ministro), textos de 21 doctores de la fe o teólogos o pensadores comprometidos de las cinco religiones monoteístas (judaísmo, catolicismo, ortodoxos, protestantismo y el Islam). Ver también H. Perrin (1991): «El Vaticano frente a la crisis del Golfo», *Défense Nationale*, junio, pp. 77-84. Entre los católicos más radicales en la condena de la guerra del Golfo, destaquemos el padre E. Balducci, autor de varios libros importantes, convertido en una referencia inevitable para toda la izquierda italiana. Balducci es, efectivamente, «el más laico de los católicos» y propone un replanteamiento radical del mesianismo del Occidente nordista,

sin cesar dar un nuevo impulso al papel de la Iglesia tanto a nivel universal como a nivel de cada país, como alternativa a las superpotencias y al cienticismo y como alternativa a los partidos y a las categorías tradicionales del político. Este nuevo impulso en la misión escatológica de la Iglesia católica está perfectamente encarnado por la coherencia del discurso de los católicos integristas italianos quienes, al opuesto de los integristas franceses abiertamente próximos a la extrema derecha, concilian la oposición al aborto y al divorcio con los temas ecológicos, pacifistas y tercermundistas (defensa de la vida, de la naturaleza y del entorno, de la paz, del hombre, de sus relaciones afectivas fundamentales, es decir, de la familia, contra el divorcio) (23). Los católicos desempeñan un papel muy importante en todo lo que es asistencia social (a los drogadictos, a los que tienen *handicaps*, a los enfermos, a los «nuevos pobres», a los marginados, a los inmigrantes, etc.); además, la asistencia pública ha ido reduciendo cada vez más sus ayudas o funciona mal, al tiempo que el asociacionismo laico que concierne al trabajo social está en crisis o, en algunos países, nunca se ha desarrollado. Son también los católicos los que desde hace algunos años han acabado movilizándose casi más que la izquierda a favor del Tercer Mundo, principalmente de los palestinos (manifestaciones proIntifada), a favor de los inmigrantes y por la paz. Con motivo de la guerra contra Irak, el discurso católico ha alimentado un verdadero y nuevo «fundamentalismo pacifista» que ha influido en la izquierda que se encuentra, por lo demás, sumida en una profunda crisis. Este «fundamentalismo pacifista» es un desarrollo del pacifismo cristiano que ya se manifestó en los años cincuenta y después en los años ochenta (contra los «euromisiles»). Los juristas pacifistas, han intentado legitimar mejor la ética que confiere al derecho un valor universal y transcendente, rebasando en esto las posiciones del «pacifismo activo» (teorizado por N. Bobbio, 1984), al mostrar que la carta de la ONU había sido manipulada, incluso ridiculizada. Esquivando de este modo la cuestión de la ausencia de una autoridad internacional efectivamente soberana e independiente, los pacifistas han concedido, de alguna forma, al Papa la posibilidad de presentarse como la única autoridad moral que ha manifestado su independencia hacia una lógica que prima al más fuerte.

---

preconizando un cosmopolitismo que se base en el esfuerzo por el reconocimiento mutuo de las culturas. Su discurso propone, por tanto, un universalismo consagrado a la solidaridad y a la igualdad que sería el logro del «hombre planetario», sujeto de la historia: «el destino de la humanidad impone que la democracia internacional se base en el reconocimiento del otro en su realidad concreta, es decir en el cúmulo de esperanzas maduradas en los largos siglos de esclavitud».

(23) La diferencia entre los integristas italianos y los integristas franceses puede explicarse por la diferencia entre las relaciones históricas Iglesia y Estado en estos dos países. En Francia, el Estado ha asignado siempre a la religión un papel preciso y la Iglesia católica francesa no ha puesto nunca en entredicho la soberanía del Estado. En Italia, por el contrario, la presencia del Vaticano y el papel de la Iglesia han sido siempre independientes del Estado. Para la Iglesia católica italiana, el fiel debe obedecer en primer lugar a Dios, lo que quiere decir a la autoridad eclesiástica y, si ésta da su consentimiento, puede entonces obedecer a la autoridad política del país. Aprovechando el descrédito de los partidos tradicionales y una cierta proximidad de posiciones con la izquierda, los pacifistas y los ecologistas, la Iglesia italiana ha recuperado un papel político de primer orden que les lleva a intervenir constantemente en todos los asuntos corrientes del país e incluso en los más delicados, como son los relacionados con la corrupción política. La Iglesia pretende, pues, erigirse en el único referente con el que contar, verdaderamente creíble por cuanto es efectivamente soberano. Esto no se da en Francia, en donde las adhesiones religiosas (católica o protestante en particular) no se han atrevido nunca a oponerse a la adhesión nacional.

Teniendo en cuenta el peso social y político de los católicos y de los pacifistas en general, cualquier perspectiva que tenga que ver con la defensa europea se verá obligada a restringir las ambiciones de potencia militar. Dicho esto, durante la crisis yugoslava, el Papa ha hecho ver la disponibilidad de la Iglesia para bendecir una intervención armada a condición de que sea efectivamente europea (lo cual da una idea de Europa que tendría en Francia su provincia guerrera, en Alemania su fuerza económica y en el Vaticano su cabeza espiritual).

En el plano sociopolítico, la influencia de la Iglesia parece destinada a desarrollarse, ya que la crisis del movimiento obrero tradicional cede el paso al discurso por el «capitalismo de rostro humano» y a la acción militante invocada por Juan Pablo II (ver entre otras la última encíclica *Centesimus annus*). La hegemonía que ejerce la Iglesia sobre una buena parte del movimiento obrero depende de la primacía que otorga a la ética como valor político, como vínculo no de la praxis, que es siempre libre (el pecado es siempre perdonado), sino como certeza en los principios éticos que lo inspiran. Lo cual permite, entre otras cosas, evitar las «crisis de conciencia», rarísimas entre los católicos pero muy frecuentes entre la izquierda. En ciertos aspectos se trata de una vuelta a la exaltación de los recursos «primarios» y de la fe (familia y Dios, pero no patria). La acción de la Iglesia se presenta, por su ejemplo, como la única posibilidad de resolver pacíficamente los graves problemas de hoy (la delincuencia, la violencia difusa, la toxicomanía, el racismo, e incluso la corrupción política, etc.). Además, la Iglesia reivindica ser la fuerza que más ha contribuido al hundimiento pacífico del imperio estaliniano (rivalizando en esto con los Estados Unidos y la OTAN que ven en ello una «victoria fría», resultado de la «guerra fría» mantenida desde 1945), al tiempo que se presenta como la única fuerza capaz de practicar el diálogo para evitar las guerras y los conflictos sociales. Dicho de otro modo, una vez más, la encargada de encontrar soluciones pacíficas a todo tipo de problemas políticos o sociales, locales o mundiales, sería la ética religiosa (en último extremo, de cualquier tipo de religiones).

El ejemplo de la política «humanitarista» de Francia (con su ministro Kouchner) quiere ser una alternativa laica a la acción de la Iglesia. Con lo cual, la «moralización» de las relaciones internacionales se presenta siempre como un sueño, pero también como una utopía que no cesará en movilizar un número importante de europeos laicos y religiosos.

Los euroatlantistas, los euromediterráneos y los neo-mitteleuropeos parecen, pues, compartir la misma preocupación por defender los privilegios de las sociedades dominantes en relación con el Sur. De este modo, el enemigo tradicional —es decir, el comunismo— es sustituido por un enemigo que, al ser más difícilmente identificable, se le acaba confundiendo con una mezcla de integrismo religioso islámico, con los terroristas, con la criminalidad organizada, con los elementos calificados de atrasados, con la «presión demográfica», con la «amenaza migratoria», e, incluso, con la «bomba desigualitaria» (24).

---

(24) A propósito de esta división en cuatro grupos principales de identidades europeas, ver Palidda, 1992*b*. Estas identidades están más o menos presentes en todos los países, pero la euroatlantista es más

En oposición a estas tres orientaciones la corriente universalista, que va de los ecopacifistas a los tercermundistas y a los humanitaristas, laicos y católicos, parece oscilar entre un cosmopolitismo utópico y la adhesión al mesianismo católico, reactivado hoy por Juan Pablo II. El conflicto entre este mesianismo y el americano o euroatlantista podría ser considerado como el conflicto entre las dos grandes proposiciones de identidades colectivas hoy dominantes. La Iglesia católica pretende, pues, ser la única institución en condiciones de sanear las relaciones económicas, sociales y políticas, a escala local y a escala planetaria. El militantismo católico se presenta, por tanto, como el único compromiso, político y social, alternativo a aquellos que hasta ahora han acabado cayendo inevitablemente en la corrupción política o en desviaciones inhumanas. A pesar de que algunos célebres militantes católicos hayan tratado de teorizar una perspectiva cosmopolita a partir de la crítica al eurocentrismo tradicional (25), no está claro que el mesianismo católico se oponga claramente al eurocentrismo que parece dominar, hoy, a las sociedades europeas. Por otro lado, a pesar del anti-racismo católico postulado por el Vaticano, la mayoría del clero no parece en absoluto convencido para aceptar sin reservas las relaciones entre católicos, musulmanes, judíos y gentes de otras religiones. Por todo esto, el racismo, que hoy parece caracterizar al eurocentrismo más que cualquier otro elemento, depende más de una expresa voluntad de inferiorización del inmigrado que de criterios o categorías biológicas o ideológicas (26). Por ejemplo, las capas sociales más pobres europeas

---

fuerte en el Reino Unido, la euromediterránea lo es en Italia y en España y la neo-mitteleuropea en Alemania y en las regiones limítrofes con sus fronteras. La corriente universalista-ecopacifista es más fuerte en Italia gracias al peso de los católicos. Francia se presenta como un país dividido entre estas cuatro identidades, así como el país que preconiza el universalismo del modelo heredado de la revolución francesa (libertad, igualdad, fraternidad, como valores de la ciudadanía nacional, reservada, pues, a los miembros de la nación por *jus solis* o *jus sanguinis*). El modelo francés se encuentra muy bien representado tanto por el humanitarismo de su ministro B. Kouchner como por los discursos y los gestos de numerosos políticos e intelectuales como E. Morin que propone la atribución de misiones de *peace-keeping, peace-enforcing* y misiones humanitarias a las fuerzas armadas europeas (esto es, una especie de mesianismo europeo que, por lo demás, el mismo Vaticano podría apoyar si se le otorga el papel de *leader* espiritual de Europa).

(25) Sobre esto ver el discurso elaborado por el padre E. Balducci quien, a partir de una crítica a la historia del eurocentrismo desde el descubrimiento de América (tema abordado también por E. Plenet, 1991, y otros), propone un enfoque que quiere ser antropológico, centrado en la idea del hombre planetario como nuevo sujeto de un progreso histórico. Muy popular y muy respetado por toda la izquierda italiana, incluidos los neo-comunistas que lo describen como un revolucionario ejemplar (ver *Notiziario*, mayo del 92; el periódico de *Rifondazione Comunista*), el padre Ernesto Balducci parece ofrecer una salida creíble a la crisis de identidad colectiva de la izquierda y a la necesidad de una amplia movilización que abarque tanto las expectativas sociales, ecopacifistas y tercermundistas como la demanda de moralización de la política. Sin embargo, el discurso de Balducci no pone en cuestión las ambigüedades, pasadas y actuales, de la Iglesia católica al pretender reactivar su mesianismo. De este modo, el cristianismo se propone de nuevo como una concepción del mundo válida para salvar la humanidad. Hay que reconocerle a los católicos el mérito de acciones humanitarias vitales hoy para una parte de la humanidad pero, el catolicismo no pone en tela de juicio las causas de la desigualdad, de las discriminaciones y de los egoísmos y continúa bendiciendo al mismo tiempo a los dominantes y a los dominados, perdonando todo a los primeros que disponen siempre de medios necesarios para comprarse el «paraíso» o, por lo menos, el «purgatorio» sin renunciar a nada, porque la religión no impone nunca normas de comportamiento que sólo el Estado de derecho debería garantizar.

(26) La literatura sobre el neo-racismo en Europa es, desde ahora, muy amplia; entre otros ver Balibar, Wallerstein: el núm. 51 de *Peuples Méditerranéens;* las publicaciones de M. Wieviorka (1989, 1991).

son precisamente las que manifiestan a menudo actitudes intolerantes, e incluso abiertamente racistas, porque su mala condición socioeconómica pone en duda la supuesta superioridad que debería asegurárseles por el hecho de ser europeos. El racismo contra los inmigrados sirve, por tanto, para compensar los límites de su condición socioeconómica. El conflicto entre estos «pobres» autóctonos y los inmigrantes sirve, en efecto, para aliviar o desviar la conflictividad entre autóctonos ricos y autóctonos pobres; conflictividad que podría llegar a ser incontrolable debido al incremento actual de la diferencia entre riqueza y pobreza y debido a la crisis de las organizaciones tradicionales del movimiento obrero. Por lo que a esta cuestión respecta, se puede decir que el declive del conflicto de clase tradicional, esto es, la crisis de la identidad colectiva propuesta por el movimiento obrero, ha sido explotada por las organizaciones racistas que proponen identidades localistas, nacionalistas o eurocentristas señalando al inmigrado como enemigo. El elemento común que caracteriza a los distintos neo-racismos que se han manifestado en Europa a lo largo de estos últimos diez años, reside precisamente en su capacidad para concentrar los diferentes temores que surgen de la pérdida de determinadas verdades y de las incertidumbres relativas a los nuevos logros, y en su capacidad para proponer una identidad colectiva que se quiere más coherente y más fácilmente identificable, en la medida en que está más próxima a las preocupaciones inmediatas de la sociedad local y pretende rechazar toda ideología. Se llega, pues, a la idea de que el derecho a la libertad de identificación colectiva consiste en la afirmación de un nosotros que no puede ser compartido con los otros y que pasa incluso por la exclusión y la discriminación del otro. Del mismo modo que la identidad de un hincha de un equipo de fútbol o de cualquier otro deporte pasa por el desprecio, y a veces la violencia desencadenada contra los hinchas de otros equipos, la adhesión a una determinada sociedad parece concebirse como exclusiva e incluso antagonista a toda idea universalista en el sentido cosmopolita. El fenómeno de los *hooligans* es también una demostración particularmente elocuente de la variación de la identidad de clase hacia una identidad colectiva cuyos valores no son ya los de la igualdad y los de la solidaridad, esto es, los de la emancipación de cada uno como emancipación de todos; por el contrario, se impone la idea de que la emancipación es ante todo individual, al tiempo que se saca provecho de la acción colectiva. Dicho de otro modo, se cree de nuevo en valores como los de la virilidad, la fuerza psicológica y física individual y la suerte como únicos valores que permiten la emancipación social (de ahí el mito del gran jugador de origen muy modesto como prueba de que todo el mundo puede triunfar, y también como prueba de que puede hacer ganar a su colectivo, a su equipo, que no es otra cosa que la suma de individuos que ganan según sus méritos en una prueba de fuerza física que se parece a y tiene el lenguaje de la guerra) (27).

---

(27) Con las luchas obreras y populares de después del 68 se afirmó una unidad popular nunca vista en numerosos países europeos (principalmente en Italia, Francia, etc.): la inmensa mayoría de los trabajadores se moviliza para conseguir los mismos objetivos, bajo las mismas banderas. Esta unidad se traduce en conquistas sociales y democráticas y en un apoyo al desarrollo del Sur. Pero estas conquistas se muestran caducas o son a menudo deformadas en provecho de los más fuertes. Todo esto y la proximidad de la crisis económica de finales de los años setenta, ha puesto en crisis los valores y las certidumbres del después del 68, dejando espacio libre para el desconcierto, para la incertidumbre en la búsqueda de otros valores.

Ahora bien, frente a la dinámica de las identidades colectivas, en particular en Europa, los discursos anti-racistas, multiculturalistas y universalistas, en el sentido cosmopolita, se presentan muy a menudo como mentiras piadosas, cuando no como pura demagogia. Todos los Estados, los gobiernos, y las élites de las sociedades dominantes se declaran campeones del anti-racismo, de la democracia, de los derechos del hombre y de los pueblos. Desde 1984-85, la Comunidad Europea y el Consejo de Europa, así como los diferentes gobiernos, han lanzado campañas anti-racistas. La inmensa mayoría de los intelectuales y de los profesores en particular, se declaran anti-racistas y son numerosos los que militan en favor del multiculturalismo. Sin embargo, numerosas encuestas muestran que el racismo, en sus diferentes formas, está muy arraigado, y si se analiza más detenidamente, se constata que es más o menos compartido por un número de europeos que supera ampliamente el número de electores de las organizaciones racistas. Dicho de otro modo, el anti-racismo y el multiculturalismo no parecen estar en condiciones de contrarrestar la tendencia intolerante y racista que caracteriza al neo-eurocentrismo. Por otra parte, las interpretaciones que corrientemente se hacen de los acuerdos de Schengen y de Maastricht y, aún más si cabe, las posiciones de los que se oponen a éstos, parecen estar dominadas bastante a menudo por preocupaciones que ciertamente no se enfrentan al racismo. El conflicto entre los particularismos locales o nacionales, por una parte, y los defensores de la construcción europea, por otra, se presenta, pues, como un debate sobre la cuestión de saber quién defiende mejor los privilegios de los ciudadanos de las sociedades europeas.

III. POR UNA EDUCACIÓN ANTI-RACISTA Y MULTICULTURAL INTEGRADA EN LA ACCIÓN COLECTIVA PARA LA IGUALDAD Y LA SOLIDARIDAD UNIVERSALES

Frente a esta situación, la lucha contra el racismo necesita un renacimiento que vaya mucho más allá de la tradicional pedagogía anti-racista y multicultural. Aun reconociendo los logros de esta pedagogía, es necesario constatar que, ahora más que nunca, corre el riesgo de fracasar por haberse convertido muy a menudo en una especie de prédica en favor de la igualdad y del respeto mutuo entre las diversas culturas; esto es, en un discurso humanitarista, cuando no paternalista, sin impacto alguno sobre las lógicas utilitarias combinadas con las afirmaciones de identidades colectivas exclusivistas. El anti-racismo, el multiculturalismo y sobre todo el interculturalismo efectivo no gozarán de credibilidad alguna, esto es, no serán concretamente adoptados en los comportamientos cotidianos, mientras no formen parte de los valores y, por tanto, de las reglas que disciplinan las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales. El individuo, la familia, el grupo social, actúan siempre según sus propios valores y reglas, las cuales están más o menos condicionadas por las

---

El «hooliganismo» se ha desarrollado porque, como lo explican entre otros C. Bramberger, 1992 y P. Mignon, 1992, se corresponde con una movilización colectiva alternativa en torno a valores que se sustituyen a los propuestos por el movimiento obrero. El localismo nordista y los racismos recuperan estos valores diferentes y hasta opuestos.

normas establecidas por el Estado de derecho. Esto quiere decir que si hay comportamientos racistas es porque hay valores, reglas y a veces incluso normas de derecho que son interpretadas de manera que legitiman la actitud racista. Dejando de lado los ejemplos de comportamientos manifiestamente racistas, habría que sorprenderse más aún de todas las consideraciones o comportamientos de aquellos que, al tiempo que se proclaman no racistas, cuando no anti-racistas, se extrañan, se sorprenden o están incómodos por el hecho de que el «otro» pueda pensar y actuar como ellos. Esto quiere decir que el autóctono extrañado, sorprendido o incómodo está convencido, en el fondo, de su superioridad sobre el otro, o cuando menos está convencido de que el otro sólo puede pensar y sólo puede tener comportamientos de ser inferior. Este «otro», por su parte, llega a convencerse muy a menudo de que su emancipación pasa por emular la manera de pensar y de comportarse del autóctono, lo que significa reconocer la pretendida superioridad de este último y, por consiguiente, la jerarquía de las culturas. Pero lo que es aún más grave es que, en el plano de las relaciones económicas, sociales y políticas, en la realidad efectiva, esto se traduce en una organización de la sociedad que estructura esta inferiorización y establece mecanismos de emancipación consistentes en merecer ésta por la minusvaloración del otro. Advirtamos que este tipo de inferiorización agrava la división en clases sociales porque se basa en el no reconocimiento para el otro de los derechos cívicos del autóctono. La discriminación y la exclusión encuentran su legitimación en los criterios de atribución de la ciudadanía. Efectivamente, a pesar de los derechos del hombre y de los pueblos, la ciudadanía permanece siempre estrechamente ligada a la adhesión nacional; el inmigrado, que en la realidad efectiva forma parte de una sociedad local determinada durante años, contribuyendo a la vida económica y pagando impuestos, no goza sin embargo del estatus de ciudadano de pleno derecho (sobre todo, no puede votar ni ser elegido) y permanece siempre como un residente inferiorizado (el «extranjero») con un estatus precario (su permiso de residencia es limitado en el tiempo y sometido a ciertas condiciones). De este modo, el concepto mismo de ciudadanía que hemos heredado de la afirmación del Estado-Nación va en contra de la universalidad, es decir, de la igualdad y de la solidaridad (sobre estos aspectos, ver Verena Stolcke, 1992). La negación de la libertad de inmigración es, por tanto, una negación del derecho del hombre a escoger la sociedad en la que quiere vivir, esto es, la negación de la ciudadanía a personas que muy a menudo aspiran a conseguirla, incluso al precio de enormes sacrificios y de renunciar a su antigua identidad. Dicho lo cual, no se trata de preconizar una demagógica libertad de inmigración total que en la situación actual sólo contribuiría a aumentar el número de «neo-esclavos». Se trata, por el contrario, de conceder al inmigrado que quiera integrarse en una sociedad determinada la plena ciudadanía y, en consecuencia, el derecho a una identificación y a una acción colectiva que le permita emanciparse en el seno de la sociedad a la cual ha elegido pertenecer.

Ahora bien, si se acepta este análisis podemos decir que la cuestión de la ciudadanía es fundamental para cualquier enfoque anti-racista y multicultural porque pone al descubierto el terreno sobre el que hay que intervenir prioritariamente: la batalla por un civismo democrático, esto es, la batalla por la igualdad y la solidaridad como valores que deberían cualificar la primacía del interés colectivo sobre el interés individual o de grupo. Dicho de otro modo, pensamos que no es posible imaginar una educación y una acción anti-racistas y multiculturales eficaces al margen de una

acción colectiva para la igualdad y la solidaridad, es decir, para una verdadera universalidad de la ciudadanía. Los valores y las reglas de comportamiento se afirman en tanto que elementos que cimentan una identidad colectiva gracias a la acción colectiva, gracias, incluso, al conflicto con los valores opuestos y no sólo a la pedagogía. Ésta puede ser útil a condición de que esté ligada a la acción concreta en la organización de las relaciones sociales. Es en los aspectos cotidianos de la organización de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales de una sociedad local determinada en donde hay que luchar a favor del anti-racismo y del multiculturalismo, a favor de la igualdad y la solidaridad. La proclamación formal de la igualdad está acabada si no se traduce en la posibilidad de acceso a un contrato social universal, luego en el acceso al trabajo, a la vivienda, a los servicios, esto es, a los derechos y a los deberes iguales para todos. Es sin duda positivo, por ejemplo, que decenas de miles de inmigrados clandestinos hayan sido regularizados concediéndoles un permiso de residencia regular; pero esto no cambia su condición económico-social inferiorizada porque continúan a menudo realizando trabajos clandestinos y los gobiernos no combaten las economías llamadas no oficiales. Los valores del anti-racismo y del multiculturalismo son, pues, los de un progreso social efectivamente democrático y no los discursos abstractos o las mentiras piadosas a las que se nos tiene acostumbrados. Es en esto en donde reside uno de los aspectos probablemente centrales a favor de un renacimiento de la democracia como valor y como bien por conquistar, porque ésta no existe mientras no haya igualdad y solidaridad entre miembros de una sociedad determinada y entre las diferentes sociedades. Es así como hay que concebir —a nuestro parecer— el renacimiento de la concepción del progreso social y de la modernización, ya que, hasta el presente, uno y otra, no han hecho más que reproducir desigualdades, discriminaciones y guerras. Es evidente que nos encontramos lejos de ver las sociedades orientarse hacia la afirmación de la igualdad y de la solidaridad, pero es probable que la situación sólo podrá agravarse si no se da un nuevo impulso a una verdadera movilización colectiva en favor de esos valores. Los neo-corporativismos, el particularismo localista o nacionalista, el liberalismo a ultranza corren el riesgo de conducir hoy a Europa hacia la coalición de valores de dominación y de exclusión. El concepto de ciudadanía europea que parece imponerse aparece, pues, totalmente opuesto a la universalidad, esto es, al cosmopolitismo. La herencia cultural de los Estados nacionales en relación con el anti-racismo y el multiculturalismo necesita una crítica seria. Al tiempo que hay que reconocer el valor de ciertos aspectos y elementos del proceso de formación de los Estados-Naciones y en particular de la revolución francesa, la referencia histórica privilegiada por el enfoque anti-racista y multicultural no puede encontrarse más que en una parte del Renacimiento (en Pico della Mirandola antes que en Maquiavelo). Es ahí en donde hay que recuperar las raíces de un cosmopolitismo que coexistía o se combinaba con fuertes adhesiones locales. Basta con pensar que los artesanos, artistas, intelectuales e incluso militares eran identificados por su origen local pero ejercían, al mismo tiempo, su actividad por todas partes, alimentando intercambios económicos y culturales que conocieron un progreso extraordinario en todos los ámbitos. La adhesión a una sociedad local determinada no estaba por tanto absolutamente en conflicto con una dinámica cosmopolita. La obra de Leonardo da Vinci puede de este modo ser reivindicada como parte del patrimonio mundial y, al mismo tiempo, como patrimonio de su pueblo (Vinci) y de su región (la Toscana). Este tipo de combinación, entre adhesión

específica y cosmopolitismo, es el que habría que tratar de revalorizar y no las adhesiones específicas (28) que se suman en el marco de un neo-eurocentrismo particularmente inquietante para el futuro de la humanidad. Es por ello por lo que cualquier hipótesis de ciudadanía europea resulta sospechosa si no se inscribe en una perspectiva de continuidad entre ciudadanía y cosmopolitismo, esto es, en una perspectiva de reconocimiento recíproco y universal de la libertad de identificación colectiva inscrita en un renacimiento de los derechos del hombre y de los pueblos. Esto no quiere decir que haya que oponerse a la construcción europea, sino que la batalla por su significación está más que nunca abierta. Esta batalla no se libra con debates abstractos sobre Europa, sino en lo cotidiano concreto de la organización efectivamente democrática de las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales a nivel local.

BIBLIOGRAFÍA

Adri, (ed.) (1991): *L'intégration des minorités immigrées en Europe.* Paris, CNFPT, 2 tomos. (Actas del Colloque International, 8-9 de octubre, Paris, Ministère de la Recherche).

Balibar, E. y Wallerstein I. (1988): *Race, Nation, Classe. Les identités ambigües.* Paris, Ed. La Découverte.

Banfield (1976, 1.ª ed. '58): *Le basi orali di una società arretrata.* Bologne, Il Mulino (con las críticas de Cancian, Marselli, Wichers, Pizzorno, Silverman, Peabody, Davis, Galtung y Colombis).

Barth, F. (ed.) (1969): *Etnic groupes and boundaries.* Bergen, Universitetsforlaget.

Berger, S. (ed.) (1981): *Organised interests in Western Europe, Pluralism. Corporatism and the transformation of interest.* New York, Cambridge University Press.

Berger, S. y Piore, M. (1980): *Dualism and discontinuity in industrial societies.* London, Cambridge University Press.

Birnbaum, P. (1991): «Nationalisme à la française». «Nationalismes», *57, Pouvoirs,* pp. 55-68.

Bobbio, N. (1981): «La crise permanente». *Pouvoirs,* XVIII, pp. 5-20.

— (1982): *Il futuro della democrazia.* Bologne, Il Mulino.

— (1984): *Il problema della guerra e le vie della pace.* Bologne, Il Mulino.

— (1986): *Liberalismo e democrazia.* Milan, Angeli.

Cartocci, R. (1991): «Localismo e protesta politica». *Rassegna italiana di Scienza Politica,* a. XXI, *3,* dic., pp. 551-581.

---

(28) Sobre esto hay que decir que es lamentable que movimientos locales como el catalán, el corso, el vasco, el irlandés, etc., mantengan una cierta ambigüedad sobre estas cuestiones al no adoptar posiciones contra el racismo que a menudo caracteriza las adhesiones a estas identidades locales. Además, el discurso sobre la Europa de las regiones se presenta, a veces, en un tono bastante sospechoso porque puede ser interpretado como una especie de coalición entre la euroburocracia y los notables locales en contra de las actuales clases dominantes nacionales, lo que correspondería a una transferencia de los aspectos perversos de cada sistema político nacional a escala europea (ver Palidda, 1992).

Catani, M. (1986b): «Les migrants et leurs descendants entre devenir individuel et allegeance chtonienne»; in *Cahiers Internationaux de Sociologie,* vol. LXXXI, julio-diciembre.

Deleuze, G. (1990): «Les sociétés de contrôle». *L'Autre Journal,* mayo, pp. 111-114.

De Baecque, A. (ed.) (1991): *Une histoire de la Démocratie en Europe.* Paris, Le Monde Editions.

Dumont, L. (1990): «Sur l'idéologie politique française». *Débat,* enero-febrero.

Dunand, F. (1991): *Le Monde Suisse.* Paris, Payot.

Gellner, E. (1978): *Culture, Identity and Politics.* Cambridge, Cambridge University Press.

Gere, F. (1991): «Cette terre qui m'appartient. Apothéose de la géostratégie». *Stratégique, 50,* febrero, pp. 65-83.

— (1991): «L'Europe et l'OTAN dans la stratégie américaine». *Défense Nationale,* agosto-septiembre, pp. 49-65.

Greffe, X. y Archambault, (eds.) (1985): *Les économies non-officielles.* Paris, La Découverte.

Habermans, J. (1991): «Cittadinanza e identità nazionale». *Micromega, 5,* pp. 123-146.

Hancock, G. (1991): *Les Nababs de la pauvreté.* Paris, R. Laffont.

Joxe, A. (1990): *Le cycle de la dissuasion 1945-1990.* Paris, La Découverte.

— (1991): *Voyage aux sources de la guerre.* Paris, PUF.

Kouchner, B. (1991): *Le Malheur des Autres.* Paris, Odile Jacob.

Mannheimer, R. (ed.) (1991): *La Lega Lombarda.* Milán, Feltrinelli.

Morin, E. y Kern, A. B. (1991): «Vivre l'Europe en Confédération» (serie art. Pour une démocratie vraiment participative, IV). *Le Monde Diplomatique,* noviembre, p. 13.

Noguez, D. (1991): *Colonisation douce.* Paris, Editions du Rocher.

Oriol, M. (1984): «Les Variations d'identité». Nice, IDERIC.

Palidda, S. (1987): «Le phénomène mafioso». *Les Temps Modernes,* febrero.

— (1992): «Euro-centrisme et réalités effectives des migrations», en prensa en *Migrations Société.* Paris, CIEMI, nov.-dic. 1992.

— (1992): «L'anamorphose de l'Etat-Nation: le cas italien», en prensa en *Cahiers Internationaux de Sociologie.* Paris, PUF.

— (1992): «Les Mutations dans les représentations sociales de la sécurité: proliférations et variations des identités collectives dans l'Europe en formation». Informe GSD-EHESS, Paris (Programa MRT-Francia «Intelligence de l'Europe»).

Palidda, S. y Campani, G. (1990): «Italie: racisme et tiers-mondisme». *Peuples Méditerranéens.* «Le néoracisme en Europe», abril-junio, *51,* pp. 145-170.

Perrin, H. (1991): «Le Vatican face à la crise du Golfe». *Défense Nationale,* junio, pp. 77-84.

Petit, J. L. (1991): *L'événement en perspective.* Paris, Ed. EHESS.

Petit, M. (ed.) (1991): *L'Europe interculturelle, mythe ou réalité?* Paris, Les Editions d'Organisation.

Pizzorno, A. (1967): «Familismo amorale e marginalità storica». *Quaderni di Sociologia,* XVI, *3,* pp. 247-261.

Pizzorno, A. (1990): «Considérations sur les théories des mouvements sociaux». *Politix, 9,* pp. 74-80.

— (1992): «Lo scambio occulto». *Stato e Mercato, 34,* abril, pp. 3-34.

Racine, J. L. (ed.) (1991): *Tiers-Mondes: figures d'incertitude.* Paris, l'Harmattan.

Reynerie, E. (1988): «L'innovazione produttiva nella rete delle relazioni sociali». *Stato e Mercato, 23,* agosto, pp. 147-176.

Sayad, A. (1991): *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité.* Bruxelles, De Boeck-Wesmael Ed.

Scartezzini, R., Germani, L. y Gritti, R. (eds.) (1985): *I limiti della democrazia. Autoritarismo e democrazia nella società moderna.* Naples, Liguori.

Simonnot, Ph. (1991): *Ne m'appelez plus France.* Paris, Olivier Orban.

Toffler, A. (1991): *Les nouveaux pouvoirs.* Paris, Fayard.

Vernieres, M. (1991): *Economie des Tiers-Mondes.* Paris, Economica.

Wieviorka, M. (1989): *L'espace du racisme.* Paris, Fayard.

— (1991): *La France raciste.* Paris, Fayard.

Traducción: Antolín Granados Martínez.

MONOGRÁFICO

A FAVOR DEL INDIVIDUALISMO Y CONTRA LAS IDEOLOGÍAS MULTICULTURALISTAS

JULIO CARABAÑA (*)

I. ¿QUÉ ENTIENDO POR MULTICULTURALISMO?

Para empezar, quizá no esté de más precisar que voy a hablar de ideologías, no de comportamientos y ni siquiera de actitudes. Aunque estén relacionadas son cosas distintas y ni mucho menos se implican mutuamente. Hay desde hace tiempo una fuerte discusión en Psicología Social acerca del grado en que las actitudes determinan las conductas; el hecho mismo de que se pueda haber planteado aconseja cautela ante la tentación de darlos por intercambiables. Y si alguien puede manifestar actitudes en un sentido y actuar realmente en el otro, ¿qué no ocurrirá cuando se trata de ideologías, esas complejas y elaboradas verbalizaciones acerca de la conducta correcta sometidas en su misma formulación a fuertes sanciones sociales?

A su vez, lo que podríamos llamar la ideología multiculturalista es un complejo mal definido, casi sólo una actitud general. Tal como yo la percibo es ante todo una fe militante donde confluyen los ideales liberales de la fraternidad y el mandato cristiano del amor al prójimo con la resaca de las teorías antiimperialistas (1). Pero creo también que pueden identificarse sin dificultad sus ideas básicas, que son una u otra forma de relativismo cultural, una u otra forma de creencia en la primacía del grupo (o la cultura) sobre el individuo y una voluntad de reparar las injusticias históricas en la relación entre las culturas.

Aunque también tiene un fuerte componente de hipocresía, o, dicho más suavemente, de deseabilidad social. El multiculturalismo va camino de convertirse *impensadamente* en la nueva filosofía ambiental de nuestro tiempo. Para no desentonar con ella, todos nos apresuramos a decir lo mismo y a criticar a aquellos que omitieron

---

(*) Universidad Complutense.

(1) Este último componente es importante. Desengañados de la clase obrera, los antiguos intelectuales críticos esperan tener más éxito con las minorías. Como antes lo sabían del proletariado, también ahora saben perfectamente lo que las minorías deben querer y cuál es su verdadera identidad cultural. Como antes, también ahora el mundo se divide en los buenos que están de acuerdo con el proyecto del intelectual y los malos que no lo están.

decirlo. Una nueva filosofía ambiental ha de desvelar la falsedad de creencias establecidas y al tiempo ha de encontrar la raíz de esa falsedad en su connivencia con el poder. Este punto es esencial. Así mostramos a un tiempo que nuestro enemigo yerra porque es malo y que nosotros estamos en lo cierto y somos buenos. No hace falta identificar a nuestro rival, y casi siempre preferimos que ni siquiera sea real. Pues no se trata de ganarse enemistades, sino de repetir lo que debe decirse para identificarnos como pertenecientes al grupo de los que saben lo que se debe decir.

De esas ideas básicas se desprenden, sin embargo, consecuencias muy dispares. Lo que yo creo que son las versiones *fuerte* y *débil* del multiculturalismo modulan la intensidad de estas ideas según la consecuencia práctica que sacan de ellas (2). El multiculturalismo fuerte no sólo rechaza la asimilación, sino que trata de legitimar la separación de los pueblos y/o las culturas, tanto que, según algunos, es la forma actual, socialmente aceptable, del antiguo racismo biologista (Taguieff, 1991). Los multiculturalistas débiles también rechazan la *asimilación*, el abandono por los inmigrantes de su cultura de origen para adoptar las costumbres del país de acogida. Pero combaten ardientemente la *segregación*, reclusión de las minorías en *ghettos* con derechos especiales o privilegios, o incluso se oponen a la *cohabitación*, «situación de una parte de los inmigrantes recién llegados que no han querido o podido adaptarse a la sociedad de acogida, y de otra parte de los inmigrados más ancianos que rehusan la inserción o la rechazan, cuyas relaciones con la población local se reducen a los contactos públicos obligados» (Khellil, 1991, 58). Su término preferido es casi siempre *integración*.

Mismas ideas, pues, pero con consecuencias prácticas opuestas. Aquí, naturalmente, me referiré a la posición débil tal y como se maneja en el ámbito escolar. No es tampoco fácil de definir. Lo que de un tiempo a esta parte se ha puesto de moda con el nombre de *multiculturalismo* puede entenderse, en primer lugar, como una denominación única que basa su fortuna en que se refiere a un cierto parecido o aire de familia que guardan entre sí diversos problemas que, por razones varias, han adquirido saliencia para los educadores y, sobre todo, para los teóricos de la educación, en los últimos años (3). En general, estos problemas se plantean primero en el sistema escolar y se intentan resolver dentro de la escuela. Pero como son problemas que trascienden con facilidad el marco de la escuela y las soluciones pedagógicas, se ha dado en plantearlos dentro del multiculturalismo como ideología.

Recordar sumariamente algunos de estos problemas y elucidar la ventaja de tratarlos desde un punto de vista individual más que de grupo es el objeto de las líneas que siguen.

---

(2) Se trata de una de las cuestiones más importantes que se debate actualmente en Estados Unidos, hasta el punto de que opone a los intelectuales en dos corrientes opuestas de pensamiento, comunitaristas e individualistas.

(3) La temática del multiculturalismo se ha desarrollado muy rápidamente, como muestran Romera Iruela, Sáez Alonso y Sánchez Valle en sus estudios sobre la bibliografía, los informes de investigación y reuniones científicas y las tesis doctorales sobre el tema. García, Pulido y Marín están recopilando también otra bibliografía. En España se están realizando varios proyectos de investigación, algunos financiados por el CIDE, que incluyó el Multiculturalismo como tema prioritario en la Convocatoria de Ayudas de 1992. La educación multicultural fue el tema central del Congreso de Pedagogía de 1992, y uno de los temas más tratados en las III Jornadas de Sociología de la Educación celebradas en septiembre de 1993 en Baeza, etc.

II. LOS PROBLEMAS «MULTICULTURALES» EN LA ENSEÑANZA

1. El más antiguo de estos problemas es probablemente el del *éxito escolar diferencial* de los grupos sociales. El mayor fracaso escolar de ciertos grupos socialmente desfavorecidos se explicó por rasgos de sus subculturas. Se diseñaron programas de educación compensatoria que implícitamente consideraban algunos de esos rasgos como déficits o carencias. No hubo oposición mientras esos programas se orientaron a rasgos de clase social o hábitat, pero cuando pasaron a aplicarse a minorías étnicas algunos de sus portavoces se sintieron ofendidos. De ahí se pasó, particularmente en Estados Unidos, a programas de acción afirmativa, como el establecimiento de cuotas en el ingreso a las Universidades o, menos burocráticamente, la autoafirmación de la personalidad de los individuos de culturas minoritarias a través de la afirmación de estas culturas. Ahora bien, una vez emprendido el camino de la afirmación cultural de origen, ¿por qué razón habrían de competir las minorías en el dominio de una cultura distinta a la suya, ante la que están en desventaja **y que no es mejor que la suya**?

Este último es el punto crucial. Si las culturas son, por así decirlo, culturalmente iguales, entonces las relaciones entre ellas son relaciones de fuerza, relaciones de dominación, relaciones políticas. Y es simplemente justo exigir la representación igual de todas ellas en un curriculum escolar multiculturalista (4).

2. Entre las minorías aparecen con cierta frecuencia las *mujeres*, al menos en los planteamientos más radicales de los Estados Unidos. La extensión de los planteamientos multiculturalistas a las mujeres tiene lugar pese a que la escuela ha enfrentado con notable éxito el problema de la discriminación sexual. Ésta fue hasta hace muy poco norma socialmente aceptada en la mayor parte de las escuelas, reforzada, se suponía, por la discriminación social general. En muy pocos años, sin embargo, se ha impuesto casi universalmente la coeducación y la igualdad de currículum, siendo por lo general los resultados académicos de las mujeres superiores a los de los hombres. A pesar de lo cual y de que el discurso sobre «culturas» de género fuerza en exceso al muy sufrido concepto de cultura, el problema de las diferencias de géneros se suele incluir como un problema de multiculturalismo.

3. Problema de gran importancia es también el del *bilingüismo* en Comunidades con lengua propia. Se trata de un problema muy distinto de los anteriores, pues aquí la diferencia no es entre contenidos culturales, sino casi únicamente entre códigos que van a transmitir los mismos mensajes. La convivencia de dos lenguas en la misma escuela (o la unidad de la escuela en territorios bilingües) se ha tratado hasta ahora entre nosotros mediante el principio de la instrucción inicial en la lengua materna y la introducción progresiva de la otra lengua, con el fin de alcanzar un igual dominio de ambos códigos por todos los hablantes. Pero es obvio que con esta solución, si bien se respeta la libertad de los individuos, no se resuelve la cuestión eminentemente política de qué lengua (y por tanto qué comunidad) es la hegemóni-

---

(4) Muchos en la corriente más radical de la Nueva Sociología de la Educación en Inglaterra, autores como Michael Apple en Estados Unidos, dan explicaciones puramente políticas del currículum, y, en general, consideran marxista la reducción de la cultura a la política.

ca. Además, para quienes la diferencia de lenguas implica de por sí diferencia de cultura (o, más aún, diferencias étnicas), el multilingüismo es inmediatamente una cuestión de multiculturalismo, y la diferencia de códigos una diferencia de modos de sentir, pensar y vivir.

4. Otro problema es la llegada de *inmigrantes* y su concentración en ciertas zonas y escuelas. En el caso de mayor contraste, los inmigrantes hablan una lengua distinta de la(s) de la escuela, tienen costumbres que contrastan con las rutinas escolares establecidas, pueden querer conservarlas porque contemplan la posibilidad de vuelta a sus países de origen y son recibidos con prevención u hostilidad por la población autóctona. Mientras los emigrantes eran los españoles el problema fue objeto de atención limitada, pero desde que somos nosotros los receptores, la cuestión ha adquirido mucha mayor importancia, probablemente por la falta de experiencia (aunque pueda parecernos lo contrario, España es en realidad uno de los países con menos diversidad étnica y lingüística del mundo).

5. En efecto, el país de donde importamos la temática del multiculturalismo es principalmente Estados Unidos, compuesto, como es sabido, por una gran diversidad de minorías. Los importadores se han encontrado en España con una gran escasez de dichas minorías, de modo que han tenido que recurrir a los inmigrantes, por un lado, y a la única minoría española importante, *los gitanos*. (Si no fuera por éstos, muchas teorías del currículum como construcción política apenas si se podrían aplicar a España. De hecho, son mayoría las veces en que, cuando se habla de multiculturalismo se está hablando, en realidad, de gitanos.)

6. Quizá no sea inadecuado acabar esta enumeración con el problema que resulta de la *incorporación a Europa* y de la (dudosa) marcha de la unidad europea. Se supone que la escuela puede contribuir a que tal unidad sea cultural además de económica y política, tanto facilitando la comunicación entre los individuos como desarrollando en Historia, Geografía, etc., currícula referidos al conjunto de Europa. La cuestión europea es en parte reductible a la de la inmigración, pero en parte es distinta porque se trata de la creación de un currículum europeo, más universal en su enfoque, por definición, que el de los países miembros.

III. EL PRINCIPIO INDIVIDUALISTA Y SUS RAZONES

Por supuesto, todos estos problemas surgen en la escuela a condición de que admitamos que es *obligatoria* y que debe actuar según ciertos principios de *universalidad e igualdad*. Es interesante hacer notar que si tenemos una escuela así, es como resultado de una larga tradición de conflictos y problemas como los anteriores.

En efecto, nuestras escuelas, o nuestro sistema educativo, son el resultado de una historia de luchas políticas, incluidas varias guerras civiles, uno de cuyos motivos era qué rasgos culturales debían incluirse y cuáles excluirse del currículum escolar. Entre los rasgos culturales más disputados están y estuvieron, como es sabido, la lengua de la enseñanza, el carácter científico de los contenidos, la religión católica, la indoctrinación política, la separación de los sexos, el tipo de disciplina, etc. Actualmente, puede decirse que se ha alcanzado un cierto consenso, seguramente inestable, que ha quedado plasmado en una legislación si no consensuada sí poco cuestionada en

los últimos años. Este consenso se refiere básicamente a la medida en que la escuela ha de ser culturalmente única y culturalmente plural, es decir, es un consenso sobre pluralismo cultural.

A) ¿En qué consiste este consenso? Creo que sus puntos principales son que la escuela es obligatoria, que también lo es cierta parte del currículum y que el resto queda a la libertad individual.

1. La escuela es *obligatoria,* y se concibe como un derecho y como un deber. Contra lo que puede parecer a muchos, no se trata en absoluto de un punto trivial. Muchos católicos y muchos liberales (dos subculturas bien importantes) piensan que los padres tienen derecho, si así les parece, a educar a sus hijos únicamente en casa, sin enviarlos a la escuela, con tal (versión moderada) de que alcancen el nivel de conocimientos de la enseñanza obligatoria o incluso (versión radical) sin que el Estado pueda fijar en absoluto lo que los niños tienen que saber o ignorar. Y hay padres que, por ideología o conveniencia, dejan de mandar a los hijos a la escuela o los sacan de ella antes de la edad obligatoria.

2. Costó a la subcultura liberal y radical, pero consiguió por fin un *currículum básico común* para todos, sin distinción de religión, sexo, ni, sobre todo, de clase social. Permítaseme, a riesgo de parecer reiterativo, describir brevemente los contenidos principales de este curriculum básico.

a) En primer lugar encontramos un conjunto de técnicas o prácticas, las más importantes de las cuales se refieren a la *lengua,* que se aprende a hablar, a leer y a escribir. La mayor parte de estas técnicas son convencionales y sólo se pueden justificar por argumentos de tradición y de número, que, en último término, resultan siempre argumentos políticos. Tal ocurre con el alfabeto, la ortografía, etc., e incluso con la lengua misma. Ha habido y sigue habiendo conflictos en torno a las lenguas escolares y todavía se discuten los criterios para resolverlos. Hay, es cierto, un consenso básico sobre la libertad individual para elegir la lengua escolar, pero no se puede aplicar tan bien a la lengua escolar como se aplica a las lenguas extranjeras por, entre otros, el interés de los gobiernos en tener una lengua oficial que usen todos.

b) Además de estas técnicas lingüísticas encontramos en el currículum, manifiesto u oculto, otros *hábitos* o habilidades prácticas. Tales hábitos son en parte, como la lengua, códigos convencionales, y en parte tienen algún otro fundamento práctico. Por ejemplo, la higiene es en parte un código social que en parte se justifica por el cuidado de la salud. Lo mismo ocurre con la manera de vestir, sujeta a modas, que es un código que funciona dentro de ciertas limitaciones funcionales. Son muy importantes los hábitos referidos a los demás, como el saludo, las maneras de mesa, la puntualidad, etc. Relativamente nuevos son entre estos hábitos sociales los relativos a la coeducación y a la igualdad de tratamiento entre hombres y mujeres. Evidentemente, en estos hábitos están incorporados valores y normas.

Hay consenso también acerca de los hábitos relativos al tiempo, tanto a su medida (por el calendario gregoriano), como a las vacaciones y los días festivos (hace treinta años eran el jueves tarde y el domingo, ahora el sábado y el domingo).

c) El grueso del currículum consta de conocimientos o cultura descriptiva de tipo científico, como gramática, matemáticas, ciencia natural, ciencia social, etc. Es impor-

tante subrayar lo de tipo científico, pues la disputa con los que insistían en que, por ejemplo, se enseñara la creación del mundo según la religión católica se zanjó hace todavía muy poco.

d) Implícitos en los hábitos prácticos y en los contenidos científicos, pero también desarrollados expresamente, la escuela debe intentar que los alumnos se orienten por algunos *valores* muy generales, los propios de una convivencia democrática, como el ciudadano de la naturaleza, el respeto por los demás, la valoración de la diversidad, etc.

3. En lo demás (y aquí se incluyen, desde luego, los aspectos expresivos de la cultura, como la música o las artes plásticas), el consenso versa sobre la posibilidad de *pluralidad y diversidad*, que se basan en la libertad individual y en la participación democrática.

La libertad es tanto de los particulares para fundar centros y de los padres para elegirlos, como libertad de enseñanza para el profesor y de conciencia para el alumno. Las cuestiones más disputadas, como las relativas a la religión, las técnicas pedagógicas, el modelo de disciplina o la lengua de la enseñanza, se resuelven en parte con el pluralismo de las escuelas y la libertad de elección de centro y también dentro de los centros con participación de los padres, la libertad de enseñanza y las adaptaciones curriculares a las condiciones individuales y ambientales.

Todo lo cual significa que *cuando no hay consenso sobre los contenidos, lo hay sobre los procedimientos* para resolver las disputas sobre ellos, procedimientos que se basan en la libertad y la igualdad individuales. Se espera, pues, que surjan conflictos pero también que funcionen los mecanismos para su resolución.

B) El punto clave de todo lo anterior es que, creo, hemos llegado a una escuela que se basa en el principio de la *igualdad individual* no como consecuencia de ninguna imposición dogmática y doctrinaria, sino debido a que este principio se ha revelado históricamente como el más eficaz en la práctica para resolver las disputas *culturales* en torno a la escuela.

1. Quiero hacer mucho hincapié en que, en general, en las escuelas como en las otras partes de la sociedad, los sujetos de derechos y obligaciones son siempre por un lado individuos y a lo sumo familias y por otro entidades jurídico-políticas bien definidas, como Ayuntamientos, Comunidades Autónomas o Gobiernos, pero nunca grupos. El individualismo jurídico es una condición de la igualdad ante la ley, que a su vez es el supuesto de los regímenes políticos liberales y democráticos.

Lo opuesto al individualismo es el reconocimiento jurídico de derechos y deberes, no a individuos, sino a colectivos o «comunidades», lo que conduce necesariamente a la emergencia de *privilegios*. Como el término indica, los privilegios son leyes o derechos privados o particulares de algún grupo social. En el Antiguo Régimen tenían privilegios (positivos) la nobleza y el clero, pero también (no siempre negativos) las minorías, como los judíos. El privilegio fue hasta la modernidad el modo típico de integración de las comunidades sociales en las entidades políticas: judíos y musulmanes entre los cristianos, cristianos y judíos entre los musulmanes, etc. Y como comunidades (negativamente) privilegiadas se mantienen hoy en día los indios en las reservas de

los Estados Unidos o en las comunidades de América Central. La concesión de privilegios a colectivos es jurídicamente incompatible con el principio de la igualdad ante la Ley. Además, socialmente, es un procedimiento de «integración» que origina rivalidades y agravios comparativos y fomenta la segregación social y a menudo la espacial.

2. Los principios políticos de la libertad y la igualdad de los individuos ante la Ley (de donde se deriva el derecho a trato público igual) tienen una gran capacidad para la resolución de conflictos entre grupos (aunque no tanta que los resuelvan o disuelvan todos). Claro que primero hay que ponerse de acuerdo en utilizarlos, y este proceso obliga a renunciar a soluciones a nivel de grupo. Pero una vez que se han aceptado los principios, las soluciones pueden verse muy facilitadas. Por ejemplo, católicos y liberales dejan de discutir si en la escuela se debe enseñar o no religión y dejan que sean los individuos quienes elijan.

De entre los asuntos que al principio decíamos que habían dado lugar a la doctrina multiculturalista, en el de las clases sociales y el bilingüismo se ha llegado de este modo a soluciones que a la mayoría les parecen aceptables. Si de clases sociales se trata, la solución individualista es la *igualdad de oportunidades* ante la enseñanza. (La más reciente demanda de igualdad de resultados no es individualista porque sólo tiene sentido si entendemos la igualdad como igualdad entre grupos.) Y si se trata de bilingüismo, la solución individualista es que todos renuncian a imponer su idioma en todas las escuelas y acuerdan crear una oferta suficiente para que todos tengan posibilidades de elegir.

En otros casos, las soluciones no son tan fáciles o no han seguido estos principios. Por ejemplo, como el consenso sobre la coeducación es prácticamente universal, no se ha recurrido a una solución individualista, sino que se ha hecho de la coeducación práctica obligatoria. Ahora bien, ¿no tendría derecho a apoyo estatal alguien que, por cualesquiera razones, prefiriera educar a su hijo o hija con niños de su mismo sexo? La cuestión no es tan fácil. Sirva para recordar que el individualismo no resuelve sin más todos los problemas, que el consenso dista de ser perfecto y que continúa la discusión sobre muchos temas, tales como los contenidos de los planes de estudio, el horario de la religión y la ética, el tratamiento de los superdotados, las lenguas escolares, la desigualdad, la coeducación. También continúa la discusión sobre los derechos de los diversos actores: límites de la libertad de cátedra, de la libertad de conciencia, de la libertad de elección, etc.

IV. LOS PLANTEAMIENTOS MULTICULTURALISTAS

Ésta es la cuestión clave, la de si la escuela debe seguir intentando resolver los problemas desde los principios básicos del consenso histórico alcanzado, principalmente el de la igualdad de los individuos, o debe cambiar radicalmente estos principios e intentar soluciones «multiculturalistas». En efecto, si la escuela basada en el individualismo universalista y la igualdad no ha llegado a una solución de muchos problemas (apenas, por ejemplo, ha avanzado en la escolarización de los gitanos), ¿no es hora de recurrir a planteamientos que contemplen la identidad de los individuos de modo

particularista como identidad colectiva? ¿No va siendo ya urgente que nos dejemos de abstracciones formales y tratemos a la gente como lo que son, miembros de colectivos de género, clase, etnias y culturas?

Leyendo lo que últimamente se escribe sobre este asunto da la impresión de que éste es el planteamiento correcto. Parece como si un tratamiento escolar adecuado de los inmigrantes, así como también de las mujeres, los homosexuales, los gitanos y de todo aquel que sea «diferente» exigiera la conversión al multiculturalismo. Por tanto, deberíamos examinar con humildad nuestra conciencia cultural, confesarnos culpables de genocidio cultural, compensar y resarcir a las culturas dañadas, arrancar de nuestros ojos la venda del etnocentrismo, reconocernos dispuestos a aprender de las otras culturas, conservar toda diversidad cultural sea cual sea su valor. Debemos perder la prevención al «otro» y al «diferente» y avanzar todos juntos, alegremente, hacia la construcción de una verdadera sociedad multicultural. Y, desde luego, la escuela debe marchar la primera por esta senda...

De manera que se ha puesto en marcha un proceso acelerado de conversiones, replanteamientos y reformulaciones a la nueva ortodoxia. Así, el historiador dedicado a la educación de la clase obrera de fin de siglo ya no dirá que muchos reformadores sociales eran paternalistas y moralistas y que lo que verdaderamente les preocupaba era la educación religiosa, mientras que los obreros pugnaban por la autonomía y por una educación racionalista y científica. Ahora nos dirá que burguesía y obreros tenían culturas distintas y que una de ellas, la de la burguesía se creía superior.

Otro ejemplo puede ser el del sociólogo que lleva los asuntos de educación de un Ayuntamiento. Le llegan denuncias de destrozos y robos en las escuelas. Padres y profesores piden policía y vigilancia y la Prensa los secunda. Pero siendo sociólogo, no puede conformarse con semejante vulgaridad concreta. Al cabo, ha leído la interpretación por Baudelot y Establet del vandalismo escolar como resistencia de la clase obrera, conoce la ampliación que de ello hizo luego Paul Willis y está al corriente de nuevas teorías de la resistencia. Reformulando el asunto de la clase (agua pasada) a la cultura (de plena actualidad) diagnostica que los padres y profesores son *etnocéntricos*. Así éstos pretenden imponer sus esquemas culturales en la definición de la situación, y al tratar el acto vandálico como irracional no hacen más que negar la posible existencia de virtualidades en el discurso y en la acción del «otro». Cierto que los niños son agresivos y machistas, pero es que contestan así a la sutil agresión de la escuela. El niño popular, inadaptado o difícil, con el despliegue de su resistencia, no hace más que actuar en congruencia con sus propios modelos culturales. (No hace falta que quede claro si al final llamamos o no a la policía, pero sí la imputación final del vandalismo a padres y profesores.)

Un ejemplo más, el del historiador de la alfabetización que discurre sobre la alfabetización en nuestros días. Como tomada literalmente la alfabetización no da mucho de sí y quiere hacer algo original, amplía, para empezar, la referencia del término: no el simple aprender a leer y a escribir, sino la reflexión sobre la cultura del alfabeto, no la simple alfabetización, sino una «metaalfabetización crítica». Y ya tiene la percha: las minorías subordinadas e inmigrantes son grupos especialmente proclives a este nuevo tipo de (meta)analfabetismo, por ser las menos capaces de reflexionar sobre la cultura que la escuela les ofrece *como un producto ya hecho*. No es

que todo lo existente merezca perecer: existe una herencia cultural que debe ser preservada, así como maneras de hablar y de escribir correctas e incorrectas, pero dicha herencia es parcial, no recoge las culturas silenciadas —mujeres, clases populares, minorías, grupos perseguidos. Por ello hay que defender el pluralismo cultural, etc.

Pese a esta moda, creo que se puede defender todavía la otra opción, a saber, que *sólo se puede conseguir un tratamiento escolar adecuado de la inmigración desde los principios del individualismo universalista que son desde hace un tiempo el principio fundamental de nuestras democracias.* Voy a hacerlo en dos pasos. Primero mostraré que no es conceptualmente correcto plantear muchos de los conflictos anteriores como conflictos culturales. Segundo mostraré que, aun en los problemas en que es lógicamente correcto, es política y pedagógicamente inadecuado.

V. LA INCONSISTENCIA DE LOS PLANTEAMIENTOS MULTICULTURALISTAS

Examinemos en primer lugar si tiene alguna ventaja el planteamiento de los problemas anteriores en términos «multiculturalistas», es decir, en términos de variedad de culturas o, pues nunca se sabe, etnias o razas.

1. En primer lugar, creo que resulta excesivo y desorientador hablar de las diferencias entre hombres y mujeres, entre clases sociales o entre ámbitos lingüísticos, que son diferencias más bien intraculturales, como si fueran diferencias entre culturas.

Las diferencias entre hombres y mujeres o entre clases sociales son resultado del modo como las sociedades (todas, por lo demás) se dividen el trabajo, incluido el trabajo de la transmisión cultural. Estas diferencias constituyen en realidad una parte importante de cada cultura, pues toda cultura tiene que adoptar algún criterio sobre la división del trabajo entre sexos y clases en la sociedad (uno de los criterios es, naturalmente, el de la no división).

Las diferencias entre lenguas no son en principio sino diferencias de *código* que tienen una relación contingente con los mensajes o contenidos culturales. Pues no son lo mismo *cultura y lengua*, por muy estrechas que sean a veces sus relaciones. La lengua es el código, la cultura los mensajes. O, si la lengua forma parte de la cultura, entonces ésta consta de códigos y mensajes, que son separables. En una misma lengua se pueden expresar mensajes muy distintos, y los mismos mensajes se pueden expresar en cualquier lengua.

Claro que esto no es del todo exacto: las lenguas tienen aspectos analógicos que, al contrario que los digitales, no son perfectamente traducibles entre ellas. Ahora bien: exagérese la relación entre código y mensaje tanto como lo hicieron Sapir o Whorf, identifíquese el medio con el mensaje, subráyese cuanto se quiera la intraducibilidad de las lenguas. Nos queda la experiencia cotidiana de que no es lo mismo el código que el mensaje (5) y de que hombres de lenguas distintas se entienden cada

(5) Todos los días traducimos, y las lenguas son tanto más traducibles cuanto más hayan sido traducidas. Todas conllevan un núcleo expresivo particular (folklórico y poético), pero los contenidos morales o éticos

vez más. Así pues, las diferencias de lenguas pueden no tener influencia alguna en la cultura social, o estar sólo relacionadas con las subculturas de clase, de tal forma que la misma cultura se exprese del mismo modo en varias lenguas dentro de una misma sociedad. Y es lo que básicamente ocurre en España.

2. Nótese que cuando niego la pertinencia de los planteamientos multiculturalistas de las diferencias entre sexos y clases no estoy diciendo nada sobre los *límites de las culturas*, sino sólo subrayando que esas diferencias necesariamente forman parte de cada cultura (esta necesidad proviene de que las divisiones entre sexos y clases existen en todas las sociedades cuya cultura conocemos). Y que cuando niego la pertinencia del mismo planteamiento respecto a las lenguas tampoco estoy hablando de los límites de las culturas, sino sólo afirmando la posibilidad de separación entre medios y mensajes, es decir, negando la incomunicabilidad de las culturas.

Hago esta observación sobre los límites porque se me podría objetar que yo me estoy refiriendo a disputas ideológicas o de intereses *dentro* de una misma cultura. Pero cuando hablamos de multiculturalismo hablamos de la simultaneidad de varias culturas dentro de la misma sociedad o de la misma escuela, que es cosa completamente distinta. No hablamos de problemas o de convivencia *intra*culturales, sino *inter*culturales.

Estoy en desacuerdo con esta objeción por el concepto de cultura que lleva implícito. Pues supone que las culturas son como individuos independientes unos de otros, con límites bien definidos que permiten distinguir claramente lo que está dentro de lo que está fuera de ellas. Y eso está muy lejos de ser así. Las culturas no existen como individuos. Es verdad que tienen su coherencia de sentido; incluso podría aceptarse que son conjuntos orgánicos, pero también es cierto que pueden soportar la sustitución de cualquiera de sus partes con otras y readaptarse. Más que organismos, las culturas y subculturas son agregados de rasgos o modos de hacer que se debaten entre la coherencia y la disgregación a lo largo de continuos procesos de «aprendizaje» o cambio cultural.

Si no se pueden trazar límites precisos entre lo que llamamos culturas, si la cultura se caracteriza precisamente por el cambio y la adaptación, si los individuos pueden reflexionar y cambiar sus pautas culturales, ¿no es real, entonces, la distinción entre conflictos intraculturales e interculturales? ¿Son todos ellos conflictos *culturales* a secas? ¿No hay ninguna diferencia entre la oposición a la coeducación de los integristas católicos y de los integristas musulmanes? ¿Es equiparable la prohibición del cerdo y el alcohol por los musulmanes y de la carne en viernes por la Iglesia Católica? ¿Es lo mismo el pastor que no lleva a su hija a la escuela para que ayude a su mujer en casa que el gitano que la retira cuando ha sido «pedida»? ¿No se

---

dependen más de la sociedad que de la lengua que los transmite (por ejemplo, el concepto del honor es muy semejante a ambos lados del Mediterráneo, pese a la diversidad lingüística), y por lo que se refiere a los elementos cognitivos, las lenguas pueden considerarse medios prácticamente neutrales. Claude Lévi-Strauss ha escrito que «los que pretenden que la experiencia del otro —individual o colectivo— es incomunicable en su esencia y que es en absoluto imposible, e inclusive culpable, pretender la elaboración de un lenguaje en el que las experiencias humanas más alejadas en el tiempo y en el espacio se volverían, al menos en parte, mutuamente inteligibles, éstos, digo, no hacen otra cosa que refugiarse en un nuevo oscurantismo» (Lévi-Strauss, 1971, 8).

distinguen la oposición a la educación sexual en Fregenal de la Sierra y en Manhattan? ¿También están mal planteados, en términos de multiculturalismo los problemas de la escuela con las minorías, los inmigrantes y Europa?

Mi respuesta es que sí y que no. Si fueran sólo conflictos culturales no habría ninguna diferencia. Pero no son sólo conflictos culturales, son al mismo tiempo conflictos *sociales*. No porque versen sobre la cultura social (he elegido este tipo de ejemplos porque son los que plantean problemas), sino porque se trata de pautas culturales sobre las cuales se organizan *sociedades distintas*, la mayoritaria y la minoritaria, la receptora y la emisora. Llegamos, pues, a la siguiente conclusión: los conflictos llamados interculturales, los que plantean las minorías, los inmigrantes o la integración en Europa, se diferencian de los conflictos intraculturales porque los primeros son, al mismo tiempo que culturales, también conflictos sociales.

Se abusa, pues, de frases como «encuentro entre culturas», «choque entre culturas», etcétera, como si «cultura» fuera sinónimo de «sociedad». En realidad, lo que se encuentra y lo que choca son sociedades o grupos de hombres. Las «culturas» sólo chocan en la medida en que chocan los hombres que las llevan consigo y que pretenden imponer a otros en mayor o menor grado sus maneras de hacer. Y en ese sentido, la diferencia entre los ultramontanos católicos que pretenden imponer a todo el mundo la oración en la escuela, el creacionismo o la verdadera religión y los integristas musulmanes que pretenden cosas semejantes no reside sólo en lo que quieren imponer, sino en la medida en que cada uno forma y siente que forma un grupo social distinto.

Ahora bien, si además de la distinción entre culturas es importante la distinción entre sociedades, entonces el simple planteamiento multiculturalista es inapropiado para tratar de las minorías, la inmigración y la integración de Europa porque deja fuera la mitad (al menos) del problema.

3. En suma, los planteamientos multiculturalistas suelen olvidar la diferencia entre sociedad y cultura y pretenden reducir los conflictos sociales a conflictos culturales (6). En todo el mundo los problemas de género y clase, y en las condiciones españolas los de lengua, son claramente problemas no solamente intraculturales, sino sobre todo *intrasocietarios*. Mientras que los otros tres, el de los inmigrantes, los gitanos y los europeos son, seguramente más que problemas de culturas distintas, problemas de grupos humanos distintos, problemas *intersocietarios*.

La conclusión que sacamos de todo esto es que no hay un problema general de multiculturalismo que se manifieste en problemas concretos como la coeducación, el bilingüismo o la desigualdad de oportunidades, sino que, al contrario, existen estos problemas concretos y, por un proceso de mala abstracción, se los subsume bajo un único rótulo general que les conviene mal o no del todo.

---

(6) Soy autor de un artículo titulado «Sobre la conveniencia de distinguir entre sociedad y cultura», de próxima aparición en un volumen recopilado por E. Lamo de Espinosa y J. E. Rodríguez Ibáñez y editado por el CIS.

La mayor parte de estos problemas se discuten desde hace mucho tiempo sin necesidad de recurrir al multiculturalismo. Es muy probable que el discurso multiculturalista no hubiese alcanzado relevancia alguna si sólo hubiéramos tenido que seguir haciendo frente a estos problemas *conocidos*. Lo que lo ha puesto de moda es la perplejidad ante un *problema nuevo*, el que plantean los inmigrantes, para el que parece adecuado un modo posmoderno de ver las cosas que además es susceptible de extenderse a otros problemas.

Es evidente que la llegada de inmigrantes con estatus jurídico impreciso, otras lenguas, otras costumbres, proyectos indefinidos, pobreza, etc., aumenta los problemas de la escuela y pone a prueba los procedimientos para resolverlos. Y que probablemente reabra de nuevo cuestiones que por un momento parecieron zanjadas (incluyendo asuntos tales como el de la misma obligatoriedad de la escolarización). El problema base, a mi entender, es el de cómo ha de comportarse la escuela ante los niños y jóvenes inmigrados que ignoran la lengua de la escuela, tienen conocimientos muy inferiores a los niños españoles de su edad y se producen según maneras que chocan con los hábitos que tenemos por correctos. Es decir, muchachos que se comportan según *códigos* incorrectos según la escuela y correctos según sus propios grupos familiares.

Examinaremos ahora si, pese a los problemas conceptuales que acabamos de ver, hay ventajas prácticas en plantear los problemas de minorías e inmigrantes en términos de grupo, como quiere el multiculturalismo, en vez de en términos de individuos. Lo haremos en dos planos, el jurídico y el pedagógico.

VI. DE LOS PELIGROS DE LEGISLAR SOBRE GRUPOS

1. Martínez y Vera (1992) han criticado desde el multiculturalismo el tratamiento que la legislación educativa da en España a los gitanos. El decreto de Educación Compensatoria de 1983 y el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza de 1987 ni siquiera nombran a los gitanos. El Informe sobre el Estado y situación del Sistema Educativo de 1987-88 los nombra, pero mal: asimilándolos a población marginada, y de tal modo que da a entender que todos los gitanos son marginados y que sólo los marginados son gitanos. Cierto que es sólo una frase, pero alarmante para la sensibilidad multiculturalista de los autores, pues según ellos, «de ser cierto lo anterior estaríamos ante una política asimilacionista que transforma a las minorías culturales en meros grupos sociales, entendiendo sus peculiaridades culturales, su idiosincrasia, como mera "desventaja" que necesita ser compensada, es decir, eliminada» (Martínez y Vera, 1992, 27). El *Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado* usa por fin el término «minorías culturales», pero este nuevo término «cautamente no identifica a ninguna minoría, con lo que elude su reconocimiento fáctico por parte del Estado... Se inscribe ahora a los gitanos en una dimensión racial, étnica, cultural, pero no política» (*ibid*, 28).

Si no entiendo mal, la idea tras este párrafo es la del reconocimiento jurídico por parte del Estado, de tal modo que los gitanos sean considerados como una minoría con derechos políticos en cuanto tal minoría. Entiendo que tras esto sería posible, según los autores, una política educativa «antirracista» (*sic*), opuesta al asimilacionismo,

la cual debe modificar el sistema educativo de tal modo que, mediante la representación igualitaria de todas las culturas y la definición de sus necesidades por los propios interesados, se logre la igualdad de resultados de las minorías, al tiempo que se potencia su lengua, su cultura y su identidad grupal (*ibid*, 32).

Dicen a continuación estos autores ser «conscientes de que la articulación y conjunción de tales principios no ha sido resuelta de forma satisfactoria en los sistemas democráticos actuales» (*ibid*, 32). Llevan razón. Ni tampoco en los pasados. Los sistemas democráticos actuales y pasados se basan en el individualismo. Y cuando han intentado o intentan salirse de él, son incongruentes.

2. Así le ocurre a la Constitución Española. En efecto, la Constitución Española obliga a los poderes públicos a la promoción de la libertad y la igualdad del individuo «y de los grupos en que se integra» (art. 9) (7). Probablemente el párrafo pretende ser una anticipación multiculturalista, pero la verdad es que es difícil determinar con el solo texto a qué grupos puede referirse nuestra Carta Magna. Parece en primer lugar que la aposición «en los que se integra» debe entenderse como calificando más que como determinando, pues en este último caso debería ser posible establecer una distinción entre grupos en los que se integran individuos y grupos en los que no, siendo estos últimos harto improbables, por no decir lógicamente imposibles. Pero tampoco puede esto ser así, pues entonces la Constitución se estaría refiriendo a todos los grupos sin excepción, desde la familia a la pandilla de malhechores, y de todos ellos deberían los poderes públicos fomentar la libertad y la igualdad, comenzando, seguramente, por la igualdad en la libertad. Pero esto es manifiestamente absurdo. Luego fuerza es reconocer que la Constitución no quiere referirse a todos los grupos sin excepción, sino sólo a aquellos en que los individuos aparecen necesaria o especialmente integrados, y que son condición para la libertad y la igualdad de los individuos, como es la familia, pero no a los que en el ordenamiento jurídico anterior se tenía junto con la familia por unidades naturales de convivencia, a saber, el municipio y el sindicato, a diferencia de las sociedades formadas por artificio o voluntad, como los partidos políticos y los clubes de fútbol o incluso las Comunidades Autónomas (8). Así pues, nuestra Constitución obligaría a los poderes públicos a fomentar el multiculturalismo estricto en sentido positivo si cupieran pocas dudas de que los individuos se integran en sus grupos étnicos o culturales, de los cuales derivan sus identidades colectivas, según es doctrina común de la antropología cultural

---

(7) Otro caso de no rigurosa igualdad ante la ley es el Código Civil, que reconoce regímenes forales diferentes al común, lo que hace que los españoles puedan tener en lo civil *leyes personales* distintas, las cuales dependen de su vecindad civil, que, a su vez, si bien puede cambiarse, está en principio determinada por la de los padres. Evidentemente, los diversos derechos civiles vienen de los antiguos reinos españoles y su pervivencia se puede interpretar en favor de mi argumento o en su contra. En contra porque son claros ejemplos de *privilegios*, en el sentido antes dicho, que, sin embargo, llevan muchos años coexistiendo sin muchos problemas. En favor porque los problemas sí que puede decirse que han sido muchos y graves y se ha conseguido gracias, si no a la igualdad, sí a la posibilidad de elegir individualmente la ley personal. La existencia de variedad de leyes personales no atentaría contra el artículo 14 de la Constitución (que define la igualdad de los españoles ante la Ley) porque la ley personal puede elegirse y todos los españoles son iguales en cuanto a esta posibilidad de elección.

(8) Una sentencia del Tribunal Constitucional, en efecto, niega que las Comunidades Autónomas sean iguales según la Constitución.

y la sociología. Si esto fuera admitido, según la Constitución, no sólo los individuos sino también los grupos son iguales y libres, contra mi pretensión de limitar estos derechos básicos a los individuos.

Ignoro si el Tribunal Constitucional ha tenido que dar sentido en alguna sentencia a lo que evidentemente es un contrasentido de la Ley Fundamental. Como muestra el caso de los Estados Unidos, reconocer jurídicamente derechos y obligaciones a los grupos sociales es error grave, tanto jurídica como socialmente. Jurídicamente, porque el derecho de los grupos entra necesariamente en contradicción con el de los individuos (los casos más famosos son los resultantes del establecimiento de cuotas universitarias para minorías en Estados Unidos). Socialmente porque el resultado inevitable es que las tendencias de los grupos al cierre social y a la segregación se intensifican cuando se ven jurídicamente premiadas, como recientemente muestran los Estados Unidos y sigue ocurriendo en la India (9).

3. Daniel Bell describió hace ya tiempo cómo al retrotraerlo al grupo se volvía contradictorio el principio de igualdad entre los individuos. «Lo extraordinario de este cambio es que, sin debate público, se ha introducido en la Constitución política un principio de derechos enteramente nuevo. En la práctica, *el principio ha cambiado de la no discriminación a la representación*... La ironía histórica que hay en la petición de representación sobre la base de un principio atributivo consiste en la completa revocación de los valores radicales y humanistas. El ataque liberal y radical contra la discriminación *se basaba en que ésta negaba un puesto justamente ganado a una persona sobre la base de un atributo injusto de grupo.* No se juzgaba a esa persona como un individuo, sino que se la juzgaba —y excluía— por ser miembro de un grupo particular. Sin embargo, ahora se pide que uno debe tener un puesto sobre todo por pertenecer a un grupo concreto. La persona ha desaparecido. Sólo permanecen los atributos... Ahora nos encontramos con que hay que dar preferencia a una persona en virtud de un papel, de su cualidad de miembro de un grupo, por lo que la persona se ve "reducida" de nuevo a un único atributo dominante, considerado como el prerrequisito para lograr un puesto en la sociedad...» (Bell, 1973, 478-480).

Para no volver a la sociedad estamental o de castas por la vía de la petición de igualdad para los grupos, creo que el Derecho debe referirse a individuos sólo en términos universales o, al menos, potencialmente universales. El estudio de la influencia del grupo sobre el individuo es precisamente de lo que se ocupa la Sociología. La Sociología, como la Psicología, son auxiliares muy importantes del educador, en especial de aquel que se enfrenta a individuos provenientes de un medio que no le es familiar. Pero ello no significa en absoluto que las leyes deban formularse en términos de grupo ni que se deban consagrar jurídicamente los puntos de vista predominantes en estas disciplinas.

---

(9) El caso de la India es seguramente menos conocido que el de Estados Unidos. Según cuenta Max Weber, los censos hechos por los ingleses a finales del siglo pasado, al incluir una pregunta sobre la casta, hicieron muchísimo por perpetuarla. Recientemente, los periódicos han contado cómo el establecimiento de cuotas de casta para el servicio público con el objetivo de conseguir mayor igualdad entre ellas ha vuelto a fortalecer los mecanismos de exclusión y segregación.

VII. CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS

También sin reconocimiento jurídico de las minorías se puede intentar dentro de la escuela un programa multiculturalista. Voy a utilizar dos ejemplos, para mostrar las dificultades y el peligro de las concepciones grupales en el tratamiento escolar de las minorías.

1. El primer ejemplo lo facilita Gimeno Sacristán. En una conferencia sobre la educación de los gitanos, Gimeno ha razonado (si no resumo mal), del modo siguiente: la escuela impone una disciplina a los movimientos corporales de los niños; esa disciplina es ajena a la cultura gitana; de ahí que los niños gitanos la soporten mal; de dónde la necesidad de una educación multicultural.

Digamos que este razonamiento tiene dificultades lógico-cognitivas. Gimeno comienza reduciendo la sociedad a la cultura: «la cultura escolar propone e impone no sólo formas de pensar sino *comportamientos* dentro de los centros y de las aulas, de acuerdo con ciertas normas éticas y de intercambio social que regulan la interacción entre los sujetos y hasta los movimientos físicos de las personas» (Gimeno, 1991, 15). Además de hablar de la «cultura escolar», donde sería más propicio decir «escuela» sin más, es chocante que Gimeno se asombre de que se regulen «hasta los movimientos físicos»: todo el mundo (antes incluso de que lo descubrieran los teóricos del currículum oculto) sabe que eso es lo primero que se enseña a los niños en todas partes desde que el mundo es mundo. De todas formas, pese a las *connotaciones* de estos modos de hablar (¿no es demasiado que la escuela imponga incluso los movimientos físicos?) esta premisa mayor es *denotativamente* inacatable.

No así las otras premisas. «Es evidente para los educadores de gitanos la dificultad que tienen esos niños para aceptar, no ya la cultura intelectual del currículum, sino lo que está implícito en el cumplimiento de un calendario, de unos horarios o en cualquiera de las restricciones que impone el ambiente y el funcionamiento de la escuela» (Gimeno, 1991, 16). Aquí las dificultades no son connotativas, sino también denotativas. ¿De dónde viene, según Gimeno, esa dificultad de los gitanos? ¿Por qué la disciplina física de la escuela es «para los alumnos procedentes de determinados grupos sociales una pura y simple imposición arbitraria no fácil de tolerar»? ¿De verdad hay grupos sociales cuyos niños encuentran la disciplina escolar razonable y fácil? Si eso es así y se debe a la previa educación en la familia, ¿no habrá costado algún trabajo a las familias esa educación previa? Además, ¿no hay niños rurales, o incluso de clase media, a los cuales la disciplina les resulta una imposición tan arbitraria como al que más? ¿Y qué haremos con los gitanos a los que la disciplina les vaya? En suma, aunque la constatación fuera tan evidente, la relación entre *ser gitano* y aborrecer el calendario dista mucho de estar clara.

La principal dificultad lógico-cognitiva está, sin embargo, en la conclusión, la cual no se deriva de las premisas sino con la ayuda de juicios de valor que, probablemente por ser tan arriesgados, se dejan implícitos. Lo que Gimeno ha dicho es el lugar común de que a los niños gitanos les resulta más dura la disciplina escolar porque vienen menos acostumbrados de su casa, pero para derivar de ahí el multiculturalismo se necesita añadir que la escuela *no debe* ir contra las pautas de conducta que los niños traen de las familias. ¿O quizás contra las que son características de la cultura de su grupo? La conclusión podría ser cualquier otra, por ejemplo, que los niños

gitanos necesitan de acciones especiales para adaptarlos a la disciplina de la escuela, con sólo adoptar otra premisa normativa explícita.

Pero Gimeno no concluye en realidad nada concreto, sólo el multiculturalismo en abstracto. En efecto, después de interesantes consideraciones sobre la naturaleza del currículum y muchas llamadas de atención sobre su complejidad y sobre la importancia de los procesos en él, al final todo queda en «introducir el pluralismo cultural en todos los componentes del currículum que lo permitan, partiendo de un muestreo representativo de lo que es la propia cultura» y cosas parecidas. En vez de escamotear el problema con abstracciones y vaguedades (¿pretende de verdad Gimeno componer un currículum mediante «muestreo representativo»?), un educador debería discutir el porqué de la disciplina escolar, que no es un *fatum* cultural, sino un artificio organizativo que debe justificarse y puede cambiarse. Desde luego, hay ejemplos de escuelas, desde la de R. Tagore a Summerhill, que no inmovilizan a los alumnos, e incluso en nuestras aulas se permite a los alumnos hoy mucha mayor movilidad que hace algunos años.

Las dificultades son lógico-cognitivas, el peligro es práctico. El peligro deriva de pasar del hecho estadístico de la mayor frecuencia del fenómeno X en el colectivo C a una consideración del colectivo en cuanto tal. El dilema es: ¿tratamos de modo igual a *todos* los niños gitanos y a *todos* los no gitanos porque a muchos de los primeros les cuesta más la disciplina y a muchos de los segundos les cuesta menos? ¿O sería mejor tratar a cada niño como individuo y considerar del mismo modo a todos aquellos a los que cuesta aceptar los horarios, sin discriminación de raza, etnia, cultura o religión? Y, si la disciplina es demasiado rígida, ¿no lo será igual para unos que para otros, independientemente de su raza, etnia, cultura o religión? ¿De verdad puede ser bueno para los gitanos lo que es malo para los no gitanos? En resumen: ¿de verdad es justificable la discriminación cuando la intención es buena o, más precisamente, cuando la teoría es la correcta?

2. El segundo ejemplo muestra tanto que la enseñanza intercultural debe practicarse sin abandonar el tratamiento individual como la facilidad con que se pasa a la consideración de grupo. Está tomado de un folleto del COFTEN (Centre d'Orientation et de Formation aux Nouvelles Technologies) de Bruselas. Informa sobre una experiencia de diálogo cultural entre jóvenes belgas de diverso origen en un curso de formación profesional.

Los autores de la experiencia han articulado el diálogo intercultural sobre cinco «palieres».

En primer lugar, se trata de dar una tarea al grupo. Para empezar, se deja clara la igualdad de todos, pero la igualdad estrictamente formal. Para ello se subrayan las similitudes de contenidos («todos queremos lo mismo, un trabajo»), al tiempo que las diferencias: «Cometemos una falta de respeto cada vez que creemos que los otros se nos parecen» (pp. 8-9).

Es decir, se comienza creando un consenso en torno a un valor, el de la igualdad individual, al tiempo que se crea un sentido de comunidad planteando la formación como objetivo compartido por todos. Nótese que no hay referencias a culturas ni a grupos, sino a dos valores culturales, el aprendizaje y la igualdad individual. Dos valores que, probablemente, cualquier fundamentalista rechazaría.

En segundo lugar, se trabaja la idea de que las diferencias provienen de las culturas. Los individuos son «portadores» de culturas. Y se busca que los alumnos se tornen conscientes de cómo su cultura determina su manera de pensar y ver a los otros. «Los jóvenes van a hablar no de sus valores y su cultura, sino "a través" de sus valores» (p. 15). Y el formador también. Pues, insisten los autores con perspicacia, «la trampa peor de un cierto tipo de ideología interculturalista que proclama el "respeto por las culturas de los otros" es probablemente la idea subyacente de que "estos otros, contrariamente a mí, se encuentran programados por ellas"» (p. 16).

Nótese que los alumnos se separan aquí de sus maneras de ver, de sus «culturas», que su identificación con ellas ya no puede ser inmediata, sino que, si ocurre, será una identificación mediata, elegida. Nótese que las culturas siguen sin ser sujetos de derechos y que se está poniendo en práctica un nuevo valor, el de la crítica, que todo fundamentalista rechazaría.

Así, tercer «palier», aprenden los alumnos a ponerse en el lugar del otro sin caer en la trampa de atribuirles, con la mejor voluntad, los estereotipos de su cultura. «Definir a un niño inmigrado por la cultura de origen de sus padres crea una situación perversa, la de definir algo presente, no por sus propias referencias, que aparecen en la relación que se tiene con él, sino por un referente abstracto, y encerrarlo así en una imagen ficticia de sí mismo» (p. 19). O, dicho con una cita de J. P. Gaudier (1991): «Así, un pequeño bruselense, cuyos padres y abuelos han vivido en el RIF hace treinta años, podrá oír, en nombre de una cierta ideología interculturalista, que, por consecuencia, su cultura es la de las aldeas del RIF tal y como la han descrito los etnólogos con más o menos realismo...». «Dicho de otro modo, no sólo se enseña a los hijos de los inmigrados que son diferentes, sino también cómo deberían serlo...». Pues los alumnos procedentes de la inmigración sufren de «doble no pertenencia cultural». La cultura de origen está desvalorizada, objetiva y subjetivamente. La nueva les es extraña. Se dan paradojas pragmáticas de todo tipo: «el ejemplo más corriente es, sin duda, el juego de la víctima y del paternalismo que suelen jugar el joven extranjero y el enseñante de buena voluntad» (10).

A este momento le sigue, según el texto que comento, un momento de idilio, pero un día estalla un conflicto. Lo que nos lleva al cuarto «palier»: aceptar los conflictos y manejarlos. Pues el conflicto es inevitable, como si todo individuo «se construyera y obrara a partir de un *corpus* de verdades esenciales que no puede poner en cuestión sin negarse a sí mismo» (p. 23). Los otros son incapaces de comprender que no puede pasar de ahí y el proceso no produce armonías automáticas. Es una conquista, difícil, fatigosa, peligrosa incluso. Uno puede perderse si quiere encontrarse en el otro. Pero

---

(10) Es dudoso que sea posible librarse de estas paradojas. El multiculturalismo se nutre en gran medida de ellas. Por ejemplo, la de la verdadera libertad, la libertad sin condicionamientos. Nosotros proporcionamos a los inmigrantes nuestra educación, pero, ¿y si quieren otra? Más aún, el hecho mismo de conformarse con la nuestra significaría que su elección no es libre, pues ¿quién renuncia libremente a su cultura y a su identidad? Así que nos sentimos obligados a ayudarles también a decidir que quieren la educación que querrían si no se encontraran en necesidad de emigrar. Ahora bien, ¿no vamos a considerar bueno para nosotros lo que consideramos bueno para otros? Si todos hemos de ser iguales, hemos de implantar para todos la misma *educación multicultural*.

el conflicto bien llevado es factor de cambios. Por el lenguaje y, sobre todo, por la comunicación de los afectos.

Los conflictos interpersonales remiten a la desigualdad estructural. Los extranjeros «se resienten del hiato entre el discurso bienpensante del derecho a la diferencia, de la equivalencia y del respeto de las culturas y lo que realmente viven. Negociar esta cultura en inferioridad de condiciones es duro. Pues, además, esta cultura es la de sus padres, de la que no conocen sino los engaños». Esta cultura consta de «algunas prácticas religiosas que su generación sigue todavía, las relaciones familiares, el dialecto que se habla en casa, los discursos culturalistas de los enseñantes, los sueños de retorno al país de los padres, los medios o el lenguaje de los trabajadores sociales» (p. 33).

En consecuencia: «el diálogo intercultural debe ser alimentado de análisis macrosociales explicitando el colonialismo económico presente en los países de origen, la historia de las migraciones, los mecanismos de expulsión de las poblaciones minoritarias, las relaciones entre las lenguas». Con el fin de que dejen de ser los objetos de los discursos y construyan ellos mismos sus propios discursos.

Lo cual desemboca en el «palier» número 5: Saber que la diferencia no me amenaza, que puede ser negociada y enriquecerme en un contexto colectivo.

3. ¿Es esto un ejemplo de educación intercultural? Sin duda lo es, y seguramente un buen ejemplo. El multiculturalismo fuerte tendría, sin embargo, mucho que objetar. Objetaría, por ejemplo, que en realidad se trata de un proceso de *asimilación*, no menos destructivo para las identidades culturales por ser más insidioso. Pues lo que se hace a través del control de la dinámica del grupo es la creación de una nueva cultura del grupo basada en valores como el individualismo y la asunción crítica de las diversas referencias culturales que son valores de la cultura dominante. Valores que, a su vez, sólo triunfan sobre las ruinas (aceptadas como un hecho irreversible) de la cultura de origen.

Desde el punto de vista del individualismo, sin embargo, aquí hay respeto al individuo, sin mención de derechos colectivos, ni sacralización de las raíces. Las fases de la dinámica de grupos se corresponden con las fases de asimilación crítica por el alumno de las ofertas culturales con las que construir su proyecto vital: aprendizaje de dos códigos, conflicto entre ambos códigos, resolución en algún tipo de síntesis crítica y consciente entre los dos (Muñoz Sedano, 1991).

Pero también muestra el ejemplo lo fácil que es quedarse en el relativismo como ideal cuando, a lo sumo, debe ser sólo un momento del proceso, una especie de duda metódica provisional. Hay así un momento, tras el tercer «palier», antes del idilio y de los conflictos, en que se cuela la siguiente formulación: los alumnos han aprendido que «*hay otros sistemas de referencias tan válidos como el propio*».

Obviamente, debería decir sistemas de referencia que también son válidos, pues funcionan. O, en último extremo, que son respetables porque hay personas que los portan en la medida en que todas las personas (pero no todas las ideas) son igualmente respetables. Decir que unos sistemas son *tan* válidos como los otros es un salto en el relativismo. Ahora los individuos «tienen», no referencias, sino «sistemas» de referencias culturales, y todos son ¿por definición? igual de válidos. ¿Es sólo un cambio en el

modo de hablar? Puede, pero de enorme importancia, pues esa, al parecer, intrascendente y alegre concesión al igualitarismo de los sistemas marca el paso del individuo al grupo, de lo individual a lo específico, de la libertad al determinismo cultural. Sistematizando:

Primero, nadie: «tiene» referencias culturales que sean «suyas» en el mismo sentido que tiene, por ejemplo, manos o parientes consanguíneos. Tampoco es nadie «tenido» por esas referencias, nadie «pertenece» a una cultura. El individuo puede siempre cambiar sus referencias culturales, tal y como la experiencia educativa muestra.

Segundo, las «referencias culturales» no forman sistemas más que en la mente de sus sistematizadores profesionales. Un sistema se caracteriza porque sus partes están de tal modo interrelacionadas que al cambiar una cambian todas o, lo que es peor, el sistema deja de funcionar. Los sistemas se toman o se dejan como conjuntos, no es posible tomar esto de uno y aquello de lo otro. De la cultura, sí, y, de hecho y aún con riesgo de incoherencia, se hace continuamente.

Tercero, no puede decirse *a priori* que todos los rasgos culturales sean igual de válidos. Habría que decir simplemente que son «también válidos». Por dos razones bien distintas. Primera, porque puede que unas referencias culturales sean más válidas que las otras, y que la comparación pueda resolverse con un valor como la eficacia, común a los dos «sistemas culturales» (por ejemplo, en la formación profesional común a todos). Segunda, porque la presunción de igualdad precluye la posibilidad de discusión racional y libre entre individuos, a los cuales se supone, sin más, cautivos de referencias culturales sobre las que no pueden discutir.

VIII. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como he dicho al principio, he estado hablando del multiculturalismo ideológico, no de prácticas educativas que, aunque lo invoquen, son en realidad independientes de él. Más aún, he intentado sostener que un tratamiento educativo adecuado e integrador de minorías e inmigrantes se realiza mejor desde la claridad de los principios universalistas que desde las brumas y paradojas del particularismo.

La escuela no debe organizarse según líneas particularistas. Por volver al ejemplo de Gimeno, aunque todos los gitanos fueran disléxicos, debería tratarse a cada niño como disléxico, no como gitano, y aunque todos los gitanos fueran cantaores geniales deberían ser tratados como cantaores geniales, no como gitanos. Y no es objeción válida a esto el que la dislexia o el genio musical sean más frecuentes entre tal o cual grupo no por casualidad, sino, como descubriríamos si lo investigáramos, por las condiciones sociales o las influencias culturales. En primer lugar, porque esto es siempre así: los fenómenos sociales están sometidos, como todo en este mundo, al principio de causalidad, de modo que si se dan no es por azar. Pero el que un fenómeno tenga causas particularistas (sea más propio de un grupo que de otro) no significa en modo alguno que deba recibir un tratamiento educativo *particularista*. Pues, como las diferencias individuales, también pueden tratarse de modo universalista sus determinantes. Si el tratamiento de la dislexia hubiera de ser distinto según el ambiente familiar del niño, debería tratarse simplemente de igual modo a todos los disléxicos con igual ambiente familiar, gitanos o no. Y se debe tratar igual también

a todos los niños que tengan las mismas dificultades frente al lenguaje escolar, sea cual sea la razón por la que lo desconocen.

Esta propuesta de organizar la escuela en términos *universalistas* no significa, desde luego, que haya que dejar la escuela tal como está. Es claro que actualmente nuestras escuelas están diseñadas para admitir niños de seis años ya prácticamente alfabetizados en el jardín de infancia y que un par de casos excepcionales le plantean grandes problemas. Por tanto, habrá que cambiarla todo lo necesario para que pueda atender en pie de igualdad a todos los individuos teniendo en cuenta su diversidad de origen.

Es posible que con la legislación actual sea suficiente. La legislación actual contempla el multilingüismo, contempla la consideración de todo tipo de circunstancias individuales (incluida la circunstancia de la pertenencia a colectivos, pero no como una característica del colectivo, sino del individuo) bajo los nombres de educación compensatoria y adaptaciones curriculares, contempla la libertad religiosa y de conciencia, contempla la posibilidad de fundar centros libremente, incluso, si no me engaño, centros segregados. También es posible que sea conveniente cambiar la legislación en uno u otro punto preciso. Pero no en la dirección de establecer legalmente la igualdad, no de todos los individuos, sino de todos los grupos y culturas.

Es casi seguro que los planes de estudio, los currícula actuales, son insuficientes. No me refiero a las ciencias naturales, claro está, sino a las ciencias sociales, las artes y las lenguas. E incluso puede que no sea suficiente con hacer «adaptaciones», sino que sea conveniente hacer algo más. Con seguridad que sería beneficioso dar a la historia una dimensión más universal y a todas las ciencias sociales una dimensión más intercultural. Sería, sin duda, muy bueno que la enseñanza de las ciencias sociales se dirigiera contra el chauvinismo y fomentara el conocimiento de la diversidad cultural humana, y no sólo de España (como establece la legislación). En cuanto a las lenguas, sería muy positivo igualar a los alumnos castellanos con los demás incluyendo en su plan de estudio *otra* lengua española además de la castellana. Y en literatura, sería estupendo ir sustituyendo a los autores secundarios de la lengua propia por figuras secundarias de la de otros y estudiar mejor a Shakespeare y Goethe, aunque se estudiara peor al Canciller Ayala.

Un currículum universalista es lo que se sigue de profundizar en el principio de la individualidad, y facilitaría sin duda el trato a los inmigrantes. Desgraciadamente, las tendencias actuales del sistema se dirigen más bien hacia el particularismo e incluso hacia el localismo, tanto por razones políticas como por razones didácticas.

Es seguro que algunos elementos corrientes del «currículum oculto» plantean problemas. Y es posible que esos problemas sean en algunos casos insolubles en la medida en que dentro de la escuela no pueden funcionar simultáneamente varias convenciones sobre la igualdad de los sexos, la ausencia de tabúes alimenticios, unas prácticas indumentarias muy precisas, vacaciones los sábados y los domingos, etc. En realidad, éstas son las «diferencias culturales» realmente importantes para la vida social. En la escuela se deben poder discutir y comparar racionalmente esos diversos modos de organizar la vida social, como el ejemplo último nos ha mostrado.

Desde un punto de vista más general, la cuestión es si tratamos a los recién llegados como nos hemos venido tratando a nosotros mismos hasta ahora, incluyendo

las obligaciones que nos hemos impuesto, o si los tratamos como a otros, como distintos de nosotros, en los derechos, en las obligaciones o en ambos.

El multiculturalismo propone respetar a los recién llegados de tal modo que los tratemos efectivamente como otros, como distintos de nosotros. Pero no como individualmente distintos de nosotros (pues eso es lo que hacemos con nosotros mismos), sino como un grupo o colectivo distinto del nuestro, como una «comunidad». Pero si tratamos a alguien no como individuo, sino como perteneciente a un grupo o a una «cultura», no lo tratamos como «individuo diferente», como singular. Lo tratamos como particular, como «especie diferente».

A nosotros mismos nos tratamos, o al menos aspiramos a tratarnos, como individuos racionales y libres y como ciudadanos de un mismo Estado con derechos y deberes básicos. No nos tratamos a nosotros mismos como pertenecientes a grupos o culturas diversas, y pretendemos no discriminar entre nosotros por razón de sexo, religión, creencias, hábitos. Reconocemos y admitimos nuestras diversidades individuales: que tenemos diversas lenguas maternas, que practicamos diversas religiones o ninguna, que nuestras capacidades y circunstancias son diversas. Y pretendemos fomentar la igualdad, pero no como uniformidad, sino como posibilidad y libertad de cultivar las diversidades.

Quizá para terminar, convenga recordar que este modo de tratarnos a nosotros mismos no procede de ninguna conspiración de *«dead, white males»*, sino que es el resultado de luchas recientes, que viene de la revolución norteamericana y de la revolución francesa, y que fue condenado hasta hace muy poco por muchos celosos conservadores de la cultura occidental.

BIBLIOGRAFÍA

Bell, D. (1973): *El advenimiento de la sociedad postindustrial.* Madrid, Alianza, 1976.

Casi-uo (1991): *Du culturel à l'interculturel. Reflexions sur le developement du dialogue interculturel au sein de groupes pluriethniques en apprentissage.* Bruselas.

Gaudier, J. P. (1991): «Faut-il respecter les cultures des autres?». *Magasine UTECO.*

Gimeno Sacristán, J. (1991): «Currículum y diversidad cultural». Ponencia desarrollada en las XI Jornadas de Enseñantes de Gitanos. Valencia, 4-IX-91. *Educación y Sociedad,* n.° 11.

Khellil, M. (1991): *L'integration des maghrébins en France.* Paris, PUF.

Lévi-Strauss C. (Dir) (1971): *La identidad.* Barcelona, Ediciones Petrel.

Martínez Martínez, M.ª C. y Vera Martínez, J. J. (1992): «Escolarización de gitanos y respuesta institucional: entre la asimilación y la integración». *Educación y Sociedad, 10,* pp. 23-33.

Muñoz Sedano, A. (1992): «La escuela intercultural en el entorno económico-social europeo». *Educadores, 162,* pp. 167-183.

Romera Iruela, M.ª J.; Sáez Alonso, R. y Sánchez Valle, I. (1992): «Estudio comparativo de la información bibliográfica sobre educación multicultural en las bases de datos de ciencias de la educación». *Bordón, 44* (1), pp. 99-107.

Sáez Alonso, R.; Sánchez Valle, I. y Romera Iruela, M.ª J. (1992): «Informes de investigación y reuniones científicas sobre educación multicultural». *Bordón 44* (1), pp. 109-118.

Sánchez Valle, I.; Romera Iruela, M.ª J. y Sáez Alonso, R. (1992): «Estudio de las metodologías de investigación de las tesis doctorales sobre educación multicultural recogidas en el *Dissertation Abstracts International (1985-90)*», *Bordón 44* (1), pp. 119-123.

Taguieff, Pierre-André (Dir.) (1991): *Face au racisme.* París: La Découverte, dos vols.

MONOGRÁFICO

LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL Y EL CONCEPTO DE CULTURA. UNA VISIÓN DESDE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL (*)

F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO (**)
RAFAEL A. PULIDO MOYANO (**)
ÁNGEL MONTES DEL CASTILLO (***)

I. PRESENTACIÓN

Desde nuestro punto de vista, la discusión sobre educación multicultural surge en el momento en que ciertos aspectos de la variable cultura, en tanto variable representativa de la diversidad, se introducen en el aula y en la escuela. En el momento en que existe una presencia de grupos étnicos claramente diferenciados por razones del color de piel, lengua materna, valores y comportamientos religiosos y, junto a todo ello y otros elementos más, diferencias socio-económicas, se reconoce la necesidad de una educación «especial» para atender tales diferencias. Aparece una nueva forma de conceptualizar la discriminación que se practica a través de la escuela: la discriminación por la diferencia cultural. La vieja (?) escuela discriminatoria y reproductora de las diferencias de sexo y clase también discrimina ahora (siempre lo hizo) a quienes pertenecen a grupos culturales diferentes al dominante y hegemónico en ella y ambas discriminaciones, lógicamente, caminan juntas.

La educación multicultural nace de una reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de minorías que, además de necesitar un trato adecuado por la «distancia»

(*) Ésta es una versión ampliada y revisada de un trabajo de reflexión a partir del inicio de la investigación que estamos desarrollando sobre la escolarización de hijos de inmigrantes extranjeros en escuelas del Estado español. Versiones anteriores fueron discutidas en el International Symposium sobre «Europe in Education» (Bad Urach, Alemania, 1992) y en la conferencia pronunciada en la School of Education de la University of California, Davis (1-XII-92).

Agradecemos a Concha Delgado Gaitán y a María Dolores Villuendas los diversos comentarios a las anteriores versiones.

Agradecemos al Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (Ministerio de Educación y Ciencia), a la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (Ministerio de Educación y Ciencia), a la Dirección General de Migraciones (ahora en el Ministerio de Asuntos Sociales), a la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía y a las Comunidades Europeas (Programa MED-Campus) las diversas financiaciones obtenidas para el desarrollo de la investigación.

(**) Universidad de Granada.
(***) Universidad de Murcia.

entre su cultura y la cultura presentada y representada por la escuela occidental, necesitan una atención especial ante el fracaso continuado cuando acceden a esta última. Se diseñan entonces programas que tratan de mejorar los éxitos de estos colectivos en las escuelas y que, en algunos casos, promuevan un respeto hacia su cultura de origen y una integración en la cultura de «acogida» (o al menos eso es lo que idealmente se pretende). Ésta es la idea genérica sobre la aparición de la educación multicultural, aunque hoy existen diferentes formas de entender qué es una educación multicultural.

En este trabajo presentaremos justamente las diferentes maneras de entender la educación multicultural desde la perspectiva de una disciplina como la antropología de la educación (subdisciplina del tronco general de la antropología social y cultural). El análisis de las diferentes maneras de entender la educación multicultural se realizará a partir del concepto de cultura: el concepto nuclear de la antropología social y cultural.

Sostenemos que detrás de cada modelo de educación multicultural se encuentra una concepción de la cultura. No puede ser de otra manera. El hecho de que en muchos casos tal concepto no sea explícito nos obliga a «denunciarlo» y a reflexionar sobre la necesidad de tal conceptualización. A partir de ello construiremos, desde la antropología social y cultural, una versión del concepto de cultura y expondremos, desde tales premisas, lo que nosotros entendemos por educación multicultural.

II. MODELOS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL

Ya en otro lugar (García Castaño y Pulido, 1992) hemos revisado y documentado las diversas concepciones sobre la educación multicultural. Lo que exponíamos en aquel trabajo era una revisión no exhaustiva, aunque sí orientativa, de la producción en el campo de la educación multicultural, y lo hacíamos clasificando los trabajos en diferentes apartados según el concepto de multiculturalidad que subyacía a ellos. Para organizar la revisión, nos servíamos del ya quizá clásico artículo de Gibson (1984) en el que se analizan diversos enfoques de la educación multicultural en los EE. UU., en un esfuerzo por incrementar la claridad conceptual y hacer explícitos una serie de supuestos que subyacen a cada conceptualización. Además de ello, nuestras fuentes bibliográficas se ampliaban en el tiempo y en las bases documentales (1) consultadas: ERIC, FRANCIS, BIBE, así como la revista *Anthropology and Education Quarterly* y diferentes materiales monográficos o de recopilación a los que pudimos acceder (2). Ahora presentaremos aquí cada una de las posiciones (seis en total) de

---

(1) Las revisiones bibliográficas han sido realizadas durante las breves estancias desarrolladas en la University of California, Santa Bárbara (1991) y en la University of Stanford (1992). Agradecemos a la Dirección General de Investigación y Ciencia de la Junta de Andalucía y al Vicerrectorado de Investigación y Relaciones Internacionales de la Universidad de Granada las subvenciones concedidas para el desarrollo de estas estancias.

(2) Aunque reconocemos que existen ya varias tipologías sobre educación multicultural a las que se puede acudir, insistimos en nuestra propuesta de organizar el campo desde la antropología; esto es, si acaso, lo que de relativamente novedoso puede aportarse en esta primera parte.

manera resumida, aludiendo a los principios que subyacen en cada una de las versiones de educación multicultural y sus fundamentaciones teóricas. También hemos considerado oportuno señalar las correspondencias entre los modelos identificados por Gibson y los que otros autores han descrito en diversas tipologías, concretamente Banks (1986) y Sleeter y Grant (1987).

1. *Educar para igualar: la asimilación cultural*

Lo que se pretende desde este *primer modelo* es igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes. Tal posición surgió ante el fracaso académico continuado de los alumnos pertenecientes a los grupos minoritarios, y también como rechazo de la hipótesis del déficit genético y cultural como causa de dicho fracaso. Los supuestos claves que subyacen a este primer enfoque son: *1)* los niños culturalmente diferentes a la mayoría experimentarán hándicaps de aprendizaje en escuelas dominadas por los valores dominantes; *2)* para remediar esta situación creada por los programas de educación multicultural se debe aumentar la compatibilidad escuela/hogar, y *3)* mediante los programas que promueve este enfoque se aumentarán el éxito académico de los alumnos. La educación multicultural, que desde esta perspectiva evita los supuestos de esos programas de compensatoria que niegan las diferencias culturales, asume una patología del ambiente familiar e intenta cambiar a los niños, su lengua e, incluso, las pautas de sus padres sobre la crianza.

El diseño de programas para educar al excepcional o al culturalmente diferente, como los denominan Sleeter y Grant (1988), está basado en la teoría del capital humano, según la cual la educación es una forma de inversión en la que el individuo adquiere destrezas y conocimientos que pueden convertirse en ingresos —en el sentido económico— cuando son usados para obtener un empleo. En la medida en que los individuos desarrollen su capital humano a través de la educación hallarán unas mejores condiciones de vida y mejor será la economía y la sociedad en general. Así pues, a nivel teórico, la pobreza y la discriminación provienen, en gran parte, del hecho de que los grupos marginados en general no posean las mismas oportunidades para adquirir el conocimiento y las destrezas necesarias. Rechazadas las teorías que defendían la deficiencia fisiológica, mental o lingüística de estos colectivos, surgieron otras que sustituyeron el término «deficiencia» por el de «diferencia», basadas en la idea de una multiplicidad de modelos de desarrollo psicológico, aprendizaje y/o estilo comunicativo. Dado que estos modelos son inconmensurables y sólo se entienden a la luz del contexto cultural del que dependen, el objetivo de la educación será lograr la compatibilidad entre la dinámica del aula y la dinámica cultural de origen de los grupos de individuos «diferentes» al grupo cultural dominante/mayoritario que sirve como referencia en la escuela.

La «benevolencia» (Gibson, 1984) del enfoque integrador de la educación multicultural se traduce en su intención de arrastrar las diferencias hacia las formas culturales dominantes. Las escuelas son principales instrumentos de integración (un concepto éste —la integración— que pronto se rechaza, como demuestra el trabajo de Itzkoff en 1966), desde ellas se intenta generar (forzar) en los estudiantes inmigrantes y refugiados la conformidad con la cultura dominante (Strouse, 1987) y juegan un papel crucial en todos los procesos de asimilación cultural (Mohl, 1981).

En el caso de los inmigrantes, el objetivo esencial para este enfoque es el ajuste del «recién llegado» a la cultura nueva (dominante), facilitar su transición a ésta (Cheng, 1989), y para ello no se escatimarán esfuerzos ni fondos económicos, como los destinados a la enseñanza de la lengua dominante, cuyo manejo por parte de los niños inmigrantes se considera condición *sine qua non* para el ajuste mencionado (Ashworth, 1977). Se trata de igualar a todos en lo que a oportunidades educativas se refiere y se da por sentado que los niños culturalmente diferentes a la mayoría están en desventaja (Cordasco *et al.*, 1970). Conseguida esta igualdad, los individuos están en disposición de afrontar el paso de una *identidad defensiva* a una *identidad trascendente*, empleando los conceptos de Ehler y Crawford (1983), quienes conciben la educación multicultural como un medio para lograr la segunda. Ni a la escuela ni al gobierno compete mantener la cultura de origen de las minorías, sino, por el contrario, dar a éstas las oportunidades educativas para que se integren en la cultura y lengua dominantes (Jong, 1986).

En este *primer enfoque* se encuadrarían, como hemos apuntado, parte del grupo de trabajos que Sleeter y Grant denominan «enseñando a los culturalmente diferentes», así como los paradigmas «asimilacionista» y «deprivación cultural» identificados por Banks, todos ellos sustentados por la teoría del déficit cultural.

2. *El entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia*

En este *segundo enfoque* se apuesta por una necesaria educación *acerca de* las diferencias culturales y no una educación de los llamados culturalmente diferentes. Se trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre las culturas. Partiendo de este criterio se piensa entonces que la escuela debería orientarse hacia el enriquecimiento cultural de todos los alumnos. La multiculturalidad será un contenido curricular. Todos los alumnos —sean de minorías o de la corriente cultural dominante— necesitan aprender acerca de las diferencias culturales, hacia las cuales las escuelas deben mostrar una mayor sensibilidad, modificando, si fuese necesario, sus currícula para reflejar de manera más precisa sus intereses y peculiaridades. Hay que preparar a los estudiantes para que vivan armoniosamente en una sociedad multiétnica, y para ello habrá que abordar en el aula las diferencias y similitudes de los grupos, con objeto de que los alumnos comprendan esa pluralidad (García, 1978; Seifer, 1973; Wynn, 1974; Solomon, 1988).

Educación multicultural significa aprender acerca de los diversos grupos culturales (Hilliard, 1974), y ese aprendizaje pasa por la apreciación y aceptación de las diferencias, lo cual constituirá una experiencia educativa muy enriquecedora para todos los estudiantes (James, 1971; Banks, 1974). Laferriere (1985) expone como objetivos de esta educación multicultural, el cambio de los estereotipos atribuidos a los grupos minoritarios, la adaptación de las estructuras pedagógicas a las necesidades de ciertos grupos minoritarios y la valoración de la cultura de éstos. Si los estudiantes han de respetar los valores de las minorías, una filosofía multicultural debe invadir todos los aspectos de la vida escolar (Kehoe, 1983) y la escuela no tendrá más remedio que tener en cuenta el heterogéneo bagaje sociocultural de los inmigrantes a la hora de planificar su educación (Bushnell, 1973). De igual manera, debe explicitarse el cono-

cimiento que los profesores poseen acerca de la diversidad —en especial, nos dice Cheyney (1972), hasta qué punto son conscientes de los factores sociológicos que afectan a la experiencia educativa de los niños inmigrantes—, el peso curricular que va a asignarse a ésta, y los métodos de enseñanza que se van a emplear (Cohen, 1986).

En este enfoque está presente la idea de que profesores y alumnos deben ahondar en las diferencias culturales, pero también, y con el mismo énfasis, en el reconocimiento e identificación de las similitudes culturales (Cole, 1984). El proceso comenzaría, según Gold, Grant y Rivlin (1977), con la clarificación, análisis y evaluación de los valores, creencias y normas que cada uno sostiene, y a lo largo de su desarrollo contempla temas como el racismo, el sexismo, el clasismo, los prejuicios, el rechazo cultural, etc. Hacer que los estudiantes sean conscientes de la contribución que cada grupo cultural ha hecho y hace a la sociedad (Ivie, 1978; Clark, 1978), ayudarles a que eliminen los prejuicios raciales (Chesler, 1971), darles a todos la oportunidad de que conozcan y aprecien las diferencias culturales (Baty, 1972; Zintz *et al.*, 1971) y de que reconozcan el derecho de los otros a ser diferentes (AACTE, 1973), son algunos de los objetivos formulados desde este enfoque de la educación multicultural.

Siguiendo otras tipologías de educación multicultural, la literatura de «Relaciones Humanas» según Sleeter y Grant, y los paradigmas «aditivo étnico», «autoconcepto» y «racismo» según Banks, se corresponderían con la literatura de este segundo enfoque.

El fundamento teórico de este enfoque, según Sleeter y Grant (1988), se encuentra en buena medida en teorías de la psicología social como la teoría sobre el prejuicio, el auto-concepto o el grupo de referencia. Algunos teóricos se han centrado en el desarrollo del prejuicio y del estereotipo a nivel individual y otros a nivel grupal, mientras que otros han abordado los procesos de generación del auto-concepto. Respecto al prejuicio, se sostiene que los niños tienden a sobrecategorizar y estereotipar muchas cosas hacia el final del período de la infancia. Sus categorías habrían adquirido muchos atributos descriptivos que aplican a todo aquello —objeto o humano— que parezca ajustarse a la categoría, aunque estos sesgos categoriales y de estereotipo no llevan por sí mismos al rechazo de otros grupos. Sleeter y Grant explican que, para responder a este último punto, los teóricos han empleado la teoría psicodinámica, según la cual, la mente posee impulsos y capacidades innatas como la agresión, la afiliación a otros, el miedo a los extraños, o la necesidad de una auto-imagen positiva, que se manifiestan en sentimientos y necesidades, siendo conscientes sólo algunas de ellas. El odio o rechazo a otros, por ejemplo, puede deberse a una incapacidad, por parte del sujeto, para controlar la frustración que le produce no lograr satisfacer algunas de esas necesidades básicas.

3. *El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo*

Este *tercer enfoque* o manera de entender la educación multicultural surge de la no aceptación por parte de las minorías étnicas de las prácticas de aculturación y asimilación a las que se encuentran sometidas en el contacto con las culturas mayoritarias. Para estas minorías ni la asimilación cultural ni la fusión cultural son aceptables

como objetivos sociales últimos. Habría que mantener la diversidad y por ello la escuela debería preservar y extender el pluralismo cultural. Bottani (1983), tratando la educación de los inmigrantes, considera la educación multicultural como inevitable y una manera de recuperación de los particularismos. Desde esta aproximación a la educación multicultural, se entiende que las diferencias son algo valioso para el bienestar de la sociedad. El desarrollo de este valor depende, según Stickel (1987), del desarrollo de una teoría amplia del pluralismo cultural y de un modelo de transmisión cultural que se centre en la amplitud, profundidad y cambios de los grupos étnicos existentes dentro de la sociedad. Igualmente, para que pueda crecer el pluralismo cultural han de reunirse cuatro condiciones: *1)* existencia de diversidad cultural dentro de la sociedad; *2)* interacción ínter e intragrupos; *3)* los grupos que coexisten deben compartir aproximadamente las mismas oportunidades políticas, económicas y educativas, y *4)* la sociedad debe valorar la diversidad cultural (Stickel, 1987).

A este antídoto contra el racismo —como lo define Seda Bonilla (1973)— que es el pluralismo cultural, subyace la idea de que ni la asimilación ni el separatismo son metas sociales últimas (Laosa, 1974; Bennett, 1981). En ese sentido, Pai (1983) aboga por una zona intermedia en la cual el pluralismo cultural no significa no juzgar el modo de vida de los otros usando los criterios de la cultura propia de uno. Si bien el sistema legislativo de una nación puede apoyar explícita e implícitamente el pluralismo cultural —como ocurre en los EE. UU., según Fong (1978)— sólo a través de la escuela —nos dirán diversos autores— cabe pensar en el fomento del mismo (Grant, 1977). No habrá duda en cuanto a que la escuela arrancará de la diversidad cultural que existe en la sociedad (Bernard Van Leer Foundation, 1984), pero tampoco se debe olvidar que unas culturas tenderán a transmitirse más y/o mejor con el tiempo, mientras otras verán cómo se reduce la fuerza de sus principios y valores (Smolicz, 1981), de manera que habrá que prestar atención al papel que la escuela juega en ese trato diferenciado hacia unos miembros y otros de la pluralidad.

Perlmutter (1981) afirma que el pluralismo cultural ha sustituido al prejuicio y al etnocentrismo en las escuelas estadounidenses, para concluir con que es absolutamente necesario afrontar la cuestión de la diversidad cultural en y desde la educación. Esto último pasa por reflejar dicha diversidad en la composición del profesorado. Cortada (1986) hace hincapié en que el profesor debe ser formado para tratar con niños con peculiaridades culturales muy diversas, y que debe saber analizar con realismo las implicaciones del pluralismo cultural. Cuando la escuela no refleja el pluralismo cultural —por ejemplo, en la composición del profesorado— puede ocurrir que una de las comunidades se repliegue y pase a controlar la educación de sus generaciones jóvenes, desarrollando sus valores y creencias frente a los del grupo dominante (Titley, 1981), con lo que el temido separatismo estaría muy cercano. Para Myers (1981) los educadores pueden desarrollar diversos modos de promoción del pluralismo cultural desde la escuela. Jain (1988) se centra en la figura del director, quien debe reunir características tales como la de ser bilingüe, poseer un conocimiento multicultural, mentalidad abierta, etc. El profesorado debe ser consciente de que no todos los grupos culturales conceden el mismo valor a los componentes curriculares, y de las necesidades, deseos y aspiraciones de esos grupos. Coinciden aquí en buena medida los trabajos de «educación multicultural» (Sleeter y Grant) y los paradigmas «pluralismo cultural» y «diferencia cultural» identificados por Banks.

Para Sleeter y Grant, el pluralismo cultural como enfoque de la educación multicultural se apoya en teorías sociológicas, antropológicas y del aprendizaje social. Según Newman (1973, citado en Sleeter y Grant, 1988), habría cuatro grandes tipos de procesos resultantes de la cohabitación de grupos diferentes en una sociedad: *1)* asimilación (A B + C = A), donde A, B y C representan grupos sociales distintos, siendo A el dominante; *2)* amalgama (A + B + C = D), donde D representa una síntesis de los diferentes grupos en uno nuevo; *3)* pluralismo cultural clásico (A + B + C = A + B + C), y *4)* pluralismo cultural modificado (A + B + C = = A1 + B1 + C1), según el cual, los diferentes grupos se asimilan parcialmente al grupo dominante, pero ello variará en función de cada grupo, y cada uno incluso retendrá muchas de sus peculiaridades. Esta última opción es la que tiene más peso en la concepción de una educación multicultural: en la medida en que hay una cultura compartida, la escuela deberá reconocerla y enseñarla, pero de la misma forma habrá de reconocer y enseñar a todos la diversidad cultural que existe.

Las teorías antropológicas implicadas en este enfoque son aquellas que abordan los procesos de transmisión cultural, desarrolladas por la antropología de la educación. Se trata más bien de modelos teóricos (García-Castaño, 1990; García-Castaño y Pulido, 1993) que explican el complejo proceso por el que los miembros de un grupo humano transmiten sus conocimientos, creencias, valores y patrones de comportamiento a la generación más joven. Más adelante profundizaremos en este campo, pero adelantemos que, como señaló Gibson (1984, 1), si bien «todos los programas de educación multicultural han sido influidos, al menos indirectamente, por el concepto antropológico de cultura, [muchos de ellos] simplifican en exceso o incluso malinterpretan el significado del concepto».

4. *La educación bicultural: la competencia en dos culturas*

Para este *cuarto enfoque* la educación multicultural debería producir sujetos competentes en dos culturas diferentes. Tal posición es consecuencia del rechazo por parte de los grupos minoritarios de la idea de la asimilación. Para estos grupos la cultura nativa debería mantenerse y preservarse y la cultura dominante debería adquirirse como una alternativa o segunda cultura. Llanes (1980) defiende que el biculturalismo capacita a una persona para lograr los beneficios de las concesiones económicas y políticas mientras recibe aún el sustrato psicológico y sociológico de su cultura de origen. Se trata, como afirma Trueba (1974), de que la educación bicultural conduzca, en último término, a la completa participación de los jóvenes del grupo mayoritario o de los minoritarios en las oportunidades socio-económicas que ofrece el Estado, y todo ello sin que los miembros de un grupo minoritario tengan que perder su identidad cultural o su lengua (Morrill, 1987), dotándoles de un sentido de su identidad y preparándoles a la vez para que participen de lleno en la sociedad dominante (Burger, 1969). Al fin y al cabo, dos culturas no tienen que ser mutuamente excluyentes en un modelo de educación bicultural (Valentine, 1971).

De entre los aspectos importantes señalados en este enfoque, destacaríamos el de la lengua en el desarrollo de competencias culturales, pues se entiende como un

elemento decisivo en la labor de «puente» entre dos culturas (Brennan y Donoghue, 1974). Hoffman (1989) señala que la lengua, aunque juega un papel en el mantenimiento de la identidad cultural y en la expresión de las actitudes de los miembros de una cultura (iraníes en su estudio) hacia la cultura principal (anglo-americana), tiene como función más importante el facilitar un marco inter(bi)cultural de referencia, en el cual los significados y valores concretos de la cultura principal fuesen incorporados (traducidos) a la cosmovisión de la cultura minoritaria. No obstante, Kabakchy (1978) indicó que surgen problemas cuando se asiste a estas «traducciones» de significado en las que se utiliza el lenguaje de una segunda cultura para describir a la primera. Paulston (1978) afirma que existe una misma competencia cultural, pero dos conjuntos de «actuación sociocultural». ¿Una competencia o dos?; en caso de ser dos, ¿ambas con el mismo nivel de eficacia? En un estudio sobre niñas de familias refugiadas, Goldstein (1988) encontró que, si bien se desenvolvían perfectamente en su comunidad étnica y su actuación académica en la escuela de la cultura principal (anglo-americana) era buena, en este segundo contexto sentían ser tratadas como una minoría. Por otro lado, Zehraqui (1982), al analizar los problemas específicos de los jóvenes magrebíes de segunda generación que residen en Francia, detecta que los discursos de estos jóvenes son fundamentalmente segregacionistas y asimiladores, aunque apunta la posibilidad de generar una actitud positiva hacia la cultura original de los padres mediante una dinámica multicultural. Fitouri y Roller (1983), a partir del caso tunecino, estudiaron los efectos del bilingüismo sobre las actitudes de los alumnos en una escuela, analizando la ambigüedad que engendra la disociación resultante del contacto entre dos civilizaciones tan diferentes como la islámica y la francesa, y la repercusión de ello en la escuela.

El hecho de mantener unas pautas religiosas, comportamentales o de identidad étnica, a la par que se intenta una segunda aculturación, tendrá grandes repercusiones, según afirma Ogletree (1981), para la educación en términos del currículum escolar, los programas bilingües y la desegregación en las escuelas. Gonzales (1979) piensa que el biculturalismo es un componente curricular necesario y que el enfoque bicultural familiariza de una manera activa y directa a los estudiantes con las actitudes, sistemas de valores, estilos de comunicación y patrones de pensamiento y comportamiento consistentes y necesarios para el desarrollo de habilidades biculturales. Al respecto, Youssef y Simpkins (1985) encontraron que los padres (árabes) valoraban muy alto la ubicación de sus hijos en entornos de aulas bilingües, dada la atmósfera positiva y de aceptación a la cultura de origen.

Este cuarto enfoque sería similar al paradigma denominado por Banks «lenguaje» y, en buena medida, a mucha de la literatura que Sleeter y Grant llaman «estudios sobre grupos concretos».

5. *La educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social*

En este *quinto enfoque* englobaríamos a *1)* algunas referencias que Gibson adjudicó al modelo pluralista, *2)* la «educación multicultural que es reconstruccionista social», como la llaman Sleeter y Grant, y *3)* el paradigma «radical» citado por Banks. Desde estas posiciones se concibe la educación multicultural como un proceso encaminado a lograr un desarrollo de los niveles de consciencia de los estudiantes de minorías,

de sus padres y de la comunidad en general acerca de sus condiciones socio-económicas, con objeto de capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad.

En este enfoque también podemos encuadrar la producción que Delgado-Gaitán (1992) categoriza como perteneciente al modelo de fortalecimiento (*empowerment model*). McLaren (1989, 186) define de este modo los propósitos sociales del fortalecimiento como opción para la educación multicultural:

> ... [es] el proceso a través del cual los estudiantes aprenden a apropiarse críticamente del conocimiento que existe más allá de su experiencia inmediata, con objeto de ensanchar la comprensión que poseen de sí mismos, del mundo y de las posibilidades para transformar las asunciones que se dan por sentado acerca de la forma en que vivimos.

Como afirma Sleeter (1991, 8), «para ver la educación multicultural como una estrategia de fortalecimiento, uno debe antes tomar seriamente la noción de que la educación puede servir como vehículo eficaz para el cambio social y la emancipación». La escuela, como todos sabemos, socializa a los estudiantes en la estructura social existente, pero «también capacita a algunos [de ellos] para adquirir el conocimiento, las actitudes y las destrezas necesarias para participar de manera efectiva en la acción social y el cambio social» (Banks, 1981, 166). Para que sea posible esto último, Banks recuerda que se les debe enseñar a los estudiantes a realizar la crítica social y se les debe ayudar a entender la disonancia entre nuestros ideales y las realidades sociales:

> Para fortalecer a los estudiantes de cara a su participación efectiva en su comunidad, debemos cambiar las formas en que adquieren, ven y evalúan el conocimiento. Debemos involucrarlos en un proceso de obtención del conocimiento en el que se les exija analizar críticamente paradigmas y explicaciones en conflicto y los valores y asunciones de diferentes sistemas, formas y categorías de conocimiento. También se debe dar a los estudiantes oportunidades para que ellos mismos construyan conocimiento, de manera que puedan desarrollar una apreciación sofisticada de la naturaleza y limitaciones del conocimiento, y entender hasta qué punto el conocimiento es una construcción social que refleja el contexto social, político y cultural en el que es formulado.

Según Sleeter y Grant (1988), tres tipos de teorías convergen en la base de este enfoque. En *primer lugar,* teorías sociológicas, como la teoría del conflicto y la teoría de la resistencia. El comportamiento social está organizado a partir de una base grupal más que individual y los grupos luchan por el control de los recursos de poder, riqueza y prestigio que existen en la sociedad. Cuanto más escasos son estos recursos, más intensa es esa lucha y más importante deviene la pertenencia al grupo. Para la solidificación, extensión y legitimación del control que ejercen, los grupos dominantes estructuran instituciones sociales que operan para mantener o incrementar dicho control, y es esta estructuración la que lleva al racismo, el sexismo y el clasismo institucionales. A primera vista, parece imposible un cambio social, pero el desarrollo de la teoría de la resistencia pone de manifiesto que los grupos oprimidos no se acomodan pasivamente a la situación, sino que luchan y se oponen a ella, siendo muy variadas las formas de lucha y oposición.

En *segundo lugar,* teorías sobre el desarrollo cognitivo, en las que se defiende el carácter constructivista del aprendizaje (Piaget, Vygotsky), y la importancia de la

experiencia propia del sujeto en esa construcción. No basta con decirle a los niños que hay otros grupos y hablarles acerca de ellos, sino que los niños tendrán que interactuar con dichos grupos, pues será la experiencia directa la que contribuya a generar un conocimiento sobre estos grupos. El énfasis en el mundo del niño y en la acción social reflejados en estas teorías está en la base de la adopción de ellas por parte de los defensores de este enfoque de la educación multicultural.

En *tercer lugar,* teorías de la cultura, en la que ésta se contempla como una adaptación a circunstancias vitales determinadas en gran parte por la competición entre grupos por la posesión de recursos. Se rechaza el acento en los aspectos ideacionales (conocimientos, valores, creencias) de la cultura y en la concepción estática presente en las teorías sobre su transmisión, enfatizándose, por el contrario, los aspectos materiales y los relativos a la estructura política de las sociedades, así como el carácter «improvisado» de la creación de la cultura a partir de la base del día a día, un proceso siempre en curso, similar al que sigue la construcción individual del conocimiento.

6. *Educación anti-racista*

Aunque la educación multicultural y la educación anti-racista están conectadas lógicamente y la combinación de ambas es más eficaz que su separación (Grinter, 1992), un repaso al desarrollo de ambas ofrece la imagen de un debate y cierta oposición entre ellas. Aunque en cierto sentido nos unimos a Leicester (1992) en la opinión de que esta dicotomía es falsa, comenzaremos señalando algunos de los puntos que este autor contempla en su descripción comparada de uno y otro «paradigma». Será éste el *sexto enfoque* de la educación multicultural.

Lo que se compara son los aspectos ideológicos y axiológicos de uno y otro, y no sus respectivas fundamentaciones teórico-científicas. Así, frente al liberalismo que enfatiza la libertad de pensamiento y acción que posee cada individuo, sustentador de una educación multicultural que persigue el entendimiento entre culturas y el cambio paulatino de la sociedad a través de la educación, encontraríamos, en el caso de la educación anti-racista, una ideología radical apoyada en un análisis de clases de inspiración marxista, puesta al servicio de una transformación social basada en la liberación de los grupos oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales, concibiendo la escuela como una agencia para la promoción de la acción política.

El anti-racismo constituye un discurso político radical en el que se llega a equiparar la lucha contra el racismo con la lucha contra el capitalismo (Bonnet, 1990). Podríamos decir que se sustenta en refinamientos o elaboraciones más o menos profundas de teorías «de sentido común» acerca de qué es el racismo, como las identificadas por Cohen (1992) en su estudio del discurso popular sobre el racismo en Gran Bretaña. Dichas teorías populares explican el racismo como falsa consciencia institucional, como prejuicio irracional, como poder blanco, como regla de clase y como auto-interés racional. Esas elaboraciones, en cualquier caso, se inscriben en un marco ideológico claro, como hemos apuntado. Desde ese marco se contempla la sociedad como una sociedad racista, y la educación como un elemento de reproducción de ese

racismo estructural y estructurante. Por ello, como señala Alegret (1992, 21) «para los seguidores de la educación anti-racista la tarea principal del sistema educativo deberá ser la de combatir esta ideología [racismo] que subliminal y subrepticiamente sigue transmitiéndose a través del proceso educativo».

Una de las diferencias más importantes entre una educación multicultural *no-racista* y una educación abiertamente *anti-racista* se encuentra en cómo explica cada opción la conversión de las diferencias en desigualdades, conversión que tiene lugar durante la construcción cognitiva de las categorías de seres humanos. Alegret (1992, 21-22) explica:

> Para los no-racistas las explicaciones de esta transformación se agotan entre los prejuicios y la ignorancia. Por tanto para ellos el racismo no es más que una cuestión de discriminación «fácilmente» superable a través de una intervención educativa adecuada, en el sentido de transmitir los valores y los contenidos necesarios para que no se «produzca» el racismo.
>
> Sin embargo, para los anti-racistas las explicaciones acerca de la transformación de las diferencias en desigualdades no son de tipo psicopatológico, sino de tipo ideológico. Por tanto para los anti-racistas lo esencial es organizar una estrategia de intervención educativa adecuada para que no se «reproduzca» el racismo.

La educación anti-racista representa un cambio por cuanto se pasa «de una preocupación por las diferencias culturales a un énfasis en la forma en que tales diferencias se utilizan para albergar la desigualdad» (Moodley, 1986, 64). Según Banks (1986) entre sus asunciones centrales se encuentra la idea de que el racismo es la causa principal de los problemas educativos de los grupos étnicos minoritarios (no blancos), y que la escuela puede y debe jugar un papel crucial en la eliminación del racismo personal e institucional.

III. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL DESDE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL

Hasta aquí hemos presentado las diferentes maneras de entender la educación multicultural que se tienen en la actualidad. Hemos tratado de mencionar de manera más o menos explícita la aproximación en cada enfoque a un cierto concepto de cultura, aunque en muchos casos parezca desconocerse o no entenderse por los autores encuadrados en cada enfoque qué entienden ellos por tal concepto. Pasaremos ahora a justificar las razones que nosotros tenemos para hacer girar el entendimiento de la educación multicultural en torno al significado de «cultura».

1. *El concepto de cultura en la educación multicultural: su necesidad*

Si tenemos en cuenta que casi la totalidad de la producción sobre educación multicultural ha sido realizada por educadores y para educadores, no es de extrañar que en la elaboración de tipologías o categorizaciones de la educación multicultural no se haya utilizado como criterio el concepto de «cultura» que había detrás de cada

modelo, paradigma o enfoque en educación multicultural. Ello es así en la medida en que el propio concepto de cultura no ha tenido una posición central en la construcción de los discursos teóricos sobre la educación, ni ha representado una «variable» fundamental sobre la que basar el pensamiento de los educadores. Como veremos a continuación, ha existido y existe una gran variedad de conceptos implícitos de «cultura» detrás de los discursos sobre educación multicultural, pero no queremos aquí elaborar otra tipología más a partir de este criterio. Lo que deseamos enfatizar es, en primer lugar, que la no explicitación del concepto de cultura ha supuesto una barrera para el avance de la investigación sobre los fenómenos del multiculturalismo y la escuela, y en segundo lugar, que no ha existido ningún modelo, paradigma o enfoque de educación multicultural que estuviese fundamentado principalmente en un aparato conceptual antropológico.

No vamos a enumerar aquí los puntos débiles de los modelos reseñados o las críticas vertidas sobre ellos. Sí queremos insistir en que estos modelos carecen de un concepto de cultura sólido. Moodley (1986, 69) indica lo siguiente al respecto:

> En la mayoría de las visiones sobre educación multicultural se halla implícita una concepción algo estática de la «cultura». La cultura es vista como un conjunto más o menos implícito de características inmutables atribuibles a grupos diferentes de personas. Éstas son usadas para identificar a la gente y, a menudo, para producir estereotipos, en contra de la intención (Rosen, 1977). La noción de cultura expuesta por el Libro IV de la Royal Commission (1969, p. 11) como idea final, bajo el epígrafe «Las contribuciones culturales de otros grupos étnicos», revela una ficción lírica que se asemeja poco a la realidad de las minorías. «La Cultura», glosaba la Comisión, «es una forma de ser, pensar y sentir. Es una fuerza rectora que anima a un grupo significativo de individuos unidos por una lengua común que comparten las mismas costumbres, hábitos y experiencias.

Bullivant, quizá uno de los autores que ha insistido con más fuerza en la necesidad de partir del tratamiento antropológico del concepto de cultura como base para el diseño de la educación multicultural, incide en este tipo de utilizaciones equivocadas y/o alejadas del tratamiento científico que por parte de la antropología actual se hace de tal concepto (1986, 112):

> El Comité adoptó también una visión del concepto de cultura similar a la del Galbally Committee, basada en la bien conocida, pero superada a nivel teórico, definición de Tylor (1871). No obstante, es inherentemente limitado, de cara a un diseño político de largo alcance, adoptar *«el uso popular, más común* en educación que iguala la cultura con la herencia de un grupo, esto es, tradiciones, historia, lengua, artes y otros logros estéticos, costumbres religiosas y valores» (Comittee on Multicultural Education, 1979, p. 68, énfasis de Bullivant).

Al comienzo de este trabajo defendíamos justamente que la aparición de la educación multicultural tiene especial relación con la presencia de grupos étnicos diferenciados en el aula escolar, con la aparición del concepto de cultura en el entendimiento de la diversidad en la escuela. Por ello, sin la clarificación conceptual sobre qué entendemos por «cultura», difícilmente podemos entender el significado total de lo que es la educación multicultural. En este sentido, creemos que Wilson

(1992) exagera al intentar justificar el uso indiscriminado de los términos «raza», «cultura» y «étnico» diciendo, respecto al concepto que más nos interesa, que no ha visto «ninguna definición del término [cultura] que tuviese una pretensión seria de claridad».

Existen diversas definiciones de «cultura» en trabajos sobre educación multicultural. Así, Lynch, Modgil y Modgil (1992, 9) indican que «por supuesto, cada estructura [política] posee su cultura propia distintiva, que incluye normas, valores, ideologías, asunciones, símbolos, significado, lenguaje y otro capital cultural compartido que hace posible que funcione como una unidad coherente, sin desintegrarse». Y García (1992, 105-6), partiendo de Kroeber y Kluckhohn, entiende que «la "cultura" es la totalidad de la creencias aprendidas, herramientas y tradiciones compartidas por un grupo de humanos para dar continuidad, orden y significado a sus vidas; consta de la experiencias y productos acumulados por un grupo». En palabras de Strivens (1992, 212), la cultura consiste en:

> ... aquellos fenómenos que crean un sentido de identidad común entre un grupo particular: un lenguaje o dialecto, fe religiosa, identidad étnica y localización geográfica. Se trate de factores subyacentes que dan lugar a comprensiones, reglas y prácticas compartidas que gobiernan el desarrollo de la vida diaria. El comportamiento cultural es comportamiento aprendido, pero tan profunda y completamente aprendido que pasa a ser en gran medida inconsciente.

Por otro lado, Taboada (1992, 155-6) entiende que, en la tradición antropológica anglosajona, la cultura aparece como «un todo estructurado de maneras de actuar, pensar y creer que proporciona a los grupos respuestas a los problemas que presenta el entorno, y asegura la cohesión de aquéllos», explicando a continuación las dificultades creadas por esta concepción:

> El trabajo de antropólogos y etnólogos en sociedades más pequeñas y aisladas ha contribuido a la imposición de una definición de cultura que insiste en el carácter de esta totalidad, en sus aspectos integradores y funcionales.
>
> (...) Así, la cultura del país de origen es conceptuada como un todo funcional homogeneizado, transmitido idénticamente de una generación a la siguiente. Es este concepto ideal-típico de la cultura extranjera que nos llega de trabajos literarios y artísticos, así como del folklore estereotípico, el que sirve como referente para el debate acerca de la educación de las culturas de los inmigrantes.
>
> Es necesario problematizar este concepto, en la medida en que sus aspectos de continuidad, unidad y funcionalidad sean lo que concierne.
>
> (...) Así, la cultura debería ser cualquier cosa menos un regalo definitivo que el individuo recibe en un grupo: un regalo de alguna forma emblemático. Aparece, antes bien, como una elaboración colectiva, en perpetua transformación, y en este sentido la cultura del inmigrante es sólo un aspecto específico de las modalidades de cambio de las sociedades y los individuos.
>
> (...) [En su sentido antropológico] la cultura es algo determinado en gran medida por el entorno y las condiciones materiales.

Y en esa línea, Donald y Rattansi (1992, 4) aluden a una redefinición del concepto de cultura a la luz de las críticas realizadas al concepto que subyacía al multiculturalismo, señalando lo siguiente:

> Esto sugiere una definición de cultura más cercana a lo que muchos científicos sociales y teóricos de la cultura habrían tenido en la mente cuando hablan sobre la cultura que lo que están las versiones asociadas con el multiculturalismo o el antiracismo. Esto no se limita a las creencias religiosas, los rituales comunales o las tradiciones compartidas. Por el contrario, comienza con la forma en que tales fenómenos manifiestos son *producidos* a través de sistemas de significado, a través de estructuras de poder y a través de las instituciones en las que unos y otras se despliegan.
>
> (...) Desde este punto de vista, la cultura deja de entenderse como aquello que expresa la identidad de una comunidad. Antes bien, se refiere a los procesos, categorías y conocimientos a través de los cuales las comunidades son definidas como tales: es decir, cómo se las representa específicas y diferenciadas.

Pensamos que desde coordenadas teóricas de la antropología social y cultural sí se ha generado un concepto de cultura lo suficientemente rico como para fundamentar toda una propuesta, un nuevo modelo, sobre educación multicultural. Antes de expresar algunas de las características de este modelo, nos extenderemos en su basamento conceptual.

2. *Un concepto de cultura*

En general, en las ciencias sociales se ha supuesto que la cultura es explicable mediante una *generalización descriptiva* como una vasta organización homogénea. De esta manera los antropólogos hemos pensado, y hemos hecho pensar a muchos, que muchas sociedades son monoculturales y tan sólo ahora, cuando hablamos de sociedades urbanizadas post-industriales, nos empezamos a referir a ellas como multiculturales. Y lo cierto es que las diferencias entre sociedades complejas y simples en lo referente al multiculturalismo es tan sólo una diferencia de grado y no de tipo (Goodenough, 1976).

Es obvio que a la hora de contarle a «otro» cómo somos «nosotros» utilizamos una serie de referencias que nos definen homogeneizándonos, pero no utilizaríamos estas mismas referencias para definirnos ante nosotros mismos (quizá nunca pasamos por un proceso de autodefinición de este tipo). No sólo no serían muy útiles sino que, desde la primera a la última, toparíamos con objeciones de nuestros paisanos, que no se encontrarían a gusto reflejados en las referencias utilizadas para definirles frente a los «otros». Y esto es así porque cuando nos definimos como grupo frente a otro grupo no invocamos las diferencias que existen en el seno del «nosotros» y que generan la diversidad dentro de él, sino, por el contrario, invocamos las similitudes que nos aproximan, construyendo un discurso homogeneizador, en el que no hacemos otra cosa que seleccionar aquellos temas que tienen una mayor relevancia para el mantenimiento del grupo social (García-García, 1988).

Somos conscientes de tales divergencias cada vez que proponemos a nuestros alumnos la tarea de dar una definición de la cultura española, o de la andaluza, o de la granadina. Algunos se atreven a emitir juicios cuando nos referimos a la cultura catalana, pero no van más allá de los tópicos; a partir de la generalización y el estereotipo, cuesta menos trabajo definir al «otro». No queremos decir con esto que

no se pueda hablar de tal o cual cultura de un determinado grupo, nada más erróneo; lo que tratamos de exponer es que cuando pretendemos «proyectar» tal o cual cultura en cada uno de los individuos que la componen, nos encontramos con serios problemas para reconocer una réplica de dicha cultura en cada uno de los comportamientos, acciones, o actividades que cada individuo realiza. Y es que cada individuo tiene una versión particular de todo aquello que le rodea, una versión particular de la cultura a la que decimos que pertenece (si es que se puede hablar de petenecer a una única cultura), mostrándose en sus comportamientos o puntos de vista particulares divergencias con respecto a lo que aparece como norma establecida en el discurso homogeneizador.

Los términos quizá no son muy brillantes, pero sí orientativos y clarificadores: cada individuo posee su versión propia, personal y subjetiva de la cultura que los demás (entre ellos el científico social) le atribuyen, y esa versión es diferente a la de los otros miembros componentes de su grupo. Cada miembro tiene una versión personal de cómo funcionan las cosas en un determinado grupo y, de este modo, de su cultura. Lo que se presenta ante nosotros como la cultura de ese grupo no es otra cosa que una organización de la diversidad, de la heterogeneidad intragrupal inherente a toda sociedad humana. La idea de una «diversidad organizada» remite a la existencia en un grupo de tantas versiones sobre el mundo y la vida como individuos la compongan, versiones diferentes pero equivalentes o «co-validables», de manera que las diferencias no inhiben la identificación y el reconocimiento entre los miembros como poseedores de esquemas mutuamente inteligibles.

Una confrontación realista entre lo que la gente *hace* y lo que esta misma gente *dice que hace* nos pondría sobre la pista de lo que queremos exponer: oímos un discurso homogeneizador y observamos una pluralidad de conductas heterogéneas. Gran parte de la tarea del antropólogo, si no toda, está en saber combinar ambas informaciones para, en esa confrontación, explicitar y explicar la cultura, y quizá llegar a interpretar qué significa lo que la gente *dice que hace* en relación con lo que *hace*. En esto radica la diferencia entre hacer una crónica de sucesos particulares y mirar debajo de ellos para comprender cómo la gente los afronta y cómo aumenta o decrece la probabilidad de su repetición (Wolcott, 1985). Así, deberíamos inferir la cultura, compuesta de conceptos, creencias y principios de acción e interacción, a partir de las palabras y comportamientos de los miembros del grupo que se estudia. De esta manera, nuestra primera propuesta teórica sostendría que lo que propiamente constituye la cultura no es una homogeneidad interna, sino la organización de las diferencias internas (García-García, 1991) y que las culturas tienen una uniformidad hablada más que una unidad real (García-García, 1988), no quedando completa la tarea del antropólogo si concluyera su trabajo con la exposición de la «uniformidad hablada». La tarea del antropólogo se «completaría» cuando fuese capaz de exponer las explicaciones de la organización de la diversidad como la cultura del grupo humano estudiado.

3. *La sociedad humana como realidad multicultural*

Toda esta primera conceptualización desde la antropología social y cultural será especialmente determinante en el tratamiento de la multiculturalidad. Con ella como

base, diremos ahora que todos los seres humanos, vivan donde vivan, viven en un mundo multicultural.

Junto a esta idea debemos insistir en que todos los individuos de un grupo desarrollan *competencias* en varias culturas (algunos prefieren referirlas, considerándolas de igual manera, como *microculturas*, en una estrategia metodológica tendente a la clarificación de un concepto que se puede utilizar en diferentes niveles grupales). Cada individuo tiene acceso a más de una cultura, es decir, a más de un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción. Cuando adquiere esas diversas culturas nunca lo hace completamente: cada individuo sólo adquiere una parte de cada una de las culturas a las que tiene acceso en su experiencia. Su versión personal de la cultura o, con el término que acuñó Goodenough, su *propiospecto* es la totalidad de esas «parcialidades» que conforman una visión privada, subjetiva del mundo y sus contenidos, desarrollada a lo largo de su historia experiencial.

En este sentido seremos multiculturales, seremos competentes en varias culturas, de igual manera que el hijo de un inmigrante, después de una corta estancia en su nuevo entorno de acogida, desarrollará competencia:

1) En la cultura de su grupo doméstico, tanto en su versión nativa como en su versión adaptada a un nuevo entorno (aunque realmente no podemos separar tales versiones, pues funcionarán dinámicamente en un proceso de construcción y re-construcción).

2) En la cultura del grupo étnico al que pertenece, tanto en su expresión de costumbres y tradiciones más ancestrales (ser competente no significa aquí respetar, aceptar y/o cumplir sino, cuando más, conocer o reconocer) como en su versión, ligada a la anterior, de diferenciación frente a los grupos étnicos que componen el nuevo entorno en el que ha empezado a vivir.

3) En la cultura de los diferentes grupos de iguales en los que pueda participar, desde el de mayor homogeneidad étnica, quizá ligado al nuevo barrio en el que vive, al más universalista, formado en la institución escolar en la que se «pretenden integrar todas las diversidades».

4) En la cultura del aula y de la escuela en la que él y otros muchos niños, sin atender aparentemente ahora a su condición de sexo, etnia y religión, aprenderán a conocer y valorar una información (no sólo de contenidos formales en libros de textos) que para todos se presentará supuestamente igual y que será necesaria para acceder a las posiciones de privilegio y poder.

N(...)

Tal niño se hará competente en muchas culturas, cargadas todas ellas de diferente información, con las que activamente, y de manera colectiva e individual a la vez, construirá su propia versión del mundo que le rodea, su propia versión de los diferentes aspectos de la cultura, su «teoría-cultural personal» (Keesing, 1974), su *propriospecto* (Goodenough, 1981); una versión de la *cultura* que será *multicultural.*

Con lo presentado hasta el momento en esta última sección, podemos proponer las bases de lo que sería un *séptimo enfoque* sobre educación multicultural, en el que

resultará básico considerar la educación como un proceso de transmisión/adquisición de cultura (3).

4. *Antecedentes de un modelo de educación multicultural desde la antropología de la educación*

Es vital entender el significado de la cultura en el estudio de las interacciones dentro de la comunidad escolar, y la mejor visión para llegar a ese entendimiento la aporta la antropología (St. Lawrence y Singleton, 1975). Tanto la antropología en general como sus subdisciplinas por separado realizan contribuciones esenciales a la enseñanza y el aprendizaje multicultural (Johnson, 1977). Efectivamente, la antropología puede, como mínimo, proporcionar a la educación multicultural un abanico amplio y diversificado de estrategias y métodos de investigación cuya idoneidad para el tratamiento de las realidades complejas que aquélla afronta está demostrada. La contribución antropológica a la investigación educativa queda patente en trabajos como el de Trueba *et al.* (1981), en el que se despliegan estudios microetnográficos sobre niños de minorías en el aula; mostrándose la validez e importancia de la etnografía para la educación bilingüe. Foesters y Little Soldier (1981) defienden igualmente la utilización de modelos etnográficos para analizar, comparar y localizar conflictos y/o discontinuidades entre las culturas del hogar y de la escuela (en el caso de los indios). En los EE. UU., y desde mediados de los años cincuenta, los antropólogos culturales se han involucrado en el desarrollo curricular de las escuelas públicas (Dynneson, 1975; Dwyer-Schink, 1976), y los etnógrafos han demostrado su capacidad para proponer maneras prácticas de reducir el «choque de culturas» en el aula multicultural (Clark, 1963). Además de la aportación metodológica, desde la antropología también es posible y necesaria la contribución a los programas de acción, como demuestra el trabajo de Jordan (1985), en el que el conocimiento antropológico guía el desarrollo de un programa de educación bicultural, o el de Koppelman (1979), que plantea la evaluación de estos programas desde la conceptualización antropológica.

Sin embargo, ¿qué hay acerca de esa concepción antropológica de la multiculturalidad como experiencia normal humana, tal como nos propone Goodenough (1976)? Los modelos que hemos visto hasta ahora no dejan de ser parciales en su planteamiento y alcance, mientras que desde la antropología podemos pensar la díada multiculturalidad/educación con una visión holística del amplísimo y heterogéneo conjunto de factores presentes. London (1981) entiende que la antropología cultural constituye el marco adecuado para la obtención de tal perspectiva en combinación con otras disciplinas. Para este autor, sólo así podremos hacer frente a la problemática de la diversidad multicultural y multiétnica de la educación, superando la insuficiencia analítica de modelos como el asimilacionista y el pluralista.

---

(3) Para un mayor detalle sobre esta forma de conceptualizar la educación véase García-Castaño (1990) y García-Castaño y Pulido (1993).

5. *Asunciones básicas de una educación multicultural fundamentada en una concepción antropológica de la cultura*

Reconocemos junto a Carlson (1976, 29) que, en gran medida, la educación multicultural constituye una forma de antropología social aplicada. Esto significa que podemos volcar el *corpus* teórico, conceptual y analítico de la antropología en el desarrollo de procesos (más o menos formales/institucionales, más o menos «calculados») de transmisión y adquisición de diversos repertorios culturales. En este apartado final vamos a señalar diferentes asunciones, principios de procedimiento si se prefiere, con los que debe construirse una educación multicultural de base antropológica. Y empezaremos recordando las ventajas, señaladas por Gibson (1984), que conlleva definir la educación multicultural como el proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas:

1) Ya no tenemos que seguir equiparando educación con escolaridad, ni educación multicultural con programas escolares formales. Desde la amplia concepción de la educación como transmisión cultural, el educador deja de ser el único responsable de la adquisición de competencias culturales por parte de los estudiantes, y se sugiere a quienes promuevan la educación multicultural que presten mucha atención a la relación de los programas escolares con el aprendizaje informal que se produce dentro y fuera de la escuela.

2) Ya no tenemos que seguir equiparando una cultura con una lengua o con un grupo étnico correspondiente. Los miembros de un grupo étnico, por ejemplo, comparten obviamente un conjunto de esquemas culturales específicos, pero también podemos clasificar a esos miembros en otros grupos que participan en actividades comunes, laborales, religiosas, de ocio, etc., y puede que estas otras agrupaciones atraviesen los límites del grupo étnico. En el desarrollo de la educación multicultural, ello se traduce en una contribución a la eliminación de la tendencia a estereotipar a los estudiantes de acuerdo con sus identidades étnicas, y en una contribución a la promoción de una exploración más profunda de las similitudes y diferencias entre estudiantes de diferentes grupos étnicos.

3) Dado que el desarrollo de competencia en una nueva cultura requiere una interacción intensa con las personas que ya la poseen, se aprecia con más claridad que el apoyo a escuelas étnicamente separadas es contrario a los propósitos de la educación multicultural.

4) La educación multicultural promueve competencia en múltiples culturas. Qué cultura desplegará un individuo en cada momento es algo que vendrá determinado por la situación en concreto. Aunque están claramente interrelacionadas, debemos distinguir conceptualmente entre las múltiples identidades que los individuos tienen disponibles y sus identidades sociales primarias en un grupo étnico particular. La identificación social y la competencia cultural son cosas diferentes.

5) Desde la educación se deberá favorecer que los estudiantes sean conscientes de la multiplicidad cultural que les rodea y a la que están accediendo. Ese elemento de consciencia puede alejarnos de dicotomías como la de cultura dominante/cultura nativa, cultura escolar/cultura del hogar, potenciando esa concepción del multiculturalismo como la experiencia humana normal.

Desde esta perspectiva surgen importantes matizaciones a la idea de una educación multicultural que complementan lo que planteábamos inicialmente. Unas, acerca de las causas por las que han aparecido los programas de educación multicultural, otras, acerca de las razones del posible mantenimiento de estos programas. Así, por ejemplo, la educación multicultural deja de entenderse como aquella que demandan los grupos de migrantes «pobres» que originaron este tipo de programas. La verdad es que gran parte de la demanda de estos grupos se dirige hacia modelos de plena asimilación para acceder a los niveles de bienestar de los miembros «no marginales» de las culturas mayoritarias. Han «salido» de sus respectivas culturas de origen en condiciones socio-económicas muy desfavorables, las mismas que persiguen mejorar y, en algunos casos, consideran que el éxito en las escuelas es un requisito indispensable para lograr esas mejoras en las generaciones siguientes. Para lograrlo, algunos están dispuestos a procesos de asimilación y asumen (conscientemente o no) el riesgo de pérdida de su identidad cultural de origen (cuestión diferente a ésta, aunque conectada, es el tratamiento de los problemas de las segundas generaciones de inmigrantes en los países de «acogida»).

Así pues, la educación multicultural de la que ahora hablamos no es un programa para grupos minoritarios, sino para todos los grupos, si bien desde la concepción que venimos defendiendo no tiene mucho sentido hablar en términos de mayorías y minorías. En consecuencia, no debe desaparecer un programa de educación multicultural porque cambien de signo los movimientos migratorios. No se trata de una educación para un determinado colectivo que podemos cuantificar y calificar de desfavorecido frente a otros. Se trata de una educación que cuestiona incluso la propia idea de la relación entre la escuela (como aparato de reproducción y legitimación social e ideológica) y el Estado. La primera transmite la cultura dominante entre las *fronteras* geográficas del segundo, pero ya no se puede seguir manteniendo la idea de que existe una homogeneidad en la cultura dominante (nunca existió tal homogeneidad). Ahora tendríamos que preguntarnos: ¿qué cultura entre qué fronteras?

Para nosotros, la educación multicultural debe ser aquella que se desarrolla en la sociedad como un proceso de producción y crítica cultural caracterizado por:

1) Contemplar una diversidad en los contenidos culturales transmitidos (a veces conducente a contradicciones entre ellos).

2) Asegurar una diversidad de los métodos de transmisión, siempre ajustados a los distintos tipos de alumnos para facilitar el acceso de éstos al conocimiento.

3) Fomentar los mayores niveles de consciencia posibles por parte de los alumnos, acerca de la diversidad cultural, algo que «no es, con mucho, una cuestión de entrega de información acerca de sistemas específicos, sino de presentar éstos con objeto de lograr una definición de qué es la cultura partiendo de la antropología cultural actual... [mostrando] que el modelo del que emana una cultura no se puede juzgar con referencia a otro, pues son opciones de filosofía de la existencia que, contempladas en su totalidad, no pueden ser jerarquizadas sobre la base del argumento racional» (Camilleri, 1992, 144).

4) Preparar a los estudiantes con los recursos cognitivos necesarios para *a)* conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos; *b)* percibir y

analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades anteriores, desigualdades en la distribución del poder y los recursos en la sociedad; *c)* criticar dicha traducción y construir propuestas de transformación; y *d)* posicionarse crítica y activamente en la acción social.

5) Desechar la idea de que siempre es irremediable una exclusión mutua entre, por un lado, la preservación de identidades y peculiaridades étnicas o culturales de grupos minoritarios desfavorecidos y, por otro, la movilidad social ascendente o el acceso a instancias de mayor poder socio-económico por parte de éstos. Cuando el dilema sea real e inevitable, serán los propios miembros de los grupos que lo afronten quienes habrán de tomar la decisión, a ser posible desplegando habilidades como las señaladas en el punto anterior a la hora de elaborar la decisión.

6) Elaborar los programas a partir de una combinación entre el análisis de las comunidades concretas en las que se pondrán en marcha y el compromiso con una concepción global, universal, del hecho cultural.

IV. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL COMO DESARROLLO DE LA CRÍTICA CULTURAL

La cultura se transmite a través de diferentes mecanismos y por medio de diversos agentes de transmisión. Parte de la cultura se «autotransmite» en función de su propia dinámica, mientras que otra parte, en las sociedades occidentales u occidentalizadas, es transmitida en instituciones privilegiadas y especializadas que enfatizan los aspectos más formales o, si se prefiere, más «académicos» de ella, pues en gran medida sólo sirven para la academia, para la escuela. Por ejemplo, los niños del Valle de Polaciones (Cantabria) no aprenden la cultura de la ganadería de montaña en sus escuelas, sino en su propio entorno familiar, a través de la manipulación del ganado tudanco en la que sus propios padres les van implicando gradualmente a través de tareas diferenciadas en función de su edad y sexo.

Muchos movimientos renovadores de la educación y, sobre todo, de la escolarización incluyen entre sus máximas acercar la escuela a la vida y con ello al medio en el que los escolares conviven cotidianamente. Con ellos se ha logrado, en contados casos, que se introduzca en la escuela ese conocimiento cotidiano sobre la manipulación del ganado tudanco (por seguir con el ejemplo), aunque luego no ha sido conocimiento escolar utilizado fuera de la escuela. No pocas veces esta introducción de la cotidianeidad responde a visiones idealistas y nostálgicas que acercan el mundo rural al medio urbano en el que los escolares y la propia escuela se desenvuelven. Otras veces, tales propuestas no pasan de ser estrategias didácticas. No queremos decir con todo esto que la escuela no transmita la cultura, pues sabemos que parte de la cultura se transmite a través de esa agencia, pero debemos ser conscientes de que esa parte que allí se transmite está destinada muy específicamente a la propia escuela, sirve para «moverse» en la escuela como cultura escolar, y pocas veces hace referencia a la cotidianeidad extraescolar.

Es en el ámbito de las relaciones sociales donde se produce, se conserva y se modifica o cambia la cultura. Todas las culturas incluyen como procesos básicos la transmisión y la transformación de sus formas culturales, de modo que continuidad

y cambio cultural son procesos básicos de las mismas. Cuando hablamos de la educación multicultural no nos referimos tanto a un proceso de transmisión de cultura —pues ésta se difunde a través de su propia dinámica interna— como a la promoción del conocimiento (crítico) generado sobre ella. Los diferentes grupos humanos, productores de cultura y transmisores privilegiados de la misma, poseen una racionalidad propia sobre sus formas culturales propias, es decir, desarrollan un conocimiento implícito de su cultura (un «saber cómo») y un conocimiento explítico, verbalizable (un «saber qué») sobre ella. Con otras palabras, no sólo son usuarios de su cultura, sino que son capaces de explicarla e interpretarla.

Sin embargo, los estudios realizados desde la sociología y la antropología sobre las diferentes sociedades y culturas humanas demuestran que el discurso nativo sobre su propia cultura no coincide necesariamente con el discurso elaborado desde las ciencias sociales. Las razones de esta discrepancia son muy diversas y tienen que ver con la diferente selección de los hechos relevantes para la interpretación, el manejo diferente de los datos empíricos y de estrategias metodológicas propias en las ciencias sociales, la existencia de teorías y campos teóricos específicos en estas ciencias, el uso de modelos interpretativos en ellas ajenos a la lógica de los actores sociales, la existencia de procesos cognitivos distintos que obedecen a racionalidades distintas y, por supuesto, la funcionalidad social divergente que poseen las formas culturales y el conocimiento de las mismas.

Todo esto nos induce a presentar una nueva propuesta sobre la educación multicultural. El objetivo específico de ésta es transmitir, promover, facilitar la comprensión crítica de la cultura, de las culturas. Aunque llegamos a esta reflexión al enfrentar el discurso nativo y su racionalidad con el discurso científico social y su racionalidad, no queremos presentar la cuestión como un triunfo de esta última. No tiene sentido hablar de este «triunfo» por cuanto la racionalidad de la ciencia socio-antropológica se ha desarrollado en la atenta mirada a aquella otra racionalidad y en la observación minuciosa de los comportamientos que emanan de ella. Debemos aclarar todo esto para no caer en un etnocentrismo epistémico desde el que toda racionalidad, incluso aquella que tuviésemos que difundir para generar conocimientos críticos sobre la cultura, estaría sojuzgada a la científica.

El término «crítico» en este contexto es polisémico. Por un lado, quiere decir conocimiento científico, en el sentido de que se trata de un conocimiento sistemático que va más allá del conocimiento vulgar o espontáneo, que pueden poseer tanto los científicos sociales como los usuarios nativos o depositarios de la cultura que no se ajustan a la rigurosidad del método científico y de las técnicas de investigación de las ciencias sociales y, en concreto, de la Antropología. Un conocimiento de este tipo no se produce exclusivamente en la academia, aunque debería ser siempre una aspiración de ésta. Por otro lado, como consecuencia del significado anterior, el adjetivo «crítico» quiere decir «relativizador» sobre la propia cultura. En las sociedades actuales se observa una tendencia a absolutizar las culturas locales, regionales y nacionales con objetivos políticos, nacionalistas e independentistas o simplemente con finalidades de reforzamiento de la propia identidad, en un marco de luchas políticas y de redistribución del poder y, al mismo tiempo, se aprecia una tendencia contraria que se manifiesta en procesos de homogeneización y estandarización de la cultura bajo la influencia, las directrices y los intereses de las multinacionales de la información

y de la comunicación y de sus industrias culturales transnacionales. Ambos fenómenos se presentan como dos características, no las únicas, de las sociedades actuales, quizá contradictorias y quizá complementarias. Ambas tendencias se han agudizado sin duda con la crisis de los países del Este, pero sus raíces vienen de más lejos y tienen que ver con la internacionalización del capital y la división internacional del trabajo, con la configuración de nuevos Estados, las luchas nacionalistas, la crisis de los poderes oligárquicos tradicionales y la emergencia de nuevos grupos sociales en el reparto del poder político y económico.

Un conocimiento crítico-relativista de estas características no es un conocimiento que exalta lo propio y desprecia lo ajeno, sino que defiende aquello de lo propio que puede y debe ser defendido y que respeta lo ajeno en igual forma. Inevitablemente nos viene a la memoria el lema de la manifestación celebrada en Barcelona contra el racismo en febrero de 1992: «Igualtat per viure, diversitat per conviure» («Igualdad para vivir, diversidad para convivir»), que refleja sintéticamente la intuición fundamental que subyace a lo que estamos diciendo. Este segundo significado del término «crítico» como relativizador sobre la propia cultura parte de la evidencia de la diversidad cultural y de que cada grupo humano en las diversas sociedades decide y configura históricamente las características que va dando a su cultura en función de una gran variedad de condiciones ecológicas, demográficas, políticas, sociales e ideológicas.

Pero con estas dos acepciones del término «crítico» nada hemos dicho aún acerca de la función que cumple el conocimiento sobre la cultura, o más en concreto, sobre el sentido, dirección o finalidad del conocimiento. Y es que el conocimiento no es sólo el producto de una operación mental, cognoscitiva, académica e interna a la ciencia, también se desarrolla en unas condiciones sociales y cumple finalidades sociales. Con otras palabras, el conocimiento en ciencias sociales es un discurso sobre las relaciones sociales, envuelto en todos los celofanes sofisticados que se quiera de métodos y técnicas, pero un discurso social y por tanto una práctica social.

Por todo ello el término «crítico» requiere un tercer significado complementario que es el de conocimiento alternativo. La educación multicultural debe ser la potenciación, desde la escuela y otras instancias educativas, de una reflexión social (de la que emergen varios discursos), de la autocomprensión de los grupos humanos y la autocrítica de las propias formas culturales, tanto tradicionales como modernas, con el objeto de mejorar sus propias condiciones de vida y afianzar su propia identidad cultural bajo el reconocimiento y la aceptación de la diversidad cultural.

En este punto creemos acertado servirnos de la experiencia del proceso de generación del conocimiento antropológico mediante la observación y el cuestionamiento constante de las realidades a estudiar. Construimos el conocimiento describiendo las observaciones realizadas, que son complementadas con lo que se nos dice sobre ellas. Lo *dicho* junto con lo *hecho*. Pero si añadimos la dimensión «crítica» en el sentido en que aquí venimos haciéndolo, debemos decir que generamos el conocimiento antropológico a partir de la contrastación de aquellos datos con otros de realidades distintas o distantes. Dicho de otra forma, generamos ese conocimiento crítico mediante el proceso de comprensión de lo propio en comparación con lo «ajeno». Así, si lo que deseamos es que se produzca un conocimiento crítico sobre la cultura propia, este conocimiento debe generarse en el contraste constante con otras

formas culturales, con otras culturas. El propio principio epistemológico en antropología relativo a «la distancia» (que no es, como algunos se empeñan en considerar, una cuestión de longitud física) refleja con claridad esta necesidad de la comparación, siendo en la comparación donde mejor se puede construir el respeto y el reconocimiento de la realidad multicultural.

Quizá necesitemos esta «distancia» para darnos cuenta de que *diferenciar* no equivale a *discriminar* y de que *diversidad* no equivale a *desigualdad*. Educar desde y hacia la multiculturalidad consiste en promover la toma de conciencia al respecto de estas distinciones que estructuran la percepción de los seres humanos y su presencia en el mundo. Quizá necesitemos de nuevo de esta «distancia» para considerar si las escuelas, cualquier escuela en el sentio occidental que conocemos, puede realmente ser promotora de una educación cultural en el sentido del desarrollo de la crítica cultural. Al final, una distancia justa y realista puede colocar de nuevo cada cosa en su sitio y, de esta manera, seguir sabiendo qué se puede esperar de la institución escolar: un lugar para la producción cultural, que no es lo mismo que un lugar para la crítica cultural.

BIBLIOGRAFÍA

Alegret Tejero, J. L. (1992): «Racismo y educación» (93-110), en *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras,* P. Fermoso (ed.). Narcea. Madrid.

American Association of Colleges for Teacher Education (1973): *No One Model American.* Washington, DC.: Author.

Ashworth, M. (1977): «Immigrant Children and B. C. Schools. TEAL Occasional Papers», vol. 1, *British Columbia Association of Teachers of English as an Additional Language.* Vancouver.

Banks, J. A. (1974): «Multicultural Education: In Search of Definitions and Goals». Trabajo presentado a la *Association for Supervision and Curriculum Development Institute on Cultural Pluralism,* Chicago.

— (1981): *Multiethnic Education. Theory and Practice.* Allyn and Bacon, INC. Boston, Massachusetts.

— (1986): «Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals» (12-28). *Multicultural Education in Western Societies.* Banks, J. A. y J. Lynch (eds.). Holt, Rinehart and Winston, London.

Baty, R. (1972): *Re-educating Teachers for Cultural Awareness: Preparation for Educating Mexican-American Children in Northern California.* Nueva York: Praeger.

Bennett, Ch. (1981): «A Case for Pluralism in the Schools». *Phi Delta Kappan,* vol. 62, 8: pp. 589-591.

Bernard van Leer Foundation (1984): «Multi-cultural Societies: Early Childhood Education and Care». *B.Vol.L.F.,* La Haya (Holanda).

Bonnett, A. (1990): «Ant-racism as a Radical Educational Ideology in London and Tyneside, en *Review of Education,* vol. 16, 2, pp. 255-267. Oxford.

Bottani, N. (1983): «Et moi qui croyais qu'au Portugal in n'y avait que du soleil. Quelques concidérations critiques à propos de l'education multiculturelle in l'education et les défis interculturels». *Practiques de Formation (Saint-Denis),* 5, pp. 9-20.

Brennan, P. y Donoghue, A. A. (1974): «Biculturalism Through Experiential Language Learning», *Council of Anthropology and Education Quarterly*, vol. 5, *2*, pp. 15-19.

Bullivant, B. M. (1993) (2): «Culture: Its Nature and Meaning for Educators» (29-47). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. J. A. Banks y Ch. A. M. Banks (eds.). Allyn and Bacon, Boston.

Burger, H. G. (1969): *Ethnics on Education: Reports on a Conference of Spanish-Speaking, Amerindian, and Negro Cultural Lrsfers on Southwestern Teaching and Learning*. Bethesda, Md: ERIC, Publication.

Bushnell, W. (1973): «The Immigrant (West Indian, Child in School)», en *Stresses in Children*. (Ed.). Ved. P. Varna, London: University of London Press, pp. 82-92.

Camilleri, C. (1992): «From Multiculturali to Intercultural: How to Move from One to the Other» (141-152). *Cultural Diversity and The Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence*. Lynch, J.; C. Modgil y S. Modgil (eds.). Vol. 1. The Falmer Press. London. Washington, D. C.

Clark, K. B. (1963): «Clash of Cultures in the Classroom». *Integrated Education*, vol. 1, *4*, pp. 7-14.

Clark, T. (1978): «Why we need Better Multiethnic Education». *Social Education*, vol. 42, *2*, pp. 163-164.

Cohen, Ch. B. (1986): «Teaching About Ethnic Diversity». *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education*, Bloomington.

Cohen, P. (1992): «It's Racism What Dunnit: Hidden Narratives in Theories of Racism» (62-103). *Race, Culture & Difference*. J. Donald y A. Rattansi (eds.). Sage, Londres.

Cole, D. J. (1984): «Multicultural Education and Global Education: A Possible Merger». *Theory Into Practice*, vol. XXIII, *2*.

Cordasco, F.; Hillson, M. y Bullock, H. A. (1970): *The School in the Social Order*. Scranton, PA: International Text-books.

Cortada, R. L. (1986): «The New Inmigrants: Implications for Educators». Trabajo presentado a la *Annual Convention of the National Catholic Educational Association*. Anaheim, CA.

Cheng, L. L. (1989): «Intervention Strategies: A Multicultural Approach». *Topics in Language Disorders*, vol. 9, **3**, pp. 84-91.

Chesler, M. A. (1971): «Teacher Training Desigws for Improving Instruction in Interracial Classrooms». *Journal of Applied Behavioral Sciences*, vol. 7, *5*, pp. 612-641.

Cheyney, A. B. (ed.) (1972): *The Ripe Harvest: Educating Migrant Children*. Coral Gables, Fla.: University of Miami Press.

Delgado-Gaitán, C. (1992): «Destacando la cultura en la educación multicultural». *Hacia una educación multicultural*. F. J. García-Castaño (ed.). Universidad de Granada, Granada (en prensa).

Donald, J. y Rattansi, A. (eds.) (1992): *Race, Culture & Difference*. Sage, Londres.

Dwyer-Schick, S. (1976): *The Study and Teaching of Anthropology: An Annotated Bibliography*. University of Georgia, Athens.

Dynneson, T. (1975): *Pre-Collegiate Anthropology: Trends and Materials*. University of Georgia, Athens.

Ehlers, H. y Crawford, D. (1983): «Multicultural Education and National Unity». *Educational Forum*, vol. 47, *3*, pp. 263-277.

Fitouri, C. y Roller, S. (1983): *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Delachaux et Niestlé, Paris.

Foerster, L. M. y Little Soldier, D. (1981): «Applying Anthropology to Educational Problems». *Journal of American Indian Education*, vol. 20, *3*, pp. 1-6.

Fong, K. (1978): «Cultural Pluralism». *Harvard Civil Rights-Civil Law Review*, vol. 13, *1*, pp. 133-173.

García Castaño, F. J. (1991): «En busca de modelos explicativos del funcionamiento de la transmisión/adquisición de la Cultura», en *Antropología de la Educación*, A. Díaz de Rada (ed.), F.A.A.E.E., Granada (en prensa).

García Castaño, F. J. y Pulido Moyano, R. A. (1992): «Educación Multicultural y Antropología de la Educación» (35-69). *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. P. Fermoso (ed.). Narcea, Barcelona.

— (1994): *Transmisión/Adquisición de cultura. Una introducción a la antropología de la Educación*. Eudema, Madrid.

— (1992a): «From the Recognition of Intracultural Diversity to the Design of Multicultural Educations for Everybody». Comunicación presentada en el International Symposium of Europe in Education. CIDRE, Bad Urach, Alemania.

García García, J. L. (1988): «El tiempo cotidiano en Vilanova d'Oscos» (13-30). *Enciclopedia temática de Asturias*. Silverio Cañada, Gijón.

— (1991): «¿Qué tienen que ver los españoles con lo que los antropólogos saben de ellos?» (109-126), en *Los españoles vistos por los antropólogos*, M. Cátedra (ed.), Júcar, Gijón.

García, R. L. (1978): *Fostering a Pluralistic Society Through Multi-Ethnic Education. Fastback 107*. Phi Delta Kappa Educational Foundation. Bloomington, Indç.

— (1992): «Cultural Diversity and Minority Rights: A Consummation Devoutly to Be Demurred» (103-122). *Cultural Diversity and The Schools. Human Rights, Education and Global Responsabilities*. J. Lynch; C. Modgil y S. Modgil (eds.). Vol. 4. The Falmer Press. London. Washington, D. C.

Gibson, M. A. (1984): «Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and a Assumptions». *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 15, *1*, pp. 94-119.

Gold, M.; Grant, C. A. y Rivlin, H. N. (eds.) (1977): *In Praise of Diversity: A Resource Book for Multicultural Education*. Washington, D. C.: Teacher Corps, Association of Teacher Educators.

Goldstein, B. L. (1988): «In Search of Survival: The Education and Integration of Hmong Refuges Girls». *Journal of Ethnic Studies*, vol. 16, *2:* pp. 1-27.

Gonzales, Ph. (1979): Culture: A Route to Biculturalism. Trabajo presentado a la NCSS Conference. Portland.

Goodenough, W. (1976): «Multiculturalism as the Normal Human Experience». *Anthropology and Education Quaterly*, vol. 7, *4*, pp. 4-6.

— (1981): *Culture, Language, and Society*. Menlo Park, California.

Grant, C. A. (Ed.) (1977): *Multicultural Education: Commitments, Issues, and Applications*. Association for Supervision and Curriculum Development. Washington, D. C.

Grant, C. *et al.* (1986): «The Literature on Multicultural Education: Review and Analysis». *Education Studies, 1*, pp. 47-71.

Grinter, R. (1992): «Multicultural or Antiracist Education? The Need to Choose» (95-124). *Cultural Diversity and The Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence.* J. Lynch; C. Modgil y S. Modgil (eds.). vol. 1. The Falmer Press. London. Washington, D. C.

Hilliard, A. G. (1974): «Restructuring Teacher Education for Multicultural Imperatives», en *Multicultural Education Through Competency-Based Teacher Education.* William A. Hunter (ed.). Washington, D. C.: AACTE.

Hoffman, D. M. (1989): «Language and Culture Acquisition among Iranians in the United States». *Anthropology and Education Quarterly,* vol. XX, *2.*

Itzkoff, S. W. (1966): «Cultural Pluralism in Urban Education. *School and Society, 94,* pp. 383-386.

Ivie, S. D. (1978): «Multicultural Education: The Mexican Experience». *Educational Forum,* vol. 42, *4,* pp. 441-449.

Jain, S. (1988): The Education of the Inmigrant and Ethnic Child in Canada» (Reseñado en el *RIE* de abril 1990).

James, R. (comp.) (1971): *Directory of Multicultural Programs in Teacher Education.* Washington, D. C.: American Assocation of Colleges for Teacher Education.

Johnson, N. B. (1977): «On the Relationship of Anthropology to Multicultural Teaching and Learning». *Journal of Teacher Education,* vol. 28, *3,* pp. 10-15.

Jordan, C. (1985): «Translating Culture: From Ethnographic Information to Educational Program». *Anthropology and Education Quarterly,* vol. XVI, *2,* pp. 105-123.

Kabakchy (1978): «Cultural Identity and Foreign-Language Teaching». *English Language Teaching Journal,* vol. 32, *4,* pp. 313-318.

Kessing, R. M. (1974): «Theories of Culture». *Annual Review of Anthropology,* vol. 3, pp. 73-97.

Kehoe, J. (1983): «Enhancing the Multicultural Climate of the School». *History and Social Science Teacher,* vol. 19, *2,* pp. 65-75.

Koppelman, K. L. (1979): «The Explication Model: An Anthropological Approach to Program Evaluation». *Educational Evaluation and Policy Analysis,* vol. 1, *4,* pp. 59-64.

Laferriere (1985): «Education interculturelle et multiculturalisme: ambiguités et occultation in A la mémoire de Michel Laferrière (1946-1984)». *Education Canadienne et Internationale,* vol. 14, *1,* pp. 16-28.

Laosa, L. M. (1974): «Toward a Research Model of Multicultural Competency-Based Teacher Education». *Multicultural Education Through Competency-Based Teacher Education.* William A. Hunter (ed.). Washington: AACTE.

Leicester, M. (1992): «Antiracism versus the New Multiculturalism: Moving beyond the Interminable Debate» (215-230). *Cultural Diversity and The Schools. Equity or Excellence? Education and Cultural Reproduction.* J. Lynch; C. Modgil y S. Modgil (eds.). Vol. 3. The Falmer Press. London. Washington, D. C.

London, C. B. G. (1981): «Anthropology of the Classroom: Cultural Diversity, Its Meaning and Significance for Human Understanding, Communication and Student Interaction». (Reseñado en el *RIE* de julio 1983.)

Lynch, J. (1986): *Multicultural Education. Principles and Practice.* Routledge, London.

— (1986): «Multicultural Education in Western Europe» (125-152). *Multicultural Education in Western Societies.* J. A. Banks y J. Lynch (eds.). Holt, Rinehart and Winston, London.

Lynch, J.; Modgil, C. y Modgil, S. (1992): «Introduction» (1-20). *Cultural Diversity and The Schools. Prejudice, Polemic or Progress?* J. Lynch; C. Modgil y S. Modgil (eds.). Vol. 2. The Falmer Press. London. Washington, D. C.

Llanes, J. R. (1980): «Moving Toward Cultural Pluralism», Part II: «Enculturation within Group Culture-Clusters». (Reseñado en el *RIE* de marzo de 1981.)

Moodley, K. A. (1986): «Canadian Multicultural Education: Promises and Practice». J. A. Banks y J. Lynch: *Multicultural Education in Western Societies.* Holt, Rinehart and Winston, pp. 51-75.

Morrill, R. (1987): «The Education of Minority Children in Denmark». *Equity and Excellence,* vol. 23, *1-2,* pp. 123-125.

Myers, L. J. (1981): «The Nature of Pluralism and the African-American Case». *Theory Into Practice,* vol. 20, *1,* pp. 2-6.

Newman, W. M. (1973): *American Pluralism.* New York: Harper and Row.

Ogletree, E. J. (1981): Hispanic Inmigrants Want to Become Americans, But Retain Their Ethnic Identity». (Reseñado en el *RIE* de mayo 1982.)

Pai, Y. (1983): «When Is a Difference Not a Difference?». Trabajo presentado a la *Annual Meeting of the National Association of Asian and Pacific American Education,* Chicago.

Paulston, Ch. B. (1978): «Biculturalism: Some Reflections and Speculations». *TESOL Quarterly,* vol. 12, *4,* pp. 369-380.

Perlmutter, Ph. (1981): Ethnicity, Education, and Prejudice: The Teaching of Contempt. *Ethnicity,* vol. 8, *1,* pp. 50-66.

Seda Bonilla, E. (1973): «Ethnic and Bilingual Education for Cultural Pluralism», en *Cultural Pluralism in Education: A Mandate for Change.* D. S. Madelon; W. P. Hazard y H. N. Rivlin (eds.), New York: Appleton-Century-Crofts.

Seifer, N. (1973): «Education and the New Pluralism: A Preliminary Survey of Recent Progress in the 50 States». Trabajo presentado en el *Annual Meeting of the National Coordinating Assembly on Ethnic Studies,* Detroit.

Sleeter, C. E. (1991): *Empowerment through Multicultural Education.* Suny. New York.

Sleeter, C. E. y Grant, C. A. (1987): «An Analysis of Multicultural Education in the States, en *Harvard Educational Review,* vol. 57, *4,* pp. 421-444.

— (1988): *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender.* Macmillan P. C., New York.

Smolicz, J. J. (1984) «Multiculturalism and an Overarching Framework of Values: Some Educational Responses for Ethnically Plural Societies». *European Journal of Education,* vol. 19, *1,* pp. 11-23.

Solomon, I. D. (1988): «Strategies for Implementing a Pluralistic Curriculum in the Social Studies». *Social Studies,* vol. 79, *6,* pp. 256-259.

St. Lawrence, T. J. y Singleton, J. (1975): «Multi-Culturalism in Social Context: Conceptual Problems Raised by Educational Policy Issues». Trabajo presentado al Symposium: Toward a Definition of Multiculturalism in Education, 74th Annual Meeting of the American Anthropological Association, San Francisco, California.

Stickel, G. W. (1987): «Cultural Pluralism and the Schools: Theoretical Implications for the Promotion of Cultural Pluralism». Trabajo presentado a la *Annual Conference of the American Association of Colleges for Teacher Education,* Washington, D. C.

Strivens, J. (1992): «The Morally Educated Person in a Multicultural Society» (211-232). *Cultural Diversity and The Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence.* J. Lynch; C. Modgil y S. Modgil (eds.). Vol. 1. The Falmer Press London. Washington, D. C.

Strouse, J. (1987): «Continuing Themes in Assimilation Through Education». *Equity and Excellence,* vol. 23, *1-2,* pp. 105-113.

Taboada Leonetti, I. (1992): «From Multicultural to Intercultural: Is It Necessary to Move from One to the Other?» (153-166). *Cultural Diversity and The Schools. Education for Cultural Diversity: Convergence and Divergence.* J. Lynch; C. Modgil y S. Modgil (eds.). Vol. 1. The Falmer Press. London. Washington, D. C.

Titley, B. (1981): «The Education of the Canadian Indian: The Struggle for Local Control». *Journal of American Indian Education,* vol. 20, *3,* pp. 18-24.

Trueba, H. T. (1974): «Bilingual-Bicultural Education for Chicanos in the Southwest». *Council on Anthropology and Education Quarterly,* vol. 5, *3,* pp. 8-15.

Trueba, H. T. (ed.), *et al.* (1981): *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography.* Illinois University, Urbana. Midwest Organization for Materials Development.

Valentine, Ch. A. (1971): «Deficit, Difference, and Bicultural Models of Afro-American Behavior». *Harvard Educational Review,* vol. 41, *2,* pp. 137-158.

Wilson, J. (1992): «Moral Education, Values Education and Prejudice Reduction» (293-306). *Cultural Diversity and The Schools. Prejudice, Polemic or Progress?* J. Lynch; C. Modgil y S. Modgil (eds.). Vol. 2. The Falmer Press. London. Washington, D. C.

Wolcott, H. (1985): «On Ethnographic Intent». *Educational Administration Quarterly,* vol. 21, *3,* pp. 187-203.

Wynn, C. (1974): «Teacher Competencies for Cultural Diversity», en *Multicultural Education Through Competency-Based Teacher Education.* William A. Hunter (ed.). Washington, D. C.: AACTE.

Youssef, A. y Simpkins, E. (1985): «Parent Attitudes on Americanization and Bilingual Education: The Dearborn, Detroit, and Farmington Study». *Bilingual Review,* vol. 12, *3,* pp. 190-¡97.

Zehraoui (1982): «Enfants de Maghébins au carrefour des cultures in vers une société interculturelle?». *Pour Paris, 86,* pp. 93-95.

Zintz, M.; Ulibarri, M. L. y Gonzales, D. (1971): *The Implication of Bilingual Education for Developing Multicultural Sensitivy Through Teacher Education.* Washington, D. C.: *ERIC* Clearinghouse on Teacher Education.

E S T U D I O S

E S T U D I O S

EL LUGAR DEL CONFLICTO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

XESÚS R. JARES (*)

Todas las instituciones, y la escuela no es precisamente una excepción, se caracterizan por vivir diversos tipos de conflictos, de distinta índole y de diferente intensidad. Hasta tal punto que, bajo la aparente imagen de «aconflictividad», la cotidianidad de los conflictos se presenta como un proceso y una de las características centrales y definitorias de los centros educativos. Conflictos entre profesores, conflictos entre profesores y alumnos, conflictos entre profesores y padres de alumnos, conflictos entre profesores y la dirección del centro, conflictos entre alumnos, conflictos entre padres, conflictos entre el centro como tal y la administración educativa, etc., constituyen una pequeña muestra de las múltiples situaciones conflictivas que todos hemos vivido de alguna manera en nuestros centros educativos y que, ineluctablemente, prueban la evidencia empírica de la naturaleza conflictiva de las escuelas.

Frente a esta situación objetiva, nos encontramos, paradójicamente, con la escasa consideración que tradicionalmente ha tenido y tiene el conflicto como objeto de estudio de la Pedagogía, en general, y de la organización escolar, en particular. No obstante, si bien comienza a prestársele en esta última disciplina un interés creciente, especialmente en lo referente al comportamiento organizativo (Gairín, 1992), e incluso es considerado por algunos autores como «el tema clave» de la organización escolar (Ferrández, 1990; Ball, 1990), la situación dominante continúa caracterizándose por la indiferencia hacia la realidad del conflicto. ¿Cómo se puede explicar este hecho?; ¿qué es lo que ha producido y mantiene camuflada la naturaleza conflictiva de las escuelas?; ¿cómo es posible que en la formación inicial y permanente del profesorado ni se analice esta situación ni se forme a los profesionales desde este contexto de conflicto, ignorando la formación de una competencia ante el mismo y sus manifestaciones y en las formas de afrontarlo?

Obviamente, pensamos que esta situación, lejos de ser casual o neutral, está directamente ligada a la expresión dominante de un tipo de ideología, la ideología

(*) Universidad de La Coruña.

tecnocrática-positivista, que niega y estigmatiza la existencia del conflicto: «La escuela se piensa alejada de esa realidad de conflicto y lucha que supone la existencia de los distintos intereses que defienden las diversas clases y grupos sociales» (Torres, 1991a, p. 53). Por sus presupuestos reduccionistas, simplificadores en lo científico e interesados en lo político, se requiere desarrollar una visión alternativa, fundamentada en valores públicos, democráticos y colectivos, que sitúe la existencia del conflicto como elemento consustancial e «insoslayable del fenómeno organizacional» (Schlemenson, 1987, p. 208), necesario para la vida, en general, y para el desarrollo organizativo de los centros educativos, en particular. Además, el conflicto no sólo es una realidad y un hecho más o menos cotidiano en las organizaciones, sino que también exige afrontarlo como un valor, «pues el conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica, y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras» (Escudero, 1992, p. 27).

1. CONFLICTO Y RACIONALIDAD EDUCATIVA

Como hemos dicho, el conflicto tiene un escaso relieve en los estudios y manuales clásicos de organización escolar, y cuando a él se hace referencia, las valoraciones no son coincidentes, resultan incluso contradictorias en función, precisamente, de la racionalidad educativa desde la que se emiten dichos juicios. Por ello, el objeto de este punto lo constituye el *análisis del tratamiento del conflicto en los tres grandes paradigmas de la organización escolar.* Antes de adentrarnos en él, digamos, a efectos de clarificación terminológica, que entendemos por conflicto «un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes» (Jares, 1991, p. 108). Es decir, el conflicto es, en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos.

1.1. *La visión tecnocrática-positivista del conflicto*

Como hemos indicado, en la actualidad, tanto en el conjunto de la sociedad en general como en el sistema educativo en particular, predomina la concepción tradicional, tecnocrática y conservadora del conflicto; aquella que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir y, sobre todo, evitar: «El conflicto y la disensión interna de una sociedad se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social» (Apple, 1986, p. 125). En otras palabras, una sociedad modélica sería aquella en la que no existiesen conflictos, de tal forma que, desde esa perspectiva, la «asunción ideológica básica (quizá necesariamente inconsciente) del conflicto, y especialmente el conflicto social, no es un rasgo esencial de la red de relaciones sociales a la que llamamos sociedad» (Dahrendorf, 1968, p. 112). Como señala Robbins, refiriéndose a los diversos grupos e instituciones sociales, «en todos los niveles, el disentir se considera negativo» (1987, p. 301).

En el plazo educativo, la concepción negativa dominante de la naturaleza y de los usos del conflicto afecta todos sus ámbitos. En la enseñanza y en los materiales

curriculares, el conflicto o bien se presenta de forma negativa, o bien se soslaya; el currículo transmite una visión de la realidad «aconflictiva», tanto en el plano social como en el científico (Apple, 1986; Torres, 1991a). Igualmente, «el currículo oculto de la escuela sirve de refuerzo de las normas básicas que rodean a la naturaleza del conflicto y sus usos. Postula una red de suposiciones que, una vez internalizadas por los estudiantes, establecen los límites de la legitimidad. Este proceso se logra no tanto por casos explícitos que muestren el valor negativo del conflicto, sino más bien por la ausencia total de casos que muestren la importancia del conflicto intelectual y normativo en las áreas temáticas» (Apple, 1986, p. 117).

Desde el plano organizativo, que es el que nos ocupa, las teorías clásicas acerca de la organización escolar, como, por ejemplo, las denominadas «teorías de la dirección», las «teorías funcionalistas, la «teoría de sistemas», etc., o bien omiten cualquier referencia al conflicto, o bien lo caracterizan como una desviación, algo disfuncional, patológico y aberrante: «Se resalta que hay que remediar o dirigir el conflicto, tratándolo como si fuese una enfermedad que invade y corroe el cuerpo de la organización. En algunas versiones de la teoría de la dirección, donde las motivaciones y psicologías individuales empiezan a ser apuntadas, cualquier manifestación de conflicto o contestación es tomada como indicador de desajustes o insatisfacciones personales» (Ball, 1990, p. 131). Desde esta visión tradicional, «la gestión de la escuela sólo será estable, facilitada y facilitadora cuando sea posible prever y minimizar los conflictos» (Brito, 1991, p. 26).

En otro plano explicativo, aunque con idéntica formulación, «el conflicto, o el desacuerdo, se interpreta como una desviación de la tarea, derivada de la reacción emocional, más que de la oposición de aquellos que definen la tarea del colegio de forma distinta» (Hannan, 1980, p. 90). Por consiguiente, el conflicto es considerado como un «elemento que acaba por perjudicar gravemente el normal funcionamiento de la organización. De aquí derivaban, por ello, estrategias que sugerían al dirigente una intervención oportuna —a través de una cuidada programación de las actividades y de la utilización de los procesos de control— para prevenir o limitar al máximo situaciones de conflicto» (Ghilardi y Spallarossa, 1983, p. 125). Labor del directivo será, pues, analizar las causas de los conflictos para evitar que se produzcan. En consecuencia con este pensamiento, la valoración del buen directivo escolar debe contemplar de forma prioritaria su mayor o menor competencia para evitar el conflicto en la organización. Un ejemplo de ello lo encontramos en Isaacs: «La actuación pronta de los directivos en estas cuestiones debe evitar las situaciones en que exista una auténtica lucha de poder que requiere la intervención de una tercera persona. Si no intervienen a tiempo, el antagonismo puede recrudecerse. Luego vienen las presiones para apoyar a un grupo u otro. Surgen unos líderes y se deja de buscar un término medio. En resumen, conviene evitar a toda costa estas situaciones, porque aunque se resuelva el problema eventualmente, deja recuerdos que son difíciles de borrar» (Isaacs, 1991, pp. 261-262).

Característica distintiva de esta racionalidad es el culto a la eficacia en la gestión de la escuela; eficacia que se configura como algo objetivo, neutral, técnico y absoluto sobre lo que no cabe preguntarse para qué o para quién resulta eficaz. Todo aquello que no tenga que ver con la eficacia se considera irrelevante. Por ello, sobre este objetivo se articula la organización del centro; convirtiéndose así en el único criterio,

o en el referente principal, para la toma de decisiones. En esta consideración de la eficacia interviene el conflicto como variable fundamental por cuanto aquélla se relaciona con un nulo o bajo nivel de conflictividad. Los conflictos se consideran como elementos perturbadores de la consecución de esa eficacia; de ahí (desde este paradigma), la lógica negación de aquéllos. Así, como ejemplo ilustrativo de lo que estamos afirmando, aparecen los indicadores de calidad organizativa relacionados, «en buena medida, por la forma de resolver, prever y atenuar el nivel y la amplitud de los conflictos» (Brito, 1991, p. 25). Las únicas referencias, cuando se producen, al tratamiento o al papel de los conflictos en la organización escolar versan sobre la gestión de los mismos como mecanismo de la parte dominante para mantener el *statu quo*, es decir, *la gestión del conflicto para mantener el control*. Una muestra de lo que decimos, referida al mundo empresarial, aunque de referencia habitual en diversas publicaciones sobre organización escolar, podemos ver en Morgan (1990, pp. 173-182). Entendida de esta forma la relación entre el conflicto y la organización escolar, el papel de «la administración equivale a un control efectivo, en el sentido técnico y de gestión» (England, 1989, p. 89). Controlar la aparición del conflicto y, en su caso, eliminar su gestación no son sólo sinónimos de sometimiento y control, sino también de eficacia en la conducción de la organización por parte de la jerarquía. Por consiguiente, como hemos dicho con anterioridad, para los gestores escolares, «una de las tareas directivas más importantes es la de no sólo eliminar o, al menos, suavizar los conflictos de los colaboradores, sino también evitar estos conflictos desde un principio. Una productividad óptima y una satisfacción máxima de los colaboradores en su actividad sólo pueden ser garantizadas de esta manera» (Riedman, 1981, p. 34; cit. por Císcar y Uría, 1988, p. 259).

Otra característica de esta racionalidad es el papel que juega el conflicto en la relación entre la teoría y la práctica. Desde la racionalidad tecnocrática, la visión que se tiene del conflicto en relación con este binomio es claramente jerarquizadora y dependiente. El conflicto se produce en la práctica por una mala planificación o por una falta de previsión. La práctica siempre se considera en dependencia de la teoría, de ahí que, desde esta perspectiva, los mayores esfuerzos que deben realizar los gestores se centren en la planificación y el control para conseguir la mayor eficacia. El conflicto, por lo tanto, siempre será un problema teórico, y es en este nivel, y dentro del círculo reducido de ejecutivos que en él operan, en el que habrá que tomar las medidas correctoras para resolver «la disfunción» que los prácticos deberán ejecutar.

Igualmente, no podemos soslayar la obsesión ideológica de esta racionalidad por la neutralidad; la «ideología de la neutralidad ideológica», en palabras de Sánchez Vázquez (1976). Esta obsesión reduce todo tipo de problemas y la toma de decisiones a una mera apuesta técnica; de tal forma que si no es posible integrar algún conflicto desde esta perspectiva de control, se estigmatiza como ideológico-político y se separa rígidamente lo que son hechos de lo que son valores. Para esta perspectiva, «la administración es algo esencialmente científico y desligado de los valores» (Codd, 1989, p. 142); lo que se traduce en la no aceptación del conflicto, ya que si se produce, siempre será debido a una cuestión técnica, y la respuesta habría de darse en ese mismo plano. Si ello no fuese posible, se interpreta que el conflicto obedece a «intereses ideológicos, políticos», etc.; en cualquier caso, «extraños» a la institución educativa, y por consiguiente, desechables. Desde esta racionalidad, todo tipo de

conflicto axiológico es rechazado por ser considerado no científico. Esta negación del conflicto supone, en la práctica cotidiana, una toma de decisiones en manos de una minoría y, consiguientemente, la despolitización de la institución y de sus miembros. La lucha ideológica hará que, desde la perspectiva tecnocrática, se presente a la persona o al grupo de personas que se caractericen por plantear cualquier tipo de conflicto o desacuerdo como persona o grupo «conflictivo», en un sentido peyorativo y descalificador (Jares, 1990). Sin embargo, desde la perspectiva crítica, sabemos que «no todas las decisiones tomadas por los directores o las escuelas son ideológicas, pero prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del curriculum, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución tienen fuertes bases ideológicas» (Ball, 1989, p. 32).

Finalmente, debemos destacar la forma más reciente, y en boga, de negar el conflicto, consistente en presentar la organización escolar y las políticas educativas que a ella afectan desde intereses y presupuestos comunes, consensuados y desligados de todo tipo de procesos conflictivos. Se trata del último ropaje ideológico que, desde diferentes teorías neoconservadoras integrables en esta racionalidad, utiliza la idea del consenso para ocultar las discrepancias y los conflictos. De esta forma, y paradójicamente, el consenso pierde sus genuinas características positivas como método de resolución de conflictos y se convierte en una sutil forma de ocultarlos a través de un pretendido «discurso panacea» que nos concita a la unanimidad, a la identidad de intereses, a la no disputa, etc.: «Se acepta que habrá diferencias entre puntos de vista, desacuerdos, discusiones y oposiciones, pero se entiende que ocurren dentro de un marco más amplio de acuerdo —*el consenso*— que todo el mundo suscribe y dentro del cual toda discusión, desacuerdo o conflicto de intereses puede reconciliarse con el diálogo, sin recurrir a la confrontación» (Hall *et al.*, 1978, p. 56). En definitiva, se trata de silenciar los conflictos y la diversidad de intereses y perspectivas para imponer una determinada concepción de la organización escolar, en particular, y de la política educativa, en general.

1.2. *La visión hermenéutico-interpretativa del conflicto*

En contraposición a la racionalidad tecnocrática, la perspectiva hermenéutico-interpretativa rechaza la visión mecanicista de aquélla, así como las dimensiones referentes a la ideología del control, sustituyendo las «nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción» (Carr y Kemmis, 1986, p. 88). De esta forma, se cree que cada situación es propia e irrepetible, y que la misma está condicionada por las interpretaciones particulares de cada miembro de la organización. Esta perspectiva eminentemente «psicologicista» hace ver la motivación humana exclusivamente desde el punto de vista individual, omitiendo el «reconocimiento de los intereses en el sentido sociológico. Además, se considera a los miembros de la organización en términos de *necesidades* individuales, más que de adhesiones grupales y preocupaciones e ideologías compartidas. De este modo, las controversias valorativas y la formación de alianzas y coaliciones quedan fuera del cuadro» (Ball, 1989, p. 33).

El conflicto, desde esta racionalidad, no sólo no se niega, sino que además se considera inevitable e incluso positivo para estimular la creatividad del grupo: «Un grupo armonioso, tranquilo, pacífico y cooperativo (*sic*) tiende a volverse estático, apático e indiferente a la necesidad de cambiar e innovar. Así pues, la principal aportación del enfoque consiste en estimular a los líderes del grupo a mantener un nivel mínimo de conflicto: lo suficiente para que siga siendo viable, autocrítico y creativo» (Robbins, 1987, p. 300). El conflicto es caracterizado y analizado como un problema de percepción, independientemente de que en muchos casos así lo sea, de modo que se ignoran las condiciones sociales que a los propios sujetos y a sus percepciones afectan. El propio Robbins lo explicita claramente cuando afirma que la «existencia o inexistencia del conflicto es una cuestión de percepción. (...) Para que exista un conflicto es necesario percibirlo» (Robbins, 1987, p. 298). Aceptada de esta forma la visión del conflicto, quedarían sin explicar muchas situaciones «objetivamente» conflictivas y de las que no son conscientes los propios protagonistas. La realidad del conflicto no se limita a las percepciones individuales de la realidad, aunque también forman parte de aquél, «ni a los malentendidos en relación con la práctica propia o ajena. Es posible que las creencias *erróneas* que dan lugar a estos conflictos no sean, a su vez, sino el reflejo de unos conflictos reales y de unas tensiones endémicas en la práctica misma: Que lo irracional e incoherente no sea tanto la concepción de la realidad social que tiene el individuo, como esa misma realidad social. Cuando surgen tales conflictos, el planteamiento interpretativo quiere lograr que la gente cambie lo que piensa acerca de lo que hace, en vez de sugerir maneras de cambiar precisamente lo que hace» (Carr y Kemmis, 1986, pp. 112-113). En otras palabras, muchas de las propuestas de resolución de conflictos tendrán que ver más con la modificación de los factores de esa realidad social que con las visiones particulares de los individuos que, en general, se propone desde este paradigma.

Por ello, con ser un avance respecto a la racionalidad anterior, al centrarse exclusivamente en las visiones personales, soslayando los condicionantes estructurales que a su vez inciden en aquéllas (y, contrariando ciertos planteamientos sociocríticos, influyen en ellas y las transforman mediante las subjetividades y opciones personales), la visión del conflicto queda reducida a sus ámbitos interpersonales, cayendo en posiciones claramente conservadoras, por cuanto «los conflictos sociales resultan siempre (del hecho) de que diferentes grupos sociales tienen, más que contradicciones en la realidad, interpretaciones conflictivas de la realidad. Tales conflictos son, según la perspectiva interpretativa, manifestaciones de la falta de entendimiento entre las personas en cuanto al sentido de los actos propios o de otros; equívocos que pueden superarse haciendo que los protagonistas se den cuenta de los errores que contienen sus ideas o creencias. Ahora bien, al implicar así que los conflictos sociales son resultado de confusiones de conceptos que, una vez reveladas, demostrarán a la gente la racionalidad de sus actos, el enfoque interpretativo siempre está dispuesto a favor de la idea de reconciliar a las personas con la realidad social existente» (Carr y Kemmis, 1986, p. 112).

Desde esta perspectiva, la necesidad de afrontar y resolver los conflictos se centra en la necesidad de mejorar el funcionamiento del grupo y/o de restablecer o perfeccionar la comunicación y las relaciones humanas a través del entendimiento de las subjetividades personales. Las causas de los conflictos, como hemos señalado, se

atribuyen a problemas de percepción individual y/o a una deficiente comunicación interpersonal; motivos que, efectivamente, pueden provocar conflictos, pero que ni agotan esas posibles causas ni los explican en toda su complejidad. Consecuentemente, las soluciones que se establecen para su resolución se concretan en favorecer procesos de comunicación entre los individuos, totalmente descontextualizadas tanto del contexto organizativo y social en el que vive el grupo como de la micropolítica interna del mismo. Se cree que estableciendo canales de comunicación entre los individuos, desaparecerán o se evitarán los conflictos. No obstante, como señala Tyler (1991), «este presupuesto se encuentra, sin embargo, bajo amenaza política. Más importante aún, revela una apreciación inadecuada de los procesos fundamentales de estratificación de clases, razas y sexos que subyacen a muchas prácticas escolares» (p. 188). La comunicación, con ser absolutamente necesaria para resolver los conflictos, en muchas ocasiones ni los explica ni los resuelve por sí sola. Al analizar y/o afrontar un conflicto para su resolución es imprescindible preguntarse al menos por el contexto o escenario en el que se produce, los móviles o intereses que lo han causado, las posiciones que ocupan cada una de las partes en oposición y las estrategias o tácticas que han usado; cuestiones que hacen referencia a la necesaria comprensión global y contextualizada —sincrónica y diacrónicamente— del conflicto, y no únicamente a sus aspectos relativos al proceso. En este sentido, no podemos olvidar cómo muchas de las propuestas de la psicología industrial y del análisis organizativo empresarial tienen como base el estudio y la aplicación de técnicas de comunicación y dinámicas de grupo precisamente para conseguir una mayor productividad en beneficio del empresario.

1.3. *El conflicto en la perspectiva crítica*

Desde la perspectiva crítica, el conflicto no sólo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que además se configura como un elemento necesario para el cambio social: «El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana» (Galtung, 1981, p. 11). Por consiguiente, el *conflicto se considera como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas,* que es, en definitiva, a lo que aspira la teoría crítica de la educación. A diferencia de los enfoques tecnocráticos que pretenden el control y el dominio, «una ciencia educativa crítica tiene el propósito de transformar la educación; va encaminada al cambio educativo (...), a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas» (Carr y Kemmis, 1986, p. 20). Dicho proceso de transformación y cambio vendrá dado por la toma de conciencia colectiva de los miembros de la organización destinada a detectar «las contradicciones implícitas en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes» (González, 1989, p. 123). Por ello, desde este paradigma, no sólo se admite sino que también se favorece el afrontamiento de determinados conflictos desde una perspectiva demo-

crática y no violenta; lo que podemos denominar la utilización didáctica del conflicto, que suponga el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución escolar y, con ello, la correlación de fuerzas que en la misma existen. Una perspectiva celosa del poder, que busca el control y el dominio, no puede por menos que ocultar y silenciar los posibles conflictos como mecanismos, entre otros, para perpetuar el *statu quo* establecido.

Al mismo tiempo, desde el enfoque crítico se «intenta demostrar cómo la ideología deforma la realidad social, moral y política y oculta las causas del conflicto, la represión y la insatisfacción, y somete a las personas a un conjunto bien determinado de normas y de relaciones de poder. (...) Desde el punto de vista de la teoría crítica, la administración educativa se rige por unos valores explícitos y confesos» (England, 1989, p. 106). Es decir, no sólo interesa el afrontamiento del conflicto para mejorar el funcionamiento de la organización, para crear un buen clima organizativo o para favorecer un mayor impulso creativo, sino que, además, *el afrontamiento positivo de los conflictos puede favorecer los procesos colaborativos de la gestión escolar* para que «las escuelas, como organizaciones sociales, se conviertan en un entorno cultural en el que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía y capacidad institucional de los centros escolares» (Escudero, 1992, p. 15). De forma esquemática podemos expresarlo como sigue:

Con respecto al problema de la eficacia tecnocrática, desde la perspectiva crítica, al igual que desde enfoques interpretativos, se rechaza la visión instrumental de la enseñanza que se detiene únicamente en los resultados o productos obtenidos por el centro escolar en función de los objetivos operativos previamente establecidos: «La búsqueda de la eficacia por encima de cualquier otra consideración distorsiona y reifica el concepto de cultura que se trabaja en la escuela, ignorando que la escuela misma es un escenario cultural de interacción, negociación y contraste social» (Green, 1976; cit. por Pérez Gómez, 1992, p. 104). La resistencia, desde la perspectiva crítica, a configurar el centro al estilo empresarial hace que surjan «indudablemente los mismos conflictos entre producción y eficacia, por un lado, y entre flexibilidad e iniciativa, por otro. Esto puede servir para que grupos de profesores, padres, madres, así como de estudiantes, comiencen a establecer formas de administración menos autoritarias y burocráticas en la escuela, que prefigurarán las alternativas democráticas que ahora crecen lentamente en muchos centros de trabajo» (Apple, 1987, p. 78).

Desde esta racionalidad, al igual que en determinados enfoques interpretativos, se hace hincapié en diferenciar las dos dimensiones de la organización, la nomotética y la idiográfica (Hoyle, 1986), que a veces resultan difícilmente separables y a veces discurren por caminos paralelos. La dimensión nomotética es «predecible, gobernable y oficial» (Santos Guerra, 1990); constituye la naturaleza formal, burocrática de la escuela. La dimensión idiográfica se refiere a lo impredecible, lo informal, a esa «esfera no racionalizada de acción organizativa, esa red compleja de relaciones que conecta a unos individuos con otros y con la realidad social más amplia, en una multiplicidad de vías no reguladas» (Benson, 1983; cit. por González, 1989, p. 125; 1990, p. 41). A través de esta dialéctica entre lo micro y lo macro, lo formal y lo real, la reproducción y las resistencias, etc., se configura la realidad organizativa de los centros educativos, en la que son conceptos básicos el poder, los intereses, las políticas de actuación, las luchas ideológicas y científicas, etc. Por ello se habla de la escuela como «una organización cuyas metas y procesos son inestables y conflictivos, más que racionales y estables» (González, 1990, p. 40). En definitiva, nos estamos refiriendo a la naturaleza conflictiva de las organizaciones escolares, que desarrollamos con más detalle en el punto siguiente.

2. LA NATURALEZA CONFLICTIVA DE LAS ESCUELAS

Como se ha indicado, esa visión de las escuelas como instituciones uniformes, «aconflictivas», separadas de las luchas de la vida cotidiana, o como simples máquinas reproductoras del orden social vigente, queda totalmente en entredicho no sólo desde un análisis crítico, sino también desde la constatación empírica que hemos obtenido al trabajar en su interior. Por consiguiente, sólo una posición ingenua o políticamente interesada puede sostener estos presupuestos.

La naturaleza conflictiva de las escuelas «se explica por el emplazamiento de los centros, derivado de su condición institucional, en el seno de la macropolítica escolar, delimitada por las relaciones existentes entre el Estado, la Administración y la sociedad civil; a la vez que (de) su dimensión micropolítica, determinada por las relaciones, por igual peculiares, entre profesores, curriculum y estructuras organizativas» (Beltrán, 1991, p. 225). La realidad del conflicto en la escuela está originada, por tanto, en el

hecho de ser una organización —y, como afirma Morgan, «el conflicto estará siempre presente en las organizaciones» (1990, p. 141)—, en la especificidad de su naturaleza organizativa, así como en la relación que se establece entre los centros educativos y las metas educativas de la sociedad a través de las políticas educativas y los currículos establecidos. Por ello, coincidimos con Fernández Enguita en su afirmación de que «las escuelas son sedes de conflictos propios y de la sociedad en general» (1992, p. 54).

En este apartado nos centraremos en la dimensión micropolítica, reiterando que la vida organizativa de los centros está condicionada por las políticas generales y educativas (sectoriales) que en un momento histórico determinado son dominantes. Dicho esto, podemos afirmar que una de las teorías que con mayor acierto ha profundizado en la naturaleza conflictiva de las escuelas es la denominada teoría micropolítica de la organización escolar, definida, entre otros, por Hoyle (1982) como el conjunto de «estrategias por las que el individuo y los grupos en contextos organizativos intentan usar sus recursos de autoridad e influencia para ahondar en sus intereses». Desde este enfoque, las escuelas son consideradas como «campos de lucha», «divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas» (Ball, 1989, p. 35). La escuela, como institución, ni es «aconflictiva» ni se limita a reproducir la ideología dominante, aunque lo haga —teorías de la reproducción—, sino que produce simultáneamente «conflictos culturales, políticos y económicos muy reales en el interior y en el exterior de nuestro sistema educativo» (Apple, 1987, p. 11). Por consiguiente, el conflicto y el control son parte esencial y definitoria de la naturaleza organizativa y, en consecuencia, parafraseando a Ball (1990), centro de la investigación y la teorización. Es más, «conflicto y control no son meramente cualidades del funcionamiento organizativo, sino efectos y resultados de planificaciones deliberadas e interacciones cara a cara. La política organizativa es, en la práctica, un proceso estratégico, material e interpersonal» (Ball, 1990, p. 135).

Este proceso micropolítico de estrategias, tácticas y técnicas varias puede ser usado, coincidiendo con Hoyle (1986), tanto desde una perspectiva de dominio y control por parte de un grupo o de la dirección del centro, como desde una política de oposición o resistencia: «La perspectiva micropolítica ofrece un vehículo para enlazar la carrera profesional, los intereses y acciones ideológicas con las estructuras organizativas, y las formas de control con las formas de resistencia y oposición» (Ball, 1990, p. 143). Los conflictos resultantes de este proceso se vertebran en torno a los tres elementos constitutivos e interactivos del conflicto —el problema o motivo de la disputa, las personas o protagonistas y el proceso seguido—, que se relacionan con cada uno de los componentes señalados de la micropolítica (ver el cuadro siguiente).

Relación entre los componentes de los conflictos y los componentes de la micropolítica	
Componentes de los conflictos	**Componentes de la micropolítica**
— Las personas	— Intereses de los agentes
— El motivo de disputa	— Mantenimiento del control de la organización
— El proceso	— Conflictos alrededor de la política (definición de escuela)

Otros autores, como Bolman y Deal (1984), al estudiar el hecho organizativo, señalan una serie de características que hacen referencia a lo que denominamos naturaleza conflictiva de la escuela:

— La mayoría de las decisiones en las organizaciones supone o implica distribución de recursos escasos.

— Las organizaciones son básicamente coaliciones compuestas por una diversidad de individuos y grupos de interés, como niveles jerárquicos, departamentos, grupos profesionales, grupos étnicos.

— Los individuos y los grupos de interés difieren en sus intereses, preferencias, creencias, información y percepción de la realidad.

— Las metas y decisiones organizativas emergen de variados procesos de negociación, de pactos y luchas entre los implicados, y reflejan el poder relativo que puede movilizar cada parte implicada.

— Debido a la escasez de recursos y al endurecimiento progresivo de las diferencias, el poder y el conflicto son características centrales de la vida organizativa (Bolman y Deal, 1984, p. 109).

Para corroborar la naturaleza conflictiva de las escuelas, nada mejor que presentar y explorar los diversos conflictos (sus causas y manifestaciones) que habitualmente se producen en las instituciones escolares. Después, habrá que analizar si esa variedad de conflictos obedece a cuestiones coyunturales y más o menos puntuales del funcionamiento organizativo, o si se trata más bien de conflictos inherentes a la propia naturaleza de la institución escolar. En cualquier caso, es oportuno aclarar, coincidiendo con Ball (1989), que el hecho de demostrar la naturaleza conflictiva de la escuela no significa que haya conflictos todos los días y en todas las situaciones: «Mucho de lo que ocurre cotidianamente en las escuelas no se caracteriza por la disputa o las disensiones entre los profesores. La conversación y la interacción de todos los días se centra en la conducción rutinaria, terrenal y, en su mayor parte, no controvertida de la institución» (Ball, 1989, p. 36). Del mismo modo, aunque el conflicto, tal como defendemos, puede ser un elemento positivo dentro de la organización, si se hace crónico y no se resuelve, deja de tener sus propiedades «vitalizantes» y democráticas para el grupo, pudiendo llegar a ser un elemento desestabilizador del mismo.

Con respecto a las *causas de los conflictos*, diversos autores de diversas escuelas y disciplinas han polemizado sobre ello. Para unos, todos los conflictos están provocados por el poder; para otros, además del poder, incide la estima propia; para unos terceros, las causas de los conflictos se «psicologizan» y se reducen a los diferentes tipos de necesidades humanas y/o a un problema de diferentes percepciones. En el polo opuesto, determinados enfoques sociológicos explican la causalidad de los conflictos escolares por las contradicciones inherentes al sistema capitalista en el que vivimos. En nuestra opinión, la enorme conflictividad, manifiesta y latente, que se da en la institución escolar sólo cabe entenderla, como ya hemos señalado, desde la dialéctica entre la macroestructura del sistema educativo y las políticas generales hacia él orientadas y los procesos micropolíticos que en el seno de cada centro escolar tienen lugar. Por ello, con un afán meramente ejemplificador y reconociendo el papel clave del poder y del control, podemos encuadrar el origen de los conflictos

en la institución escolar en cuatro tipos de categorías, íntimamente ligadas entre sí y, a veces, difícilmente separables (Jares, 1992):

Causas de los conflictos en la institución escolar:

1. Ideológico-científicas:
   — Opciones pedagógicas diferentes.
   — Opciones ideológicas (definición de escuela) diferentes.
   — Opciones organizativas diferentes.
   — Tipo de cultura o culturas escolares que conviven en el centro.
2. Relacionadas con el poder:
   — Control de la organización.
   — Promoción profesional.
   — Acceso a los recursos.
   — Toma de decisiones.
3. Relacionadas con la estructura:
   — Ambigüedad de metas y funciones.
   — «Celularismo».
   — Debilidad organizativa.
   — Contextos y variables organizativas.
4. Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal:
   — Estima propia/afirmación.
   — Seguridad.
   — Insatisfacción laboral.
   — Comunicación deficiente y/o desigual.

Para clarificar lo expuesto en el esquema, veamos a continuación de forma somera algunos ejemplos representativos de conflictos de las categorías citadas.

En primer lugar, como hemos visto, la escuela como organización es susceptible de ser explicada y articulada desde diferentes opciones ideológicas y científicas que pueden entrar en colisión y, de esta forma, producir una amplia y variada gama de conflictos ideológico-científicos. Por ejemplo:

— La propia racionalización del funcionamiento organizativo, «la adecuación de fines y procesos de consecución institucional (...) puede provocar conflictos radicales en la dinámica del centro» (Santos Guerra, 1989, p. 103). Piénsese, por citar sólo dos casos muy frecuentes y cercanos, en los conflictos suscitados en un centro educativo por la implantación de la denominada jornada continua, o en las repercusiones organizativas de la decisión de realizar o no visitas educativas al medio circundante.

— Una visión tecnocrática, burocratizada, que se manifiesta en una rigidez reglamentista-ordenancista del centro, choca frontalmente con otra visión más dinámica, creativa y favorable al cambio.

— Las prácticas educativas orientadas desde y para la emancipación, la justicia, la libertad, etc., entran en conflicto con las prácticas educativas autoritarias, violentas, burocratizadas, etc. Como señalan Carr y Kemmis (1986), «el conflicto entre los valores educativos y otros valores sociales y culturales puede llegar a ser muy real» (p. 217). Una concreción de esta casuística la hemos encontrado al plantear la introducción de determinados temas transversales en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y su repercusión en la dinámica educativo-organizativa.

— Los diferentes niveles de profesionalización del colectivo docente junto con las imágenes y expectativas que sobre el modelo de «buen profesor» tienen los propios profesores constituyen otra fuente habitual de conflictos relacionados con este bloque ideológico-científico.

En segundo lugar, las prácticas cotidianas escolares están en contacto permanente con posibles conflictos en torno al poder, de forma tanto explícita como oculta. Por ejemplo:

— Las alianzas, estrategias y tácticas que se ponen en juego para acceder al control del centro.

— Lo mismo podemos decir con respecto al acceso a los recursos materiales, los ascensos profesionales, las condiciones ventajosas de determinados puestos, la adscripción del profesorado a los cursos o áreas, los apoyos para acceder a becas y cursos de formación, etcétera.

— La forma de regular la participación de profesores, padres y madres de alumnos, alumnos y personal no docente en los órganos colegiados de los centros constituye otra fuente de conflictos relacionados, en su mayor parte, con cuestiones de poder y control.

En tercer lugar, podemos citar algunos ejemplos referentes a la propia estructura de la institución escolar:

— La escasa autonomía de los centros educativos y del colectivo docente, en su conjunto, lleva consigo un escaso control sobre el contexto organizativo dentro del cual se desarrolla la actividad docente; lo que encierra una fuente latente de conflictos.

— La burocratización y la tendencia «gerencialista» de la dirección de los centros suponen una posible fuente de conflictos entre esa dimensión burocrática, vertical, y la educativa u horizontal: «Curwin (1970, 1975) descubrió que diversas variables burocráticas (normalización, centralización en la escuela y en el sistema de padres) estaban relacionadas con el conflicto en la organización, de modo que las escuelas más propensas al conflicto eran aquellas cuyas reglas proliferaban como paliativo de las tensiones endémicas entre funcionarios administrativos y profesionales» (Tyler, 1991, p. 55).

— La estructura fragmentaria de los centros, el denominado «celularismo» (Joyce *et al.*, 1983; Gimeno Sacristán, 1988; González, 1990; Tyler, 1991), hace que los profesores actúen como células aisladas unas de otras, con mayor o menor autonomía; lo que supone un considerable potencial de conflictividad cada vez que interactúa el aula-célula con el centro-sistema.

En definitiva, soslayando los conflictos de tipo personal y de relación interpersonal, consideramos que, por lo expuesto, tenemos evidencia más que suficiente de las contradicciones de diverso tipo, inherentes a la propia dinámica organizativa escolar, que prueban la inexcusable naturaleza conflictiva de la escuela. No se trata, pues, de meros fallos técnicos o de disfunciones más o menos puntuales del sistema, sino de una realidad que existe *per se*, por cuanto desde el momento en el que existimos y existe el otro, hay conflicto (conflictos intra e interpersonales); desde el momento en el que se crea una organización, inevitablemente se produce dentro de ella un cierto tipo de hegemonía, de poder, y, como afirmaban Gramsci y más tarde Foucault, toda hegemonía genera una resistencia y, con ella, una determinada conflictividad. Dicho en otras palabras, «dondequiera que hay poder existe resistencia» (Shapiro, 1991, p. 33), e indisolublemente ligada a ambos, la dinámica del conflicto. Por otro lado, no

podemos olvidar que la escuela es una organización históricamente determinada y culturalmente construida. Quiere esto decir que «la mayoría de las decisiones que se toman están necesariamente cruzadas por conflictos de valor» (Torres, 1991b, p. 21); que las formas de conducción de la organización, el cómo y el qué de la toma de decisiones, las formas y el tipo de relaciones entre el centro escolar y la administración o la comunidad social en la que se inserta, etc. se asientan en unas determinadas concepciones, en unos valores, en la primacía de unos intereses sobre otros, etc. que, en definitiva, hacen referencia a la inevitabilidad del conflicto. Procesos aparentemente consensuados, como el desarrollo colaborativo de los centros, son, en sí mismos conflictivos (Escudero, 1990, 1992), aunque estén orientados a la negociación y al consenso.

En conclusión, el papel y la valoración del conflicto en la organización escolar están sujetos a la racionalidad desde la que se emite el juicio. Frente a la visión tecnocrática dominante que considera el conflicto como negativo y, en consecuencia, como algo que evitar, hemos sostenido a lo largo de estas páginas que el conflicto no sólo forma parte de la naturaleza organizativa de la escuela, sino que además es una de sus dimensiones más relevantes. Por este motivo, consideramos que debe ser objeto prioritario de análisis e investigación, tanto en la construcción del cuerpo teórico de la organización escolar, como en la facilitación del desarrollo organizativo de los centros. Para acometer esta tarea entendemos que, sin renunciar a planteamientos y estrategias del paradigma interpretativo, es la racionalidad sociocrítica la que nos aporta un mejor entendimiento para desvelar la complejidad de las organizaciones educativas, en general, y de su naturaleza conflictiva, en particular, además de ofrecernos una visión positiva del conflicto y de sus posibilidades de intervención educativa. De la inevitabilidad del conflicto no sólo no se deriva la disfunción o la patología de la organización, sino que además, si se afronta de forma positiva y no violenta, el conflicto puede ser un factor fundamental para el cambio y el desarrollo organizativo de los centros de carácter democrático, participativo y colaborativo.

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. W. (1986): *Ideología y currículo.* Madrid, Akal.

— (1987): *Educación y poder.* Barcelona, Paidós-MEC.

Ball, S. J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Barcelona, Paidós-MEC.

— (1990): «La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas», en VVAA, *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas,* Barcelona, Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña, pp. 129-145.

Beltrán, F. (1991): *Política y reformas curriculares.* Valencia, Universidad de Valencia.

Benson, J. K. (1983): «Organizations: A dialectical view», en W. Foster: *Louse coupling revisited: A critical view of Weicks contribution to educational administration,* Victoria, Deakin University.

Bolman, I. G. y Deal, T. E. (1984): *Modern approaches to understanding and managing organizations.* California, Jossey-Bass.

Brito, C. (1991): *Gestao escolar participada. Na escola todos somos gestores.* Lisboa, Texto editora.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona, Martínez Roca.

Ciscar, C. y Uría, M. E. (1988): *Organización escolar y acción directiva.* Madrid, Narcea.

Codd, J. (1989): «Filosofía en acción», en R. Bates *et al. Práctica crítica de la administración educativa,* Valencia, Universidad de Valencia.

Collier, A. T. (1978): «Liderazgo empresarial y sociedad creativa». *Filosofía empresarial, 17,* pp. 13-19.

Dahrendorf, R. (1968): *Essays in the Theory of Society.* Londres, Rontledge & Kegan Paul.

England, G. (1989): «Tres formas de entender la administración educativa», en R. Bates *et al., Práctica crítica de la administración educativa.* Valencia, Universidad de Valencia.

Escudero Muñoz, J. M. (1990): «El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración», en VVAA, *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas.* Barcelona, Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.

— (1992): «Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares». Ponencia presentada en el *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar,* Sevilla.

Fernández Enguita, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático.* Barcelona, Paidós.

Ferrández, A. (1990): «La organización escolar como objeto de estudio», en VVAA, *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas.* Barcelona, Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.

Gairin, J. (1992): «Las claves culturales de los conflictos en las organizaciones». Ponencia presentada en el *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar,* Sevilla.

Galtung, J (1981): «Hacia una definición de la investigación sobre la paz», en UNESCO, *Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial,* París, Unesco.

Ghilardi, F. y Spallarossa, C. (1983): *Guida alla organizzazione della scuola.* Roma, Editori Riuniti.

Gimeno Sacristán, J. (1988): *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica.* Madrid, Morata.

González, M. T. (1989): «La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar», en Q. Martín-Moreno (Cod.), *Organizaciones educativas,* Madrid, UNED.

— (1990): «Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas», en VVAA, *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas,* Barcelona, Áreas y Dptos. de Didáctica y O. E. de Cataluña.

Green, T. F. (1976): «Teacher competence as practical rationality». *Educational Theory, 26,* pp. 249-262.

Hall, S. *et al.* (1978): *Policing the Crisis: Muggins, the state and law and order.* Londres, Macmillan.

Hannan, A. (1980): «Problems, conflicts and school policy: A case study of an innovative comprehensive school». *Collected Original Resources in Education, 4* (1), pp. 37-48.

Hoyle, E. (1982): «Micropolitics of Educational Organizations». *Educational Management and Administration, 10,* pp. 87-98.

— (1986): *The Politics of School Management.* Sevenoaks, Hodder and Stoughton.

Isaacs, D. (1991): *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos.* Pamplona, EUNSA.

Jares, X. R. (1990): «El tratamiento de la conflictividad en la institución escolar», en VVAA, *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas*, Barcelona, Áreas y Dptos. de Didáctica y O. E. de Cataluña.

— (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica.* Madrid, Popular.

— (1992): «Conflicto y organización escolar», Comunicación presentada en el *II Congreso interuniversitario de organización escolar*, Sevilla.

Joyces, B. R. *et al.* (1983): *The structure of school improvement*, Nueva York, Longman.

Morgan, G. (1990): *Imágenes de la organización.* Madrid, Ra-Ma.

Pérez Gómez, A. (1992): «Enseñanza para la comprensión», en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata.

Riedman, W. (1981): *Técnicas de dirección.* Madrid, Paraninfo.

Robbins, S. P. (1987): *Comportamiento organizacional. Concepto, controversias y aplicaciones.* México, Prentice-Hall Hispanoamericana.

Sánchez Vázquez, A. (1976): «La ideología de la "neutralidad ideológica" en las Ciencias Sociales». *Zona abierta, 7*, pp. 34-42.

Santos Guerra, M. A. (1989): *Cadenas y sueños: El contexto organizativo de la escuela.* Málaga, Univ. de Málaga.

— (1990): «El sistema de relaciones en la escuela», en VVAA, *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas*, Barcelona, Áreas y Dptos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña.

Schlemenson, A. (1987): *Análisis organizacional y empresa unipersonal.* Buenos Aires, Paidós.

Shapiro, S. (1991): «Educación y democracia: Estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo». *Revista de educación, 291*, pp. 33-54.

Skilbeck, M. (1972): «Administrative decisions and cultural values». *Journal of Educational Administration, 10* (2).

Torres, J. (1991a): *El curriculum oculto.* Madrid, Morata.

— (1991b): «Prólogo: La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas», en Ph. W. Jackson, *La vida en las aulas*, Madrid, Morata/Paideia.

Tyler, W. (1991): *Organización escolar. Una perspectiva sociológica.* Madrid, Morata.

E S T U D I O S

ACCIÓN PEDAGÓGICA Y ACCIÓN COMUNICATIVA. REFLEXIONES A PARTIR DE TEXTOS DE J. HABERMAS

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO (*)

INTRODUCCIÓN

Este trabajo requiere algunas indicaciones previas, que son tanto advertencias del autor como precauciones que debe tomar el lector. La primera se refiere al hecho de que reflexionamos sobre aspectos teóricos de la educación, porque tampoco Habermas desciende al terreno ni de las aplicaciones ni de las referencias sistemáticas al proceso de la educación. La segunda consiste en que las anotaciones sobre el pensamiento de Habermas fueron necesarias para mí, por la dificultad que entraña la lectura de este autor. La tercera advertencia estriba en que la relectura de Habermas se justifica por cuanto ese autor, para algunos pedagogos, se constituye en argumento sobre el cual construir una teoría crítica de la educación, sin advertir que si se utiliza de Habermas el concepto de acción comunicativa, este concepto deja explícitamente al margen los procesos de enseñanza-aprendizaje propiamente tales, los procesos de influencia, las acciones regidas por normas, etc., por los motivos que veremos; lo cual representa una limitación teórica fundamental en pedagogía. Tampoco evito decir que en este trabajo intercalo reflexiones «habermasianas» sobre los conceptos de técnica y tecnología.

He pretendido situar el concepto de acción comunicativa dentro de la función teórica que realmente cumple en el pensamiento de Habermas y encontrar la medida en que ese concepto enriquece el mapa conceptual de un teoría de la educación, y la medida en que es insuficiente.

Habermas no ha tenido como objetivo central construir una teoría de la educación, sino elaborar una teoría sobre el orden social y los procesos de socialización e integración social. Pero, dentro de su perspectiva, cumplen un papel relevante la *formación del espíritu,* según los términos hegelianos; la *formación política,* según los

(*) Universidad de Salamanca.

términos de la práctica social, y la *acción ilustrada* (acción orientada al entendimiento), según los términos de comunicación social reflexiva que busca acuerdo. Estos conceptos constituyen el «meollo» de la educación.

Las reflexiones de Habermas no son propiamente pedagógicas, aunque instauran una línea reflexiva importante para una teoría de la educación, en la medida en que en ella se perfilan algunos «mecanismos» (la denominación, como veremos, es suya) generales de la formación del hombre. No se trata de una reflexión sobre su pensamiento; sobrepasaría en ideas y planteamientos la capacidad de un artículo, y puede que hasta la capacidad del autor. Son reflexiones sobre la práctica de un lector, o los comentarios de un pedagogo reflexivo. En su teoría del orden social aparecen elementos fundamentales de la discusión pedagógica en la actualidad: el valor de la racionalidad («pretensiones de validez») en los procesos de comunicación interpersonal y de socialización humana, la manera de entender la función del saber técnico-profesional, el sentido de la formación dentro de la cultura caracterizada por el desarrollo tecnológico, la necesidad y el significado de la formación de la voluntad política y de la madurez ciudadana, etc.

«Todo el proyecto de Habermas (...) descansa en la posibilidad de proporcionar una explicación de la comunicación», dice Thomas McCarthy (1). Por lo tanto, estamos ante un tema central de su pensamiento cuyo análisis no puede reducirse a los márgenes de un artículo, ya que se replantean los fundamentos de la lingüística, tanto en su versión teórica como en su versión pragmática. Es un tema fundamental porque a través de la acción comunicativa se pretende explicar el orden social (núcleo problemático de la sociología) y porque el estudio de la comunicación proporciona los argumentos para revisar y ampliar el concepto de racionalidad, superando el objetivismo y el instrumentalismo de los planteamientos positivistas. La razón última de la necesidad de superar el positivismo se encuentra en el hecho de que, en la vida de los hombres, el contenido de la verdad se encuentra asociado a la «intención de una vida buena» (2) o exenta de dominación en la vida humana, el conocimiento y el proyecto de vida no se encuentran disociados. Si tomamos en consideración los escritos de los educadores del pasado, esa «vida buena», ese «yo» fuerte y autónomo, ese hombre liberado constituyen por doquier el contenido de las finalidades de la educación para el individuo y el objetivo de su intervención y participación dentro del sistema social como ciudadano.

Una teoría crítica de la educación pretende desvelar la medida en la que la secuencia real de las propuestas educativas contradicen objetivamente esas finalidades. Para algunos, técnica-tecnología y teoría crítica son alternativas irreductibles, la una es el verdugo de la otra. Es una equivocación. La teoría crítica proporciona el instrumento para la interpretación del «interés real», la tendencia de *este* proceso y de esta evolución tecnológica es la herramienta intelectual con la que replantear las relaciones entre hombre y naturaleza para que la eficacia de las mismas aumente las posibilidades individuales y expansione el espacio de libertad. El ámbito en el que esta vinculación se manifiesta en

---

(1) McCarthy, Th. J.: (1987, v. o. 1978). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid, Ed. Tecnos, p. 315.
(2) Habermas, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid, Ed. Taurus.

Habermas no es el de la conciencia íntima o el yo-solitario, sino el del lenguaje y la comunicación. Desde el punto de vista pedagógico, en mi opinión, las consecuencias son múltiples, pero una es definitivamente esencial: La verdad del fenómeno educativo humano —en lo que tiene de dimensión intersubjetiva— se descubre en la comunicación educativa en todas sus formas; también nos descubre que el objetivo para el planteamiento crítico no es meramente el de liberar la comunicación humana, sino el de replantearse el conjunto de las acciones humanas en el mundo desde la acción técnica a los actos de habla. Esto marca la diferencia entre la «crítica de las ideologías» y la «crítica social». La segunda reflexiona críticamente sobre más cosas; entre ellas, la práctica.

Al mismo tiempo, la teoría crítica replantea el concepto de racionalidad y los límites para el conocimiento científico. Cuando en Habermas se encuentra la racionalidad de la práctica, no sólo se alude a que podemos ser reflexivos y serios en *una* circunstancia efímera y fugitiva: seriedad intelectual con el carácter irrepetible del acontecimiento. Se refiere también a una pragmática universal. Coherentemente con el papel de la acción comunicativa, se trata de una pragmática comunicativa universal: no sólo de la lengua (objeto de la teoría lingüística), sino también de los actos de habla, los cuales «admiten una reconstrucción racional en términos universales» (3). Hacer crítica de la ciencia y la tecnología no coincide, en Habermas, con invalidar la ciencia y la tecnología (o los casos particulares de la ciencia y la tecnología educativas), sino que supone *reconstruirlas.*

En este trabajo nos limitaremos a estudiar el contexto general de la reflexión de Habermas y el campo particular de las acciones sociales. Las comillas, salvo indicación contraria, aludirán a términos habermasianos, las referencias y reflexiones pedagógicas serán restricciones de la teoría debidas al autor del artículo.

CONTEXTO DE LAS REFLEXIONES

Titularemos los apartados con indicación de fechas para advertir a quien lea la obra de Habermas que su pensamiento en el tiempo evoluciona en espiral, al filo de sus contrastes intelectuales con Hegel, Marx, Weber, Wittgenstein, Searle, Kohlberg, etc., o de movimientos y sistemas de pensamiento como la fenomenología, la hermenéutica, la etnoantropología o la lingüística. En cada momento, el concepto central que nosotros atendemos en mayor medida, la acción comunicativa, se va precisando y va ampliando su sombra.

1. *El proceso de socialización humana:* «Trabajo e interacción. Notas sobre la filosofía hegeliana del período de Jena» (1967)

En esta obra, el contexto general del procedimiento reflexivo se sitúa en el problema que plantea Hegel en las Conferencias de Jena durante 1804-1806. Trata

---

(3) McCarthy, Th. (1987): *Op. cit.*, p. 317.

Habermas de indagar sobre la formación del espíritu, el sistema y el proceso de su configuración en el individuo. Tres sistemas dialécticos encuentra que contribuyen a tal formación y son causa de su transparencia e identidad: el que actúa a través de las categorías del lenguaje y la representación simbólica, el que actúa a través de las categorías del trabajo y las formas de producción, y el que actúa a través de las categorías de la interacción social y la relación ética. Sólo tomados los tres conjuntamente se hace patente y transparente la formación del espíritu y la evidencia de lo que actualmente acostumbramos denominar contenido de la mentalidad. El yo individual se constituye en la socialización; es la socialización la que da como resultado el ser individuado. Esta perspectiva se corresponde muy bien, entiendo yo, con la evidencia empírica de que el abandono total después del nacimiento, si consintiera la supervivencia, terminaría por dejar al sujeto antropológicamente irreconocible; también concuerda con la idea de que la mente humana se activa o adquiere en transacción con el entorno.

Aunque no acomete sistemáticamente la aproximación entre los conceptos de socialización y de educación, está claramente sentada la base para la construcción de una teoría general de la educación desde las condiciones de la comunicación social, sin que pueda ser de otra manera (4) dentro de la perspectiva del autor. El punto de vista de la reflexión, en vez de situarse de modo prevalente en la óptica de la acción intencional (o intencionada) de influencia, en el análisis de los roles educativos profesionalizados (pedagogos, profesores...) o socialmente definidos (padres), se sitúa en las condiciones del proceso de comunicación que tiende al reconocimiento recíproco y al entendimiento. Ni desprecia, ni descarta, ni anula otros procesos paralelos a éste o que, con éste, puedan estar asociados en una situación; pero el directamente estudiado por Habermas es aquél y sobre él apoya la legitimación de las tradiciones y convicciones, la consistencia del orden social y la estabilidad de la personalidad. A partir de este proceso se descubre el sentido y el valor de los otros. En ese tipo de comunicación tiene lugar el proceso de «internalización» de los organizadores básicos del sistema simbólico de la cultura y del sistema de normas de la comunidad. En los procesos de influencia, constituidos por la acción que en sí misma persigue fines —en tanto que diferente de la acción que se orienta al entendimiento— es en los que tiene lugar el proceso de «aprendizaje». Este segundo es el ámbito pedagógico característico de la educación formal, frente al de la educación informal; aunque en cada uno de ellos tengan lugar situaciones propias de la definición del otro. Como este segundo campo de los fenómenos educativos es el de mayor extensión, el de más profundos efectos, el más sistemático y antiguo, el que pone la situación y las condiciones con las que el otro se ve obligado a trabajar o a fracasar, siempre me ha sentado mal tener que llamarlo informal. Este término está prejuzgando su papel, su función y su eficacia. Pero si no va a más, se queda en una cuestión de palabras. También la acción que persigue fines es el marco de la producción, del desarrollo tecnológico y de la racionalización weberiana del sistema social. La acción que busca

---

(4) Habermas, J. (1989, v. o. 1968): «Trabajo e interacción. Notas sobre la filosofía hegeliana del período de Jena», en *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid, Ed. Tecnos, p. 12. Habermas, J. (1982): «Metacrítica de Marx a Hegel: Síntesis mediante el trabajo social», en *Conocimiento e interés*, Madrid, Ed. Taurus, pp. 32-52.

fines (estructura de la acción técnica) es el tipo o modelo con el que el hombre plantea y resuelve sus proyectos en el mundo. Estimo un disparate utilizar el pensamiento de Habermas para enfrentar la técnica-tecnología con la «acción comunicativa-actividad reflexiva», obligando a elegir entre la una y la otra. Precisamente, la teoría crítica lleva a la exigencia de reconstruir las condiciones de la técnica y el desarrollo tecnológico reflexivamente. La reflexión no altera la naturaleza tecnológica de un planteamiento, sino su «interés», su «objetivo», su sentido.

En correspondencia con el planteamiento de Habermas, en lugar de construir la reflexión pedagógica del ámbito informal por extensión de los criterios que se obtienen de la intervención pedagógica profesionalizada, habría teóricamente que partir del análisis de los procesos interactivos en el medio activo influyente de los individuos —el más antiguo y permanente, el más constante y universal— con objeto de obtener de él el sentido y la dirección para los procesos diseñados institucionalmente y para los roles educativos profesionalizados. Tal vinculación dialéctica no les hace perder su naturaleza y su particular condición, como veremos. Me parece evidente que el sistema de enseñanza, tomado en su conjunto, constituye un *instrumento* mediante el cual la sociedad pretende intervenir técnicamente en el proceso educativo natural o meramente mediado por la urdimbre de los intercambios simbólicos. En términos habermasianos, yo diría que el sistema de enseñanza no define y diferencia las condiciones ideales de la acción comunicativa, sino el proceso de enseñanza: Está concebido para influir, para capacitar, para enseñar. De otra manera reduce su marco teórico a una narrativa coherente sobre moralidad, sobre relaciones interpersonales o sobre relaciones cognitivas con el mundo. Nunca nos encontraríamos una tarea, un trabajo, una profesión, un encuadre en el que poder estipular el éxito o el fracaso.

El concepto de formación del espíritu que Habermas hereda en su primera etapa de Hegel y su constitución quedan intrínsecamente asociados a la intersubjetividad, a la interacción (5). La mediación de tal interacción es triple y heterogénea, como ya hemos indicado: lenguaje, trabajo, comunidad (familia-grupo). En Hegel, la mediación del lenguaje que es atendida es mera mediación simbólica; en Habermas, es todo el sistema de comunicación entre sujetos que «actúan y conviven». Mediante el lenguaje se ordena el caos de la sensación en constructos identificables. Mediante el trabajo se ordena el caos de los deseos y las necesidades del hombre en el mundo. En el lenguaje, la mediación la establece el símbolo; en el trabajo, la mediación la establece el instrumento en el cual quedan sedimentadas la experiencia y la iniciativa; el instrumento es el constructo que fija en el tiempo y universaliza la fugacidad de la forma del deseo individual y de la satisfacción. En esta tradición instrumentada es donde subsiste o perece el deseante y lo deseado; es, por lo tanto, el marco para la reflexión y la crítica, el nuevo campo que sustituye al anterior de la crítica de las

(5) *Ibíd.*, p. 25. «Hegel no asocia la constitución del Yo a la reflexión de un yo solitario sobre sí mismo, sino que la entiende a partir de procesos de formación, es decir, como acuerdo comunicativo de sujetos opuestos; lo decisivo no es la reflexión como tal, sino el medio en el que se establece la identidad de lo universal y lo particular. Hegel habla también del "medio" a través del cual la conciencia adquiere existencia» (p. 26).

ideologías. Tanto el lenguaje como el trabajo consienten el reconocimiento histórico de la propia identidad en el tiempo. También el lenguaje y el instrumento son las condiciones en las que se constituye la universalidad: Podemos pensar sobre lo mismo y desear lo mismo. Son dos clases de conceptos, dado que ambas formas de constructos humanos se elaboran mediante abstracciones diferentes. Frente a este planteamiento, a veces se ofrece el otro de alternativa entre «modelo tecnológico» y «modelo dialéctico», «crítico», «fenomenológico o etnográfico», consecuencia de los contrastes con Adorno y la disputa con el positivismo. Como veremos, Habermas plantea la teoría crítica como superación de todo este último paquete y como sistema de pensamiento desde el que plantear críticamente la comunicación humana, la actividad productiva y tecnológica y el comportamiento ético. El componente ideológico, o «interés» de la tecnificación, es el que entra en crisis. Habermas, aunque no lo dice, quiere que los niños aprendan a leer bien y pronto, y que los alumnos aprendan con gusto, resistencia y transferencia. Mientras sea pertinente plantear la pregunta *¿cómo?*, la respuesta es en cuanto a categorías un proyecto técnico y político. La novedad de Habermas respecto a la comunicación, con su pragmática formal, es que en la práctica (comunicativa) y no sólo en la lingüística se dan elementos susceptibles de ser racionalmente reconstruidos en «términos universales» (6). De ello deduzco que las posibilidades de planteamiento científico sobre la educación no solamente se obtienen de las aplicaciones de la neuropsicología o la psicología, por ejemplo, sino del análisis detallado de los cursos de acción en la práctica educativa con éxito, tal y como la han llevado a cabo los educadores a lo largo del tiempo: reflexionando sobre las causas del éxito y del fracaso real de las acciones educativas. Ello supone advertir que la calidad racional de la acción pedagógica no vendrá directamente del estudio de la epistemología, sino de la calidad racional con la que se reflexione sobre la praxis y la técnica educativas. La epistemología pedagógica sería así un producto racional de la acción educativa racionalmente reconstruida.

Volvamos a las mediaciones de Habermas. El recorrido de ambas mediaciones (lenguaje e instrumento) es diferente. El lenguaje permite la objetividad que se expone e impone al espíritu; en el trabajo se mantiene la astucia mediante la que el espíritu se impone a la naturaleza. En el marco de los convencionalismos y las modas, por ejemplo, se produce una aproximación categórica de la astucia del trabajo —satisfacción de necesidades mediante la producción de bienes de consumo—, utilizando la mediación del lenguaje como contenedor de la astucia que justifica la moda. Éste es un campo abonado para la crítica. Pero de esto, opino, no se puede deducir la invalidación de toda acción estratégica; dado que hay que distinguir entre tipos ideales de acción y modos históricos de acción. La validez de lo primero no se puede establecer a partir de lo segundo. Algunos dicen que la acción comunicativa es una acción mediada simbólicamente; pero también son mediación simbólica la comunicación de normas, la enseñanza que propone aprendizajes, la acción que pretende influencias... Además de emplear el lenguaje, como todas las categorías de acciones anteriores, la acción comunicativa posee otras propiedades en la descripción

---

(6) Para comprobar el valor de los actos de habla como base de una pragmática universal, cfr. Searle, J. R. (1980, v. o. 1969) *Actos de habla*, Madrid, Bar Hillel.

que de ella hace Habermas. Hablar de acción mediada simbólicamente no es hablar específicamente de acción comunicativa, porque la mediación instrumental y la mediación institucional-comunitaria también tienen caracteres simbólicos. En la acción acomunicativa, el mediador simbólico es el lenguaje.

El tercer elemento de la mediación en la construcción de la identidad lo observamos en la interacción social y en el campo del reconocimiento recíproco en la comunidad.

2. 1982: *Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa*

En este trabajo queda explícita la intención de construir una teoría crítica de la sociedad. En ella, el pilar básico es la teoría de la acción social, la explicación de su posibilidad. Tal cuestión es el reverso de la búsqueda de explicación para el orden social. Pero el «interés» de Habermas no se orienta hacia las características formales de la acción, como hace Wrigth, según él, sino por los mecanismos de «coordinación de la acción que hacen posible la concatenación regular y estable de las interacciones»: el orden (7), el patrón, la estructura reglada de la dinámica social. En ese estudio de la acción caben diversas categorías sociales de acción o categorías que cumplen con la polaridad conectada y ejemplar de «alter-ego». Creo, sin embargo, que en el planteamiento de Wrigth conviene distinguir los contenidos e interpretaciones de la acción y los modelos formales con los que se representa. En los planteamientos de Habermas, nada cambiaría en el contenido de su pensamiento si hiciéramos el esfuerzo de conseguir la representación formal, el modelo lógico, de muchos de sus planteamientos. Por ejemplo, no me cabe duda de que la acción de influencia, la acción que busca fines, es susceptible de ser representada de forma elemental mediante una función lineal o, de manera más compleja, mediante un sistema de ecuaciones diferenciales. Es un error importante confundir el contenido de una acción con el modelo que la representa; de esto segundo se ocupa la lógica, de lo primero, Habermas así lo afirma, la pragmática. De ahí la ambigüedad de la expresión *modelo tecnológico* que emplean muchos teóricos de la educación.

Identificar acciones con alteridad no implica la negociación de que existan otros tipos de acciones humanas que no quedan definidas por esa forma de polaridad, o en las que el polo «alter» únicamente se dé por supuesto, y que al tiempo sean importantes para una teoría de la educación: la intervención del hombre sobre el entorno mediante la creación de condiciones, o el juego serio solitario en el que se crean nuevas combinaciones de patrones de acción (insertando incluso en ellos la manipulación de herramientas), o la actividad del experimentador en la soledad del laboratorio, o la actividad en la que el educador planifica en su mente la estrategia que seguirá... Esas acciones no son definidas propiamente como acciones comunicativas, aunque puedan ser recuperadas cuando se toman en unidades más amplias de consideración. Hemos aludido a los efectos educativos del abandono, el hospitalismo,

---

(7) «A la teoría sociológica de la acción le importan no sólo las características formales...» Habermas, J. (1982): «Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa», en J. Habermas (1989), *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*, Madrid, Ed. Cátedra, p. 479.

la pobreza, el analfabetismo, etc., y tales efectos no son la consecuencia de acciones comunicativas, por más que configuren un contexto comunicativo característico: Todo *sociotopo* define un contexto comunicativo, pero no son los contextos comunicativos representados por los mismos conceptos que la acción comunicativa. Los contextos están categorizados en Habermas como situaciones y mundo de la vida. Pero tampoco todas las acciones que contienen polaridad alter-ego son acciones comunicativas; por ejemplo, las acciones que pretenden influencia, o las «presentaciones de sí en público» (Goffman). Más adelante veremos los motivos.

Ambos puntos de vista —formación del espíritu y explicación del orden social, la integración social y la socialización—, a tantos años de distancia, pueden indicar «momentos» en la evolución de un pensamiento, pero, sin duda alguna, son entre sí perfectamente complementarios: El espíritu se forma en la interacción social; fuera de ella, en el abandono radical, se originan carencias básicas con efectos que, si duran, son irreversibles.

Pero al concentrarse Habermas en la teoría sociológica de la acción, son muchas las cuestiones que quedan en el margen y que deben darse por supuestas. Serían imprescindibles en una filosofía de la acción y en una teoría de la educación: ¿Qué hace posible el cambio en el comportamiento?, ¿qué permite, por encima del deseo, tener voluntad?, ¿en qué se cifra y qué papel juega la intencionalidad? También quedan fuera del punto de mira aspectos fundamentales de la formación y la actividad de la conciencia. Esto Habermas lo sabe y lo reconoce (8); la teoría que él emprende es teoría de la actividad intersubjetiva, y para poder acometerla hay que dejar muchas cosas entre los supuestos.

Todas las teorías sociales pretenden explicar el orden social. La teoría de Habermas introduce los términos *mundo de la vida* y *acción comunicativa* con el fin de superar lo que él califica de «unilateralidades y debilidades» de otros planteamientos. Su teoría queda formulada en términos de «pragmática formal» (9), según hemos indicado.

EL CONCEPTO DE ACCIÓN

Lo que denominamos acción no es algo conceptualmente simple, sino algo complejo. Muchas teorías han empleado descripciones en las que queda de relieve únicamente el tramo externo del proceso: cuando la acción se hace visible al espectador. A partir de esta realidad a la vista, construyen inferencias (tal es el sentido de expresiones como «intervención de un humano en el decurso del estado de cosas que rodea al agente» —Mosterín—).

Desde el punto de vista sociológico de Habermas, la acción prototípica incluye:

a) La intervención, la «*realización* de un plan». Tal intervención constituye un proceso cuya estructura responde —como la metáfora de la cerradura y la llave— en

---

(8) «Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa», *op. cit.*, p. 480.

(9) Pretende superar la teoría del intercambio social, el funcionalismo, la etnometodología, el intercambio de roles y la fenomenología social.

sus dos extremos al «plan» del agente, de un lado, y, de otro, a las posibilidades advertidas por el agente en la situación.

El plan no se elabora con materiales originados en la mera percepción de la situación, sino en tanto que tal situación se percibe como posibilidad a partir de todo el equipamiento personal con el que el agente elabora sus percepciones. Esto explica que donde unos vean una cosa o adviertan la posibilidad de un proceso, otros no vean nada. Pero también subraya el valor de la formación y de los recursos de todo tipo con el que un sujeto se acerca a una situación para interpretarla. Por este motivo, he repetido muchas veces, con otros autores, que hasta para ser un buen observador se requiere ser teóricamente activo; es el valor práctico de las teorías y el valor intrínseco de la denominada formación inicial. A partir de este supuesto básico podremos continuar reflexionando sobre cómo llevarla a cabo.

En la situación, el agente interviene de tal manera que del producto de su acción obtiene consecuencias y aprende no sólo acerca de la situación, sino también acerca del proyecto de acción. El proceso cognitivo que implica la acción es, al menos en parte, proposicional o susceptible de ser formulado e interpretado por un observador y por el propio agente de manera que origine acuerdo o desacuerdo sobre su interpretación. Muchos de estos procesos tienen lugar de manera inconsciente, implícita. Habría que añadir, en mi opinión, que en las transacciones con el exterior; además de la estructura cognitiva, interviene también la emocional; además del sistema de comunicación bioeléctrica, actúa también el sistema hormonal. Éste es un problema de las teorías de la acción. La proximidad entre los materiales cognitivos del proceso de acción y el sistema proposicional que lo representa proporciona a esos materiales un lugar privilegiado; respecto a los materiales emocionales, su lejanía de la representatividad proposicional o los reduce a los primeros, o los esconde y oculta a la teorización. Las transacciones que tienen lugar entre sujetos en la interacción, o las intervenciones del sujeto en su entorno, no son meros resultados de la coherencia lógica de una serie de proposiciones, son también la consecuencia de la calidad y la cantidad de la reactivación afectiva de los sujetos: La afectividad no es reductible al elemento cognitivo ni es meramente la pigmentación de una interpretación; la equivocación en la interpretación de una situación tanto puede ser consecuencia del desconocimiento de datos, de la mala organización de las asociaciones de datos, o de la mala aplicación de las reglas de la inferencia, como puede ser consecuencia de la afectación de los mecanismos interpretativos por parte de la reactivación emocional que provoca algún componente de la situación. En los procesos educativos, la afectividad es un campo de radical importancia (la formación del deseo, la orientación de la motivación...). A muchos educadores les destroza el oficio por el desorden afectivo-pulsional de sus interacciones; muchas situaciones se transforman en problemas de comunicación insolubles porque se han extremado las diferencias afectivas y los contrastes pulsionales. Aunque no sea más que por esta reflexión sobre la afectividad, queda patente que no basta con una teoría sociológica para dar cuenta de los procesos educativos, y que el disgusto o la falta de ganas es realmente un ámbito para la intervención pedagógica.

b) La situación es, para el agente, un fragmento interpretado de un entorno; precisamente se constituye como tal a partir de la percepción de las posibilidades que

representa para su plan. A esto en otros sitios lo he denominado yo estado de cosas: No solamente no se ha comprendido, sino que además, por el fragor emocional que se introduce en la controversia intelectual —ya está aquí el afecto—, poco menos que se ha valorado como falto de ética. Probablemente porque la imagen que arrastra en el lector es parecida a la de los estados sólido-líquido (estados físicos), o a la de estar estreñido (estados fisiológicos), pero no a la de estar extrañado (estados psicológicos), o a la de estar alienado (estados morales). Sin olvidar que sobre todos esos estados de cosas se puede y hasta se debe intervenir, y que no se trata meramente de cambiar impresiones o, incluso, de ponerse de acuerdo.

Son muchos los problemas que me formulo en este momento. Aparte del problema de la intencionalidad, de cómo se elabora ese plan y en qué y cómo se origina —problemas filosófico y psicológico—, está el problema de la medida en la que la configuración de la situación afecta a la percepción de las posibilidades activas que representa para el sujeto. Este problema es importante para una teoría de la educación, ya que permite delimitar intervenciones sobre situaciones que tienen consecuencias en la configuración de los planes de acción de los sujetos; y tales consecuencias no se originan directamente en la intervención del educador, sino que tienen lugar por la modificación que introduce éste en la situación mejorando y aumentando la posibilidad de que ocurran. Como decíamos antes, esta intervención sobre la situación es, evidentemente, una acción, pero no puede ser entendida (no lo hace Habermas) como acción comunicativa. Adelantando cosas, diremos que tal acción pertenece, en su opinión, a las catalogadas como «acciones que buscan fines», y en ellas opera la denominada razón instrumental; su valor se mide por su éxito, y el éxito no causal, sino previsto, está vinculado a la calidad del conocimiento que posee el educador acerca de la naturaleza de la situación. Yo hablaba en otro sitio de «conocimiento del estado de cosas». Habermas también emplea este concepto.

La naturaleza de la interpretación, en la forma y en la medida en que la considera esta teoría habermasiana de la acción, es de carácter proposicional. Es decir, que puede reproducirse en forma de enunciados tanto por parte de un observador externo como por parte del propio sujeto; lo que permite precisamente fundamentar y comprobar el posible acuerdo, el «saber concordante», pero también permite acumular el conocimiento sobre las situaciones y construir cuerpos de conocimientos. Evidentemente que tal acuerdo será la consecuencia de la interacción comunicativa del alter-ego, pero la interpretación de la situación es asimismo imprescindible para el resto de las categorías de acción. Lo que es lo mismo que decir que la reflexión, la práctica reflexiva es condición necesaria de la acción comunicativa, aunque no condición suficiente. De modo análogo diremos que la teoría de la acción comunicativa es necesaria para la teoría de la educación, pero no es suficiente. Iremos viendo que lo que algunos hacen al plantear la reflexión crítica como alternativa a cualquier otro tipo de modalidad reflexiva es confundir el sistema de pensamiento (teoría crítica social, en la que cabe el análisis de diversas categorías de acciones) con el análisis crítico de una categoría ideal de acción: la acción comunicativa.

c) Esta última referencia de la teoría de la acción comunicativa sugiere el tercer concepto esencial: la intersubjetividad. Del conjunto de planes de acción que es posible atender, en la acción comunicativa se refiere sistemáticamente el que complica la relación del ego con un alter, dentro de una relación de comunicación sobre la

base de un «conocimiento suficientemente solapado» entre uno y otro (de lo contrario, no se entenderían); relación que, en sí misma, para poder constituirse, postula «acuerdo». Este elemento de intersubjetividad en algunos tipos de acciones se mantiene borroso o meramente implícito; en la acción comunicativa es explícito y contiene el «mecanismo de coordinación de la acción» entre los interlocutores. Mientras que la intersubjetividad se encuentra en el fondo o en el marco de muchas categorías de acción, en la acción comunicativa la intersubjetividad es componente esencial de la definición por tratarse de una acción que se guía por las condiciones de un entendimiento posible.

Una teoría de la educación, puesto que su «interés» se orienta en el sentido de estudiar los mecanismos mediante los cuales se produce modificación o cambio en el sistema de comportamiento y, por lo mismo, en sus planes de acción, descubre que tales cambios se pueden producir de muchas maneras: mediante la relación de un sujeto con su situación («autoeducación» se denomina en la tradición pedagógica; en esa situación no solamente se consideran cosas, sino también personas, aunque no se dé propiamente comunicación con ellas), mediante la acción en la que directamente lo que se pretende es influir («influencias»), y entonces el elemento esencial no es la concordancia, sino el hecho de que el cambio o la afectación del comportamiento se produzca, el éxito de la intervención. También es posible afectar el comportamiento incidiendo directamente en la modificación de la situación; lo que transforma el potencial de posibilidades susceptible de percepción por parte de un sujeto: «educación ambiental», creación de escenarios, ambientes educativos... Estos procesos activos diferentes pueden combinarse en unidades más complejas en la vida real. Cuando hablamos de acción educativa, no nos damos cuenta, a veces, de que aludimos a un «género de acciones» bajo el que quedan clasificadas muchas categorías o modalidades diferentes de acciones. La acción comunicativa es una clase de ese género. No veo inconveniente alguno en lo dicho, ni creo que con ello se tergiverse el pensamiento de Habermas, porque el autor explica la estabilidad cultural y la movilidad de la cultura desde los acuerdos o desacuerdos comunicativos. No excluye que otras categorías de acciones también intervengan. Lo que no se puede olvidar es que no toda acción humana es acción comunicativa.

En la acción comunicativa analizada por Habermas, el saber común no es meramente compartido, sino que «funda acuerdo», y el proceso de concordancia durante la interacción finalmente se orienta hacia el «reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de crítica» y termina poseyendo la condición de «saber vinculante». Esto es lo que permite que cumpla «funciones de coordinación de la acción», y esto es igualmente lo que lo diferencia de la unilateralidad de la influencia. Personalmente, preferiría decir que es lo que lo diferencia de la asimetría de los procesos de influencia; porque cabe comprobar comunicaciones intersubjetivas asimétricas como las que se plantean en la enseñanza (podemos ponernos de acuerdo sobre lo que se va a estudiar, pero el contenido de la enseñanza y su valor de verdad no dependen del acuerdo). El potencial de razones asociado a la reciprocidad de la acción comunicativa introduce el análisis de la ambigüedad del concepto de racionalidad cuando ésta se entiende como reducida a la propia y característica del método científico, tanto en su vertiente explicativa como en su vertiente tecnológica.

Es evidente que los márgenes de la teoría de la acción comunicativa no son suficientes para la construcción de una teoría de la educación, porque buena parte de los fenómenos educativos son consecuencia de sistemas de acción ni estricta ni comunicativamente simétricos. Si bien es muy rico el análisis de la acción comunicativa, tampoco es suficiente el análisis habermasiano de los procesos de influencia: No todo es «instrumentación»; no podemos olvidar en los procesos de influencia la «identificación», la «transferencia», etc. Si la imagen mental de la influencia es la manipulación de la opinión para obtener efectos de consumo, se comprende la atribución exclusiva de «razón instrumental»; pero si estamos ante una influencia terapéutica, el componente de influencia se encuentra íntimamente ligado a los componentes comunicativos. No obstante, estamos ante una acción que persigue fines y no ante una acción comunicativa en términos de Habermas.

En la influencia, dice este autor, «las buenas razones no ocupan ninguna posición privilegiada. No cuenta el tipo de medios, sino el éxito de la influencia sobre las decisiones de un oponente, ya se deba tal éxito al dinero, a la violencia o a las palabras. Acuerdo e influencia son mecanismos de coordinación de la acción que se excluyen el uno al otro, al menos, desde la perspectiva de los participantes».

Si bien los mecanismos de la coordinación pueden diferenciarse y crear categorías de acción diferentes (acción comunicativa y acción de influencia), lo que no cabe es meter en el mismo saco todas las influencias. Cabe hablar de influencia éticamente mediada y, sobre todo, hay que tener presente el conjunto de procesos mediante los cuales se lleva a cabo el proceso de transmisión cultural, y que son esencialmente asimétricos (conocer-desconocer, adulto-niño). Habermas estudia el orden social constituido y la evolución cultural que manifiesta el cambio en el orden social. La teoría de la acción comunicativa no pretende ser una teoría sistemática de la acción educativa. La acción comunicativa se integra en un proceso de «entendimiento» y, en tanto que tal, se considera incompatible con un proceso de influencia cuyo objetivo sea «obrar causalmente». Pero, al menos en la teoría del currículo, el objetivo de las interacciones pretende una influencia calculada sobre los conceptos, las actitudes y el potencial de procedimientos de otro sujeto; según Habermas, este tipo de acción es acción estratégica. O bien, en otras ocasiones, se interviene en la situación de la acción y, entonces, estamos ante una acción instrumental. En la teoría de la educación no se puede excluir ni la una ni la otra. Sobre todo, hay que tener en cuenta que las imágenes mentales con las que trabaja Habermas al analizar la influencia (gratificación, amenaza, sugestión, engaño...) no agotan los motivos de la influencia, ni los recursos de poder del agente influyente.

La diferencia fundamental que Habermas establece entre la *acción sin más* y *la interacción en sí misma* estriba en que la acción no requiere más que un agente que objetiva el entorno y construye su plan orientado y susceptible de corrección en función del éxito. Por el contrario, la interacción requiere dos agentes que coordinen sus planes respectivos y «sólo los ejecutan bajo las condiciones del acuerdo» adoptando una «actitud realizativa», «entendiéndose entre sí respecto a la situación dada y a la manera de dominarla». En la «acción sin más», los objetos sociales quedan asimilados a los físicos, si atendemos al «mecanismo» cognitivo mediante el cual se relaciona el ego con la situación y con los demás. En el caso de la relación entre profesor y

alumno podría afirmarse que la acción comunicativa parece ser dominante; pero en el proceso mediante el cual se diseña un currículo o se traza un Diseño Curricular Base, o un proceso de «dinamización» cultural, necesariamente se ha de «objetivar» conceptualmente la situación y han de orientar los agentes su discurso por las consecuencias que persiguen con sus planes de acción: Se está trazando un proceso de influencia. En Habermas estamos dentro del género de la acción técnica y estratégica.

Cuando decimos que la acción comunicativa proporciona un margen demasiado estrecho para construir una teoría global de la educación, no se quiere decir que buena parte de los procesos educativos no constituyan o deban constituir real y cualitativamente procesos de acción comunicativa. Negarlo significaría que únicamente se puede producir cambio en el comportamiento por la vía de la acción asimétrica o mediante la categoría de la acción de influencia, en el sentido explicado por Habermas: La instauración de actitudes es claramente comunicativa, porque las actitudes, como la conformidad con las normas, ni se enseñan ni se aprenden, las unas se «configuran» en el sujeto y las otras se «internalizan». Entre los mecanismos de cambio actitudinal se encuentra el de disponer situaciones que produzcan un conflicto regulable de la actitud vigente, por cuanto los componentes cognitivos de la actitud suelen ser resistentes a la argumentación que busca acuerdo.

Esta descripción general de los componentes del género de la acción recomienda que dediquemos un párrafo a las diferentes categorías de acción humana aludidas por Habermas, sin pretender establecer una taxonomía.

CATEGORÍAS DE ACCIÓN

En los procesos dinámicos se ponen en marcha diferentes categorías de acción y diferentes «mecanismos» de coordinación de la acción. En vivo, los mecanismos de coordinación se superponen y las categorías de acción se entremezclan. Conceptualmente pueden predominar unos sobre otros por su poder explicativo, según el sistema de acción o el subsistema social que se considere. ¿Cuál es el modelo de acción que mejor explica el orden social y cuál el que mejor contribuye al bienestar social y desde el que mejor se realiza el papel de individuo social autónomo y socializado? Éste es el criterio mediante el que se decide por un sistema conceptual u otro.

a) Acciones teleológicas. Desde Aristóteles, con el planteamiento del juicio práctico y a través de toda la filosofía de la acción, se ha descrito un modelo de representación de la actividad humana en el mundo que Habermas denomina (aunque ni es el primero ni es hoy el único) *acción teleológica:*

> El actor realiza sus fines o hace que se produzca el estado deseado eligiendo en una situación dada medios que ofrezcan perspectivas de éxito y aplicándolos de forma adecuada. Central es el plan de acción apoyado en la *interpretación de una situación* y enderezado para la realización de un fin, *plan de acción* que permite *una decisión entre alternativas de acción.* Esta estructura teleológica es constitutiva de todos los conceptos de acción; pero los conceptos de acción social se

distinguen por el modo en que plantean la coordinación de las acciones particulares (10).

Este texto deja claramente indicado el pensamiento por el que discurre Habermas. Los conceptos fundamentales son, a mi entender, los de acción particular, coordinación de acciones, concepto de acción social y medios para la acción. Todas las acciones humanas tienen un componente teleológico, un objetivo o finalidad. En unos casos, el objetivo del plan de acción agota la intencionalidad y el éxito o el fracaso mide la realización del plan; la acción se coordina en función de la consecución de tal objetivo. Este modelo de acción es el característico de las situaciones que pretenden aprendizaje. En el caso de la acción comunicativa, como veremos, la intencionalidad es la búsqueda de entendimiento y tal búsqueda se constituye en el *mecanismo regulador* de los planes de acción intersubjetivos.

Se trata, pues, en mi opinión, de reproducir conceptualmente la acción humana en el mundo. Estas acciones, desde el punto de vista de los agentes, pueden recortarse mínimamente (acciones particulares). Entonces encontramos un primer recorte en el que un ego «pretende» unos fines en una situación y para ello elige unos medios que le garanticen el éxito. Se encuentran implicadas varias formas de discurso: el interpretativo de la situación, el crítico respecto a las alternativas, un discurso claramente predictivo y una reflexión sobre las consecuencias. El concepto de *medio-recurso-instrumento* en tal proceso discursivo es, en tanto que categoría, ambiguo: Adquieren la condición de medio tanto la serie de programas de acción alternativos, como el posible empleo de recursos materiales o técnicos, o las combinaciones alternativas de unos y otros. De ahí que el concepto de tecnología no deba quedar referido únicamente a aquellos planes o programas de acción en los que estén implicados artefactos o que tengan por objetivo fabricarlos; tiene perfecto sentido hablar de técnicas de evaluación, técnicas de organización o técnicas curriculares. Pero, en todos los casos, no se incluye más que un agente en el que el plan de acción sea dominante para la explicación del proceso. Otro agente no entra en este modelo abstracto o conceptual más que en la condición de objetivado: como componente de la situación, como sujeto sobre el que se interviene, o como receptor de las consecuencias de la acción que se pretende. Éste es el modelo, o la categorización, de la acción teleológica.

Caben varios tipos de acciones humanas dentro de este modelo, en opinión de Habermas:

1. La *acción técnica o monológica* (Habermas la llama monológica porque en ella predomina el discurso de un agente); podría calificarse también de nomológica porque es aquella que deriva su criterio de decisión de la consideración y la aplicación al acontecimiento sobre el que se interviene de una ley científica o una generalización de la experiencia. En todos los casos obtiene de ellas el criterio de validez, tanto si es una ley científica como si se trata (caso de la ética kantiana) de una ley moral. La ética puede ser objeto de una reducción técnica en su planteamiento, cuando el acto moral se entiende como aplicación de una ley ética a una situación. La acción técnica

(10) «Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa», *op. cit.*, p. 483.

se orienta y organiza en función de objetivos bien definidos bajo condiciones dadas; la tarea fundamental estriba en la categorización de los medios adecuados o inadecuados según criterios de control eficaz de la realidad.

Precisamente el capitalismo, el modo de producción capitalista, es un mecanismo que garantiza la extensión de los subsistemas de acción racional, socavando la «superioridad» reflexiva del marco institucional frente a las fuerzas productivas. Desde ese momento, la política tiende a ocuparse de cuestiones técnicas en vez de cuestiones prácticas; el meollo de la cuestión práctica en Habermas es la interpretación de la vida lograda y la estructura de las relaciones de interacción. Esto todavía forma parte de la «ideología de la sociedad civil», en tanto que el programa sustitutorio dominante se «endereza al funcionamiento de un sistema regulado» (11). Aparece un modo de legitimación que no adopta la vieja forma de la ideología que «impide la tematización de los fundamentos sobre los que se encuentra organizada la vida social», reprime la ética, «despolitiza la masa», elimina la diferencia entre práctica y técnica y la autonomía de la cultura frente a las instituciones. Finalmente, los hombres harían la historia con «voluntad pero sin conciencia».

Las cosmovisiones, opina Habermas, por su carácter mítico, religioso o metafísico, obedecen a la lógica de los contextos de interacción; en tanto que la urbanización de las formas de vida constituye «subculturas que enseñan al individuo a pasar en cualquier momento de un contexto de interacción a la actitud que comporta la acción racional». El rendimiento de esta ideología consiste en que sustituye la autocomprensión de la sociedad, dentro del sistema de referencia de la acción comunicativa y de la interacción simbólicamente mediada, por un modelo interpretativo de carácter científico y el sistema de dominio establecido en las sociedades tradicionales por el de dominio de la administración técnico-operativa de la sociedad (12).

Las ciencias modernas generan un saber cuya forma («no por su intención subjetiva») es un saber técnicamente utilizable. Esto no ocurre hasta el siglo XIX. El progreso en el cientificismo de la técnica, propio del capitalismo tardío, se contrapone a la dependencia de las fuerzas productivas, «de manera intuitiva y evidente», respecto a las decisiones racionales y a la acción instrumental; así se mantiene el dualismo entre trabajo e interacción. Habermas conecta dos reflexiones: la del análisis de la racionalidad técnica y la del proceso por el que el conocimiento técnico va tomando papel en la dinámica social y en la decisión política. Algunos deducen de la crítica de lo segundo la invalidación de lo primero; lo cual es un error lógico y un error crítico.

2. La *acción estratégica* es también monológica en el sentido de que el criterio de la decisión no exige un entendimiento intersubjetivo *ad hoc*, porque las reglas de preferencia se ajustan previamente a cualquier acuerdo. En la acción estratégica se compone el criterio de decisión mediante deducciones a partir de preferencias (sistemas de valores), conocimientos científicos o técnicos, generalizaciones de la experien-

---

(11) *Ibídem*, pp. 84-85.

(12) Ello origina la invalidez del análisis marxista como dialéctica de clases sociales y el análisis del papel de un orden social moralmente sancionado o de una conformidad con origen en la internalización de normas. Se origina una desestructuración del superego. *Ibídem*, p. 91.

cia, etc. Junto a ellas se introducen criterios de oportunidad, expectativas respecto a las decisiones de otros (singular o plural), cuya relevancia estima el agente responsable del plan de acción. Aquí se trata de una valoración entre alternativas, las cuales respetan, en su totalidad, las leyes universales. En el tipo ideal de acción estratégica, en mi opinión, cabe la decisión final en función de criterios variados: desde la maximización del rendimiento en el beneficio económico, hasta la maximización del poder de transferencia de un aprendizaje. Pero no se puede olvidar que cuando el sociólogo analiza teóricamente el concepto de acción estratégica, está pensando en imágenes del sistema social principalmente económicas, de intereses de poder y dominio (Habermas, también); mientras que un pedagogo está considerando el concepto descriptivo de acción estratégica, está pensando en alternativas de intervención sobre las situaciones para que mejore, por ejemplo, el interés o la motivación de los sujetos. Es evidente que los elementos de la definición de situación o de estado de cosas para la acción económica no son los mismos que los correspondientes a la acción pedagógica; ni los intereses, ni los objetivos, ni siquiera lo que haya de entenderse en cada caso por éxito, ni el tipo de plan de acción. Tampoco el discurso sobre la educación debe quedar reducido a planteamientos estratégicos. Precisamente por ser estratégicos esos planes, no pueden ser estables ni generalizables por sí mismos a otras situaciones. El concepto de acción estratégica es un modelo que, cuando se adopta *con exclusividad,* tiene consecuencias negativas tanto como modelo de representación conceptual cuanto por instrumentalizar el sistema de acción sobre el que interviene. Es esencial para la acción estratégica determinar cuándo y para qué se define tal plan de acción; lo que relativiza sus condiciones de validez y limita su pertinencia. La impertinencia del modelo para explicar el orden social en su conjunto es lo que lleva a Habermas a proponer el concepto de acción comunicativa. La universalización de la acción estratégica en el sistema social, dado que también puede ser tal y estar lingüísticamente mediada, si el interés es de dominio, instrumentaliza la comunicación, la violenta simbólicamente. Pero, por este motivo, no hay que invalidar toda tipología de acción estratégica. Las interacciones educativas, en todos los espacios educativos, para todo tipo de educadores y en todos los movimientos pedagógicos contienen continuas secuencias de actividad estratégica.

Habermas considera, en línea con Hegel, que limitar la teoría de la acción social a estos campos de acción supone prescindir del papel de las consecuencias directas y laterales de la acción, previstas por la experiencia, o imprevistas, pero recogidas por la misma, para componer criterios de acción sucesiva. Se prescinde, como elemento que da razón de la acción, de las inclinaciones y los intereses y del «bienestar» por el que se promueve o que origina y al que sirve una acción determinada. En tercer lugar, se abstrae de la cuestión del «deber», no como imperativo kantiano, sino como problema de decisión, el cual se determina y objetiva en la situación particular. A partir de estas tres «abstracciones» se pierde la perspectiva de la individualidad. Tal conciencia de la individualidad es la que lleva a muchos educadores a entender que la pedagogía no puede ofrecer normas, por lo inédito del caso, sino consideraciones para instalarse en la creatividad y en la improvisación, en la espontaneidad reflexiva. Pero apenas se analiza esa reflexión en su doble cara, *ex ante* o *post,* volvemos a caer en la acción estratégica. Si *ex ante,* reflexionar, significa interpretar la situación y considerar alternativas, *post* significa revisar el plan y cambiar de estrategia.

En ambos tipos de acción se pone de relieve un concepto semántico de mundo que le es propio. No referimos a un «concepto semántico de mundo», es decir, al mundo aludido en el planteamiento:

> Totalidad de los estados de cosas conectados conforme a leyes, que se dan o pueden presentarse en un determinado momento, o pueden producirse mediante intervención. En el plano semántico, tales estados de cosas podemos considerarlos representados por o como contenidos de proposiciones de las oraciones enunciativas o de las oraciones de intención (13).

La estructura semántica de este «mundo» no se modifica porque en los procesos de influencia se tengan en cuenta otros agentes sobre los que se influye; el modo de entenderlos es considerarlos como mundo objetivo también. Este concepto de mundo deja fuera la práctica comunicativa.

b) Acciones no estratégicas. Aunque estas consideraciones no se desarrollan atraídas por el sistemático tratamiento de la educación, en Hegel están conectadas específicamente, como hemos indicado, con el tema de la formación del espíritu. Dado que la formación postula el papel de la intersubjetividad, puesto que el yo sólo puede constituirse en el proceso de socialización, el proceso de formación del sujeto —su pensamiento, su afectividad, su psicomotricidad— se hace posible y adquiere sentido antropológico dentro de los procesos de construcción que se implican en las relaciones de interacción y en la dinámica del reconocimiento recíproco. En virtud de la interacción y de la inducción del comportamiento que genera el reconocimiento se activa el proceso de formación. Por otra parte, tal ontología de la acción pone de relieve el papel que juega la individualidad de los actores en la razón y la justificación de la acción social. Para dar cuenta de estos aspectos de la acción humana, Habermas introduce el concepto de *acciones no estratégicas.*

Si en la *acción en sí* puede considerarse un solo agente, el ego, un plan de acción, un objetivo o finalidad e incluso el mecanismo que controla el plan de acción sobre otros y que ha sido aludido con el término de *influencia,* ahora es imprescindible el concepto de alter, del interlocutor o los interlocutores. El mecanismo diferencial de coordinación de estas categorías de acción es una mediación simbólica, tanto verbal como no verbal (los aspectos no verbales no son tan sistemáticamente tratados por Habermas), pero orientada al entendimiento, a la constitución de un acuerdo. Dentro de este género de acciones sociales, Habermas diferencia varias clases.

1. La *acción regulada por normas* acontece, según Habermas, dentro de un entorno de agentes que orientan sus planes guiados por valores compartidos. La acción se regula y elabora en función del acuerdo social respecto a una norma y de la situación que se da y en la que se aplica la norma. El significado de la acción y los intercambios de acciones se establecen en función del cumplimiento o la transgresión de la norma. La expectativa de acción no se asimila al concepto de predicción o pronóstico, sino a la idea de esperanza en la conformidad sobre la norma, ya que el grupo funda

---

(13) Habermas, J. (1984): *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos.* Madrid, Ed. Cátedra, p. 490.

su coherencia en el mantenimiento de la misma. El orden social es explicado en función de este tipo de acciones por aquellos autores que se centran en la denominada teoría del rol social. El orden social se vertebra por la trama sólida y estable del sistema normativo; tal sistema normativo no contiene únicamente un valor de control de la acción, sino también el sentido de proyecto colectivo que toma cuerpo social en forma de sistema de instituciones.

En esta clase de acciones y en las teorías de la acción que las sistematizan, junto al «mundo objetivo» semánticamente considerado por las acciones respecto a fines, se introduce semánticamente «un mundo más»: el mundo social. Paradigmáticamente este mundo es el que representan los enunciados normativos, los preceptos. Aquí, los agentes distinguen entre los componentes de la situación y los recursos de la acción, y los derechos y deberes que son el contenido de las normas sociales. El sujeto puede situarse tanto respecto a lo que es o no es del caso (los componentes objetivos de la situación) como respecto a la conformidad con la norma y su validez.

2. La *acción dramatúrgica* tiene lugar cuando un sujeto, ante los demás, que toma como público, hace ostentación de sí mismo regulando su plan de acción en función de la imagen o impresión que en los demás pretende suscitar. Se propende a la afirmación de sí mismo ante los demás potenciando en la escena el yo que se quiere ser ante el público. No se trata, pues, de un comportamiento espontáneo, sino de la *estilización* de la propia imagen. Se trata más de un yo-aspiración que de un yo-manifestación. Es evidente que la estilización puede teóricamente conectarse con el sometimiento a normas y con el cumplimiento de ritos comportamentales asociados a roles. Habermas lo introduce, con reservas, por la lectura de Goffman (14). Las reservas no se originan en la inexistencia o en la falta de importancia de tales «comedias» (yo público), sino en el hecho de que sea esta categoría comportamental la que tenga mayor valor explicativo de la constitución y de la consistencia del orden social. Buena parte de las influencias educativas, de las imitaciones de modelos y de las normas de conducta que se proponen, sugieren o copian son normas de «cortesía», son ritos y conductas formales («distinción») cuya función primordial es la de dar forma y figura a la presentación pública del yo. Esta voluntad del yo de aflorar nos introduce en un nuevo mundo.

Aparece un nuevo componente semántico de mundo: el mundo de sí mismo, el ego como mundo; «el conjunto de vivencias a las que el agente tiene acceso privilegiado en cada caso». Si respecto al mundo objetivo se aludía a proposiciones enunciativas e intencionales, y respecto al mundo social se aludía a proposiciones normativas, el mundo subjetivo, dice Habermas —se advierte claramente la dificultad de encontrar una categoría proposicional específica—, queda aludido mediante «oraciones de vivencia emitidas con veracidad». Las vivencias no son consideradas aquí como estados o episodios, se entienden en tanto que proyecciones del yo; no tanto como mundo objetivo interior, sino como *mi mundo*. Sugiero la diferencia entre enfermedad y mi vivencia como enfermo, como apoyo a la distinción y al campo semántico

---

(14) Goffman, E. (1973): *La mise en scène de la vie cotidienne.* 1: *La présentation de soi.* Paris, Les éditions de minuit.

aludido. Sería lo que algunos denominan «síndrome del hombre enfermo», con lo que querían indicar que la enfermedad desestabiliza la totalidad del sujeto; estaríamos ante la objetividad sistémica de la enfermedad. La vivencia de la enfermedad, que depende de muchas facetas subjetivas, sería un indicador de existencia de ese mundo subjetivo que pretendemos hacer presente en la vida cotidiana.

Hemos hecho referencia a Goffman, ahora y no antes, para dar a entender que Habermas no categoriza las diferentes modalidades de acción dentro de un orden taxonómico. Más bien las analiza porque forman parte, en calidad de tipos ideales, de teorías sociales con las que no está de acuerdo por advertir en ellas debilidades descriptivas y explicativas. La acción sometida a normas no toma en consideración suficiente el papel constructivo del orden social que tienen los agentes. La presentación de sí pone de relieve la iniciativa espontánea, y aunque ésta tenga mucho que ver con el sistema normativo y el de papeles sociales, la dramatización se construye en buena medida a partir de las «morcillas» o improvisaciones que el sujeto quiere introducir en la comedia humana. Porque Habermas está pensando no en categorías taxonómicas de acción, sino en teorías de acción social, afirma que el «interaccionismo simbólico» corrige las limitaciones explicativas del orden social que contienen tales modalidades de acción. En el interaccionismo, la acción social se describe como interacción socializadora. Por este camino, Habermas critica la fenomenología, la hermenéutica y la etnometodología, por concentrarse excesivamente en la acción social en tanto que «proceso cooperativo de interpretación»; con lo que la acción se diluye en el lenguaje y la interacción en conversación, el orden social «se disuelve» en tradición cultural y sólo se mantiene de modo ficticio en el eterno diálogo. La patencia del orden social no es otra que la secuencia real de la interacción entre sujetos.

La aportación clave del discurso habermasiano se encuentra en la distinción entre mundo y mundo de la vida o, lo que es lo mismo, la diferencia entre «aquello sobre lo que» los interlocutores sociales se ponen de acuerdo y «aquello desde lo cual inician y discuten sus operaciones interpretativas». En las teorías interpretativas, esta segunda dimensión pasa a tomar tal relevancia que el único recurso considerado en la interacción es el saber de los sujetos o, en general, la cultura.

3. La *acción comunicativa* recoge todos los elementos anteriores. Se trata de una acción ideal simbólicamente mediada, que toma semánticamente y alude al mundo objetivo de los estados de cosas, al mundo social e institucional, al mundo de sí mismo. Todo ello es presupuesto para la acción. Entran en escena todas las relaciones del hombre con el mundo; pero el hecho de que el *mecanismo coordinador* de la acción sea el «entendimiento entre los actores» relativiza la pretensión de validez de la acción individual y la hace susceptible de crítica. Con ello, la reflexión sobre la acción se instituye en componente de la definición de acción comunicativa. La comunicación puede tener como referente cualquiera de los «mundos» anteriormente aludidos, pero al interactuar-intercomunicar, lo expone y lo hace accesible al enjuiciamiento, obligando al interlocutor a una toma de «postura racionalmente motivada». El enjuiciamiento no es el característico del filólogo, sino el del «alter» que queda movilizado por la comunicación. En su respuesta, en vistas al entendimiento, intervienen sus conocimientos sobre el mundo y sus vivencias, incluso la reflexión y el enjuiciamiento sobre las pretensiones advertidas en el interlocutor. Como en la acción comunicativa quedan subsumidos todos los «mundos» anteriormente aludidos,

se pueden diferenciar, en opinión de Habermas, «tres pretensiones de validez»: *veracidad* de enunciado (verdad), *legitimidad* de las pretensiones de acción con respecto al sistema de normas (rectitud), *autenticidad* de las intenciones manifestadas (ausencia de simulación).

La acción comunicativa contiene todos los mundos de referencia y también contiene elementos de todas las categorías de acción. Entre dichos elementos se encuentra el elemento teleológico, en tanto que ejecución de un plan de acción: Aquí, el éxito es el entendimiento; el fracaso, la ruptura de la comunicación, el malentendido. Si somos coherentes con todo lo anteriormente descrito del pensamiento de Habermas, cabe un modo particular de interpretar la eficacia de la acción comunicativa. Junto al elemento teleológico se pone de relieve el aspecto comunicativo, en el que los intercambios de interpretaciones críticamente se reflexionan y revisan para instituir un acuerdo. Precisamente los planes de acción se construyen y reconstruyen en función del acuerdo; con lo que este acuerdo funciona como el mecanismo regulador de la interacción. El fin de la acción no se alcanza sin conseguir el acuerdo. Si esto falla, los objetivos de un agente ya no podrán conseguirse por esta vía.

En la situación educativa se dan multitud de oportunidades para la acción comunicativa. La situación pedagógica tiene un enorme valor de comunicación, aunque, como ya hemos indicado, no es exclusivo. En los casos en los que la comunicación falla, aumenta la presencia, en parte injustificada, de la influencia, de la orden. Por aquí es por donde entra la violencia simbólica; aunque afirmar que toda acción pedagógica es un acto de poder de la violencia simbólica constituye un exceso verbal que se opone a la naturaleza de la acción comunicativa.

LA SITUACIÓN, LA ACCIÓN Y LA ACCIÓN COMUNICATIVA

Para el análisis de la acción comunicativa es imprescindible tener en cuenta, según Habermas, el concepto de situación. La situación es un fragmento de un mundo de la vida que delimita un «ámbito de relevancias» o de elementos que hay que considerar en las interpretaciones de los agentes y para la propuesta de las metas en los planes de acción alternativos: La situación circunscribe posibilidades y alternativas, condiciones y medios de acción. En la acción comunicativa, los ingredientes de la situación los proporcionan los tres mundos ya aludidos, que este modelo de acción subsume a un mismo tiempo: el mundo de los estados de cosas, el mundo social normativo y el mundo de las vivencias subjetivas (15).

El concepto de mundo tiene la textura semántica abierta. Adquiere significado dentro de cada sistema de proposiciones. Tal significado va a depender de los intereses que orienten el pensamiento. No es el mismo mundo el que estudia el geólogo que el que estudia el biólogo, o que el mundo que estudia el etólogo o, en

---

(15) Habermas, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa. Tomo II, capítulo VI:* Sistema y mundo de la vida. Madrid, Ed. Taurus, p. 161 y ss.

general, que el objeto de estudio de las ciencias del comportamiento; como tampoco es el mismo mundo el del depresivo que el del eufórico, el del rico que el del pobre, el de la hermana de la caridad o el del corsario. Sartre distingue entre el *en sí* (*en soi*) y el *para sí* (*pour soi*). Para una teoría de la acción tiene importancia distinguir entre un mundo que es objeto de conocimiento y un mundo que resulta de interés en los procesos de entendimiento.

1. La *situación de la acción* delimita y fragmenta el mundo, lo recorta en función del asunto o tema al que la acción se refiere. El tema o asunto de la acción lo contienen y expresan los intereses y las metas de la acción, tanto si se trata de acciones monológicas —o en las que el plan de acción se refiere a un participante—, como si se trata de las acciones sociales dirigidas por normas, las acciones de influencia, o de presentación de sí, o incluso de la acción comunicativa. El tema de la acción circunscribe el ámbito de componentes de la situación que, en virtud de las interpretaciones que de ella llevan a cabo los agentes, adquieren relevancia. En función de esos componentes relevantes se elaboran los planes de acción. Así interpretada la situación, es como aparecen a los agentes las alternativas de acción, es decir, la gama de metas, de condiciones y de medios para la ejecución de los planes. Dado que la situación de la acción es la situación interpretada, a ella pertenecen todas las restricciones de la acción que, en sus relaciones con el mundo, se presentan al sujeto: las que se originan en la transacción cognitiva con los hechos (lo que cada uno conoce y sabe), las que tienen origen en el sistema de normas percibidas como pertinentes al caso (el criterio moral de cada cual) y las que tienen origen en las vivencias de los sujetos (cómo anda cada uno por dentro). Según esto, para mí, es evidente que las limitaciones en la interpretación de la acción se traducen en limitaciones para la acción posible. Esta afirmación tiene consecuencias fundamentales en pedagogía.

2. En la situación de la acción ya fragmentada y desgajada del mundo por el tema de la misma, los planes de acción se construyen a partir de las interpretaciones de los agentes. Pueden diferenciarse, por lo tanto, dentro de la situación aquellos elementos que, desde la perspectiva de los agentes particulares, son accesibles a la interpretación y aquéllos que permanecen inaccesibles. Estos últimos configuran el «contexto» de la acción. Habermas los denomina «mundo de la vida». Dentro de este mundo de la vida, en tanto que horizonte de los procesos de las acciones, lo temas de la acción desplazan, en cada caso, los fragmentos de ese mundo que adquieren relevancia y para los que, por ejemplo, en una acción comunicativa, se pretende el entendimiento. El mundo de la vida constituye un contexto de acción en el que, en función de los temas, se demarca y define un contexto de situación para la acción. Creo no tergiversar el pensamiento de Habermas si digo que el mundo de la vida es el contexto de las situaciones y la situación es el contexto de la acción.

Los conceptos de mundo de la vida y de situación no son analizados en sí mismos, sino como elementos interpretados en función de los cuales se elaboran planes de acción de todo tipo. Habermas aprovecha el pensamiento de Searle para enriquecer el suyo propio. El mundo de la vida penetra en la acción a modo de trama de «preconcepciones» acumuladas en la cultura de los sujetos, tanto si actúan para conseguir fines, como si el fin de su actividad es el mutuo entendimiento. Lo denomina «saber de fondo», aludiendo a la fenomenología de Husserl:

> Es un saber *implícito*, que no puede exponerse en una multiplicidad finita de proposiciones; es un saber *holísticamente estructurado*, cuyos elementos remiten unos a otros; y es un saber que *no está a nuestra disposición*, en el sentido de que no podemos hacerlo consciente a voluntad ni tampoco podemos ponerlo en duda a voluntad (16).

El mundo de la vida, en su totalidad, no es sabido propiamente porque no es reflexionado ni críticamente interpretado; tan sólo los fragmentos del mundo de la vida que adquieren relevancia en cada situación se transforman en tema de interpretación y en elementos para la elaboración de los planes de acción. El mundo de la vida —aquí sigue Habermas a Heidegger y a Gadamer— no es meramente un mundo de objetos, es también un mundo de símbolos, de normas, de convicciones interpretativas, de habilidades personales, de saberes intuitivos, de recursos de reacción ante urgencias situacionales, etc. Es mundo de hechos, mundo de cultura y mundo de lenguaje, en la medida en que, como decía Ortega y Gasset, las palabras son los nichos en los que anidan las ideas. El saber de fondo es el que interconecta en cada situación, por la formación cultural que ha recibido cada sujeto, el mundo de los objetos, el mundo social y el mundo de las vivencias. Éstas son la medida y la forma en las que penetra el mundo de la vida en las interacciones de los sujetos. Al cambiar de plan de acción o al cambiar de tema de conversación, o al cambiar de interlocutores, las personas nunca salen del mundo de la vida, como tampoco el mundo de la vida se torna en tema, sino tan sólo aquellos fragmentos del mismo que configuran las posibilidades de acción en cada situación. El mundo de la vida permanece como saber de fondo, en *semitranscendencia*, como dice Habermas.

3. Aunque el concepto de mundo de la vida es pertinente para el análisis sociológico de cualquier categoría de acción, donde resulta máximamente necesario es en el dominio teórico y práctico de la acción comunicativa. En todas las categorías de acción interviene como ingrediente para construir y justificar el plan de acción. Precisamente por ello se construye el problema sociológico de determinar la medida en que los planes de acción de los sujetos reproducen las condiciones del mundo de la vida e innovan en él, refuerzan con la interacción los vínculos de pertenencia a su grupo de referencia y remueven críticamente las pretensiones de validez del mundo de la vida mediante la reflexión interactiva. La acción comunicativa en el mundo de la vida instaura el proceso fundamental de educación y formación de las personas: «El niño, al participar en interacciones con personas de referencia que actúan competentemente, internaliza las orientaciones valorativas de su grupo social y adquiere capacidades generalizadas de acción» (17).

La búsqueda de entendimiento intersubjetivo es el mecanismo de la reproducción y la estabilidad cultural y de la renovación y el cambio en las culturas; la acción comunicativa sirve tanto como mecanismo para la solidaridad social cuanto como mecanismo para el desarrollo de las identidades personales. Habermas asigna a la «competencia» comunicativa tres funciones generales: reproducción cultural, inte-

---

(16) Habermas, J. (1982): «Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa», *op. cit.*, p. 495.
(17) *Ibidem*, p. 497.

gración social y socialización, según entren en consideración tres tipos diferentes de estructuras: el mundo de la vida, la sociedad o la persona.

> Las interacciones entretejidas hasta formar la red de la práctica comunicativa cotidiana constituyen el medio a través del cual se reproducen la cultura, la sociedad y la persona. Estos procesos de reproducción se refieren a las estructuras simbólicas del mundo de la vida (18).

La reproducción y el sostenimiento del *sustrato material* del mundo de la vida se llevan a cabo mediante la acción teleológica.

Si en vez de tomar como tema de reflexión la práctica comunicativa de la vida cotidiana se tomara el tema de la educación y su contexto, se advertiría que el sostenimiento, la reproducción y la renovación de la cultura cotidianamente se producen no sólo mediante prácticas de competencia comunicativa, sino también mediante procesos de influencia; tanto mediante la competencia comunicativa como mediante la acción teleológica. Y esta advertencia es precisamente el punto en el que cabe la diferencia entre acción educativa, en general, y acción pedagógica, en particular; la diferencia entre educación como producto del entendimiento comunicativo en la interacción social y educación como producto de una acción profesionalizada; la diferencia entre una teoría sociológica de la educación y una teoría pedagógica de la situación; la diferencia entre la educación que tiene origen en la interacción social y la que se origina en un rol social de educador. En esta segunda tiene todo su sentido hablar de técnica y de tecnología, como también cobra todo su sentido plantear una teoría crítica. En vez de considerarlas alternativas, aquí aparecen como hermanas racionalmente inseparables.

LAS FORMAS DE LA RACIONALIDAD

Al considerar Habermas el papel de la acción comunicativa en la constitución y el mantenimiento del orden social, le aparece como una limitación reducir el concepto de racionalidad únicamente al proceso intelectual de producir conocimiento científico.

La dinámica de la interacción social a la que aboca el mutuo reconocimiento estructura la relación comunitaria en forma de instituciones en cuyo eje básico está situada la familia (tema hegeliano); es lo que constituye el marco institucional, cuyo campo de operación se alimenta de la reflexión, del lenguaje ordinario y del compromiso. Frente a él, determinados campos de la actividad se resuelven mediante la aplicación del conocimiento científico y se constituyen en subsistemas de acción racional; la explicación científica de procesos induce criterios técnicos de actividad. Tales acciones se escapan de la reflexión individual, y queda descartada en ellas la validez del lenguaje coloquial.

Quedan perfectamente demarcados «dos conceptos de racionalización», dos formas de comportamiento racional (19): el de la acción racional respecto a fines (ciencia y

---

(18) *Ibídem*, p. 498.

(19) Habermas, J. (1989): *Ciencia y técnica como ideología, op. cit.*, p. 106.

tecnología) y el de la racionalización en el marco institucional, que «sólo puede realizarse en el medio de la interacción lingüísticamente mediada, consiguiendo que la comunicación se vea libre de las restricciones. (...) La discusión pública sin restricciones y sin coacciones (...) (como las contruidas) a la luz de las condiciones socioculturales del progreso de los subsistemas de acción racional» (20). Dentro de la dialéctica entre la reflexión autónoma y los productos del conocimiento científico explica Habermas la evolución de la cultura y el fenómeno de la racionalización objeto de la reflexión sociológica de Weber.

Modelo de la evolución cultural

En este apartado comentamos la manera en la que describe Habermas el papel que juega la técnica en la vida humana y el comportamiento de la evolución del ámbito social e institucional coetáneo del desarrollo tecnológico.

El modelo de la evolución cultural ha sido a lo largo del tiempo el de la expansión del ámbito de intervención de la racionalidad técnica sobre las condiciones de existencia y el de una progresiva adaptación pasiva del marco institucional a la expansión de los subsistemas de acción racional respecto a fines. La acción técnica es la forma de adaptación activa y de acomodación cultural del entorno (autoconservación), en vez de una forma de adaptación pasiva a la naturaleza, como en el caso de los animales. Pero en el caso del marco institucional, en vez de adoptarse la misma forma de adaptación activa, el cambio y la evolución dependen pasivamente, cada vez más tanto de forma inmediata como de forma mediata, de las nuevas tecnologías y del perfeccionamiento de las estrategias; se trata de una adaptación pasiva. Los objetivos propios del marco institucional no son los que dirigen la forma evolutiva que toma el mismo, sino que ese marco evoluciona espontáneamente como consecuencia del ámbito de expansión de la actividad técnica.

Ello no quiere decir que la evolución del marco institucional no sea susceptible de una evolución racional; *de facto*, no es la «racionalización de las formas sociales» lo que tiene lugar, sino más bien la invasión del marco institucional por la expansión del espacio de operación de la acción técnica. En el marco institucional cabe la acción racional. Lo que Habermas advierte es que la evolución del marco institucional no tiene lugar, en realidad, como consecuencia de una acción racional específica, la racionalidad de la acción comunicativa; sus cambios «no son el resultado de una acción planificada, racional con respecto a fines y controlada por el éxito, sino el producto de una evolución espontánea» (21). Una racionalización de las formas sociales estaría caracterizada *a)* por un «decreciente grado de represividad», que elevaría, en el nivel personal, la tolerancia frente a los conflictos de rol; *b)* por un «decreciente grado de rigidez», que redundaría en el nivel personal en el incremento

(20) Tal modo de configurar la «formación de la voluntad colectiva (...) no conduce *per se* a un mejor funcionamiento de los sistemas sociales; pero dotaría a los miembros de la sociedad de oportunidades de una emancipación más amplia y de una progresiva emancipación», *ibídem*, p. 107.

(21) *Ibídem*, p. 103.

de la autopresentación en las interacciones cotidianas, y *c)* por un tipo de control del comportamiento que no se encontrara asociado al rol, junto a la aplicación flexible de normas bien internalizadas, accesibles a la reflexión.

Cuando tiene lugar la racionalización de las formas sociales, en el sentido indicado, entonces se produce la armonía entre la evolución de la acción técnica y la del marco institucional. Aunque los objetivos de la primera no coinciden con la intención de la «vida feliz» propia de la segunda, sí cabe establecer la primera al servicio de la segunda. El objetivo global no será el de «agotar» las posibilidades del potencial que ofrece nuestro actual dominio de la naturaleza o el potencial aún por desarrollar, «sino (el de) que *elijamos* aquello que podemos querer para llevar una existencia en paz y con sentido» (22).

Ambigüedad de la acción técnica

Del mismo modo que se ha analizado la ambigüedad del concepto de racionalización, ya que caben dos formas de racionalización, se analiza la ambigüedad que se produce en la consideración de la acción técnica. Ésta es una acción característica de los subsistemas de acción racional con respecto a fines, pero las «mutaciones emancipadoras del marco institucional» no quedan excluidas de la racionalidad, de la planificación y del control crítico que evidencia la comprobación del éxito o del fracaso. Lo que ocurre es que se debe orientar bajo el amparo de la racionalidad de la acción comunicativa (no como acción técnica, sino como acción práctica). En la acción técnica, la cuestión únicamente permitida es la de *qué queremos para vivir*; en la acción práctica, la cuestión es *«cómo queremos vivir,* si en relación con los potenciales disponibles averiguáramos cómo *podríamos* vivir» (23).

Luego no se trata, estimo, de plantear una alternativa entre la acción técnica y la acción práctica, sino de establecer la dialéctica entre el rol de la técnica y su servidumbre a los objetivos de la práctica, frente a un proceso de expansión del ámbito de la acción técnica bajo el supuesto de que aumentando sus aplicaciones pueden resolverse todas las aspiraciones humanas prácticas.

La racionalización como problema social

Cuando Max Weber introduce el concepto de racionalización, lo hace para describir la forma de la actividad económica capitalista, la dirección del flujo de bienes y servicios dentro del marco jurídico burgués y el predominio de la burocracia como garantía del acceso a las oportunidades sociales de todo tipo (24).

---

(22) *Ibídem*, p. 108.

(23) *Ibídem*, p. 109.

(24) Habermas, J. (1987): «La teoría de la racionalización de Max Weber», en *Teoría de la acción comunicativa, Tomo I*, Madrid, Ed. Taurus, p. 197 y ss.

Se entiende la racionalización como *a)* el proceso por el que se amplían los ámbitos sociales que quedan sometidos a los criterios de la decisión racional; *b)* la industrialización progresiva del trabajo social y la penetración de la acción instrumental, de la mediación instrumental en otros ámbitos de la vida social, y *c)* la interpretación de la planificación como el orden superior del sistema de acción. Lo primero afecta a la determinación y la elección de alternativas; lo segundo, a la selección de los medios; lo tercero, en fin, a la determinación del curso de acción posible. Tal racionalización de la vida social es consecuencia de la encarnación de la ciencia y la técnica en las instituciones sociales, de la absorción de la evolución del sistema social en el interior del progreso científico y técnico (como si entre el sistema de la ciencia y la técnica no quedara ámbito posible, si es que el mundo de la vida quiere, con razón, plantear y buscar sus objetivos). Las consecuencias inmediatas son la pérdida de valor de las cosmovisiones colectivas como orientadoras de la acción, la desaparición de las legitimaciones sociales tradicionales, el menosprecio de la tradición cultural en su conjunto, entre otras. Tal es el significado sociológico del concepto de «secularización». Éste es también el cuadro que se presenta cuando, absortos en el consumo, nos roban la cartera del mundo feliz. Por ello es imprescindible la teoría crítica que desenmascare y diseccione el conocimiento y el interés.

Según Marcuse, con esta racionalización descrita no se implanta la racionalidad, sino un oculto dominio en el que se hace irreconocible su condición de político por no referirse más que a las situaciones en las que es posible el empleo de la ciencia y de la técnica. Es la estructura misma del sistema técnico la que contiene la condensación de los intereses dominantes, y no meramente la aplicación de la técnica. La racionalización representa, pues, no sólo el estado y la organización de las fuerzas productivas, sino también el criterio apologético por el que las relaciones de producción racionalizadas se constituyen en el único marco institucional funcionalmente necesario. Por lo mismo, en la medida en que aumenta tal proceso de racionalización social, tal forma de racionalidad queda neutralizada como instrumento para la crítica social. Estamos ante la perspectiva de la dominación del hombre por el hombre, a través de la dominación técnica de la naturaleza (25). La salida, para Marcuse, no es posible sin una revolución científico-técnica; la salida está en una modificación de sus construcciones teóricas y en un cambio en su metodología. Habermas corrige el punto de vista de Marcuse al referirse a una «actitud alternativa» frente a la naturaleza, pero de ahí no cabe deducir la idea de una nueva técnica. En lugar de tratar la naturaleza como objeto, se la podría considerar como interlocutor:

> Sólo cuando los hombres comunicaran sin coacciones y cada uno pudiera reconocerse en el otro, podría la especie humana reconocer la naturaleza como un sujeto y no sólo, como quería el idealismo alemán, reconocerla como lo otro de sí, sino reconocerse en ella como en otro sujeto (26).

Al final, Habermas descubre que Marcuse no estipula el cambio del sistema científico y técnico, sino el cambio de sus valores rectores. Lo que Habermas propone

---

(25) Marcuse, H.: *El hombre unidimensional.*

(26) Habermas, *op. cit.*, pp. 62-63.

es construir un marco de categorías diferente del weberiano para entender los criterios de racionalidad y su aplicación.

La distinción básica de Habermas

La distinción fundamental es la existente entre trabajo e interacción. Por trabajo se entiende toda una escala de actividad en cuyo análogo principal (el nivel mejor construido de la serie) se encuentran la acción técnica, la acción racional y la acción instrumental. En todo caso, se trata de un sistema de acción que opera con objetivos perfectamente controlables mediante criterios de eficacia, un sistema de elaboración racional del curso de acción apoyada en el saber científico o empírico y en la mediación instrumental. Los medios pueden ser procesos mecánicos o meros diseños de actividad. El prototipo de la actividad aludida es el trabajo industrial.

En el otro polo de la distinción se encuentra la interacción, la cual se caracteriza porque opera con la acción comunicativa o simbólicamente mediada. Este tipo de comportamiento es característico de lo que Habermas denomina «marco institucional».

Es evidente que el «mundo del trabajo» contiene una actividad productiva o técnica e interacciones humanas (marco institucional). Pero lo característico de la evolución de la actividad productiva es el desarrollo industrial y la aplicación científico-técnica. Asimismo, la evolución del marco institucional ha hecho más complejas y elaboradas las interacciones.

Valor pedagógico de la acción comunicativa

La acción comunicativa, según ya hemos dicho, es la denominación que en Habermas toma la comunicación social. Lo que más directamente le interesa en el análisis no es el aspecto semiótico, aunque dicha acción esté simbólicamente mediada. Tampoco el aspecto sintáctico, aunque sea clave tener en cuenta el «comportamiento incompetente». Lo fundamental es el aspecto pragmático, según el cual, y a través del lenguaje ordinario, se establecen normas sociales cuya validez se determina de manera intersubjetiva, se definen expectativas recíprocas de comportamiento, se manifiesta o se niega la aceptación y el reconocimiento y se asegura el sistema normativo mediante la internalización y la convicción, y en el que no caben ni el error ni el fracaso (ámbito de la técnica y la estrategia), sino la ignorancia, la violación, el comportamiento desviado y la sanción.

En el ámbito de la acción racional se integran el aprendizaje *en sentido estricto,* la actividad disciplinar del currículo, la competencia y el diseño didáctico; en el ámbito de la acción comunicativa cabe solamente la internalización (las actitudes no se aprenden, sino que se configuran en determinadas condiciones) y se tiende a la formación de lo que denominamos personalidad. Las competencias, en el ámbito de la acción racional, nos capacitan para resolver problemas; la personalización permite la motivación imprescindible para la práctica conforme al sistema normativo. La acción racional se rige por principios lógicos; la acción comunicativa, por normas

sociales. El lenguaje de la acción racional se elabora independientemente del contexto; el de la acción comunicativa es elaborado intersubjetivamente y se encuentra contextualizado. En la acción racional funciona la predicción; en la acción comunicativa, la expectativa. La capacidad racional se adquiere en el aprendizaje; la adaptación social es consecuencia de la internalización de roles. La utilidad de la acción racional consiste en la solución de problemas; la de la acción comunicativa, en el sostenimiento institucional. La consecuencia de la acción técnica es el éxito o el fracaso; la de la acción comunicativa, la aceptación o la sanción. En la acción racional el proceso de racionalización significa progreso científico y poder de disposición de la técnica, con el consiguiente crecimiento del potencial productivo; el proceso de racionalización en la acción comunicativa significa la autonomía individual y grupal, la autorrealización, la extensión de la comunicación libre de restricciones y no intersubjetivamente establecida.

Para la extensión del modelo al ámbito de la educación hay que introducir una pequeña pieza fundamental. Ninguno de los tipos generales de acción es propiedad de un sistema social, sino que constituye categorías de acción del sistema social tomado en su conjunto. Quiere ello decir que en los subsistemas educativos intervienen acciones instrumentales y acciones comunicativas.

El enunciado de Habermas para llevar a cabo, en función de su modelo interpretativo, el análisis social es el siguiente: «Valiéndonos de estos dos tipos de acción podemos distinguir los sistemas sociales, según predomine en ellos la acción racional con respecto a fines o a la interacción» (27).

Consecuencias generales para una teoría de la educación

a) Consecuencias de precaución para el empleo del modelo

1. El análisis habermasiano no concluye en la invalidez del pensamiento científico y la acción racional, sino que critica la absorción progresiva del ámbito del comportamiento social por el de la acción técnica, y la consiguiente legitimación técnica de la actividad política. La solución de esta dialéctica no supone la eliminación o la invalidez de la acción racional, sino la determinación de su ámbito propio en cada sistema social y la decisión racional de su aplicación y sus límites dentro de las situaciones educativas.

2. El modelo no tiene aplicación única en el sistema social tomado como un todo, sino que representa además un planteamiento analítico válido para cada espacio, dentro del sistema social; de modo que puede ser diferente el predominio legítimo de cada categoría de acción en cada sistema de acción considerado o en diferentes aspectos del mismo.

3. Acción racional y razón instrumental no son una alternativa de acción comunicativa y razón comunicativa, sino que constituyen una polaridad dentro del sistema

(27) *Ibidem*, p. 71.

social; de manera que cabe la determinación de lo uno por lo otro y marca tal determinación el objeto de la razón crítica.

4. La racionalidad científico-técnica y la racionalidad comunicativa tienen sus ámbitos específicos. El bienestar del mundo de la vida constituye, pues, un difícil equilibrio entre el predominio de lo uno y el predominio de lo otro, o entre el desbordamiento de la primera y el puro apasionamiento y/o la regresión de la segunda.

b) Implicaciones para la aplicación pedagógica del modelo

1. El ámbito de la educación en las sociedades actuales ha determinado la aparición de un subsistema social bien diferenciado que denominamos *sistema de enseñanza.* Este subsistema no agota los procesos educativos que tienen lugar en el individuo; probablemente, no contiene el potencial de eficacia decisivo en procesos educativos fundamentales, como el campo de las actitudes o el de la internalización de normas morales. Pero su necesidad y su influencia real en la capacitación de los sujetos son difícilmente discutibles; al menos, si miden su valor social los sujetos que no han tenido la oportunidad de participar en él.

2. En él cabe distinguir espacios para la acción racional y espacios para la acción comunicativa; y puede prevalecer la validez de una o de la otra según se focalice la atención y según sean la naturaleza de los objetivos de la acción y los componentes relevantes de las diferentes situaciones.

3. Interpretar exclusivamente el ámbito de la educación como un espacio de acción comunicativa es entender que en ese ámbito no tiene lugar un auténtico aprendizaje de competencias, o que ninguna de las competencias que se definen pueden ser propiamente aprendidas, sino que todas, por su naturaleza, ha de ser internalizadas porque constituyen, en su totalidad, «normas sociales», comportamiento moral, cultura política y comportamiento participativo social. Es, por lo mismo, el ámbito de la didáctica, el de la adquisición de competencias cognitivas y profesionales, el que requiere un campo mayor para la acción racional, y en el que la capacitación para el ejercicio de la acción racional y para la aplicación del método racional es un objetivo patente y relevante.

4. El denominado «modelo tecnológico» de la pedagogía presenta una etiqueta que puede ser válida, excesiva o incluso equivocada, según el sentido que se le atribuya.

Modelo tecnológico 1. Toda acción educativa puede y debiera *tener lugar* como consecuencia de un diseño de acción racional planificada y orientada por teorías científicas. Esto es un delirio.

Modelo tecnológico 2. Toda acción educativa *podría tener lugar* como consecuencia de un diseño de acción racional planificada y orientada científicamente, si dispusiéramos del conocimiento y de las teorías necesarias; y tales teorías científicas son racionalmente posibles. Esto es utópico y racionalmente inadecuado, porque una parte del comportamiento humano que se modula no pertenece al ámbito de la

acción instrumental y de la racionalidad científico-técnica, sino que pertenece al mundo de la acción comunicativa y del reconocimiento intersubjetivo, cuya racionalidad no obedece a la totalidad de las reglas por las que se rige el método científico. En éste siempre rige el principio de verdad, en el otro es frecuente el principio de la aceptación.

Modelo tecnológico 3. En el ámbito de la educación es preciso introducir la racionalidad instrumental cuando los objetivos educativos, el empleo de instrumentos o las competencias que se promuevan así lo requieran, sin perjuicio de que los ámbitos motivacionales, de aceptación de roles, etc., puedan y deban ser regidos por los criterios de racionalidad propios de la acción comunicativa. Ésta es la condición para la justificación del rol del educador y la justificación de las profesiones pedagógicas. Si la acción comunicativa posee racionalidad, esto quiere decir que dicha acción no es totalmente espontánea; cabe, en consecuencia, definir un sistema de comportamientos que responda, en mayor o en menor medida, a las normas que garantizan la posibilidad real de la interacción. Por lo cual, también cabe definir un margen de competencia o incompetencia comunicativa.

Modelo tecnológico 4. Tecnología educativa es el término general con el que se designan los procesos pedagógicos; es decir, aquellos procesos que obedecen a la estructura propia de las acciones que se orientan a la consecución de fines. Conviene, sin embargo, señalar que, en ese sentido, la teoría crítica o la reflexión teórica sobre la tecnología educativa han de ocuparse: *a)* de los efectos educativos del desarrollo tecnológico (los cambios en los sistemas de ideas, valores, normas, etc.); *b)* de las aplicaciones de los sistemas tecnológicos a los procesos educativos (tecnología de la información, elaboración de materiales, etc.); *c)* de los criterios y objetivos de una educación tecnológica o de la competencia de los individuos en el uso de la tecnología; y *d)* de la reflexión sobre el concepto mismo de instrumento y su no reducción a la mera noción de artefacto o artilugio (las reglas de acción son componentes esenciales de un sistema tecnológico, y la técnica y la tecnología son, antes que nada, un sistema o curso de acción y un sistema de reglas y normas para la acción).

Modelo comunicativo 1. Todo en educación es interacción —es evidente— pero no todo es acción comunicativa en el sistema de enseñanza.

Modelo comunicativo 2. En la institución educativa la acción comunicativa es predominante, por la omnipresencia de la palabra y porque son el lenguaje y, en concreto, los actos de habla el instrumento fundamental con el que los educadores pretenden no sólo llegar a acuerdos, sino también producir influencias, ordenar, convencer... En la formación de los educadores han de ocupar un lugar de primera importancia el estudio, la observación y la práctica de la competencia comunicativa; sin olvidar que entre las fuentes de información decisivas para la formación se encuentran el libro y los medios de comunicación. En estos casos no se cumple la condición de intersubjetividad establecida por la definición de la acción comunicativa.

LA FORMACIÓN DEL ESPÍRITU Y LA CULTURA CONTEMPORÁNEA

La recuperación por Habermas del tema hegeliano de la formación del espíritu se concreta en la modernidad en la «formación de una voluntad colectiva» que

mantenga bien separadas las dos formas de racionalización. En este sentido, Habermas se introduce en los análisis de Snow sobre las «dos culturas» y el modo de superación de las mismas propuesto por Huxley: La penetración de la ciencia en el mundo social se lleva a cabo como saber tecnológico. La iluminación científica de la práctica tiene el vehículo de la «formación individual» que troquela el espíritu de los hombres de ciencia a partir de su conocimiento del cosmos, recomponiendo filosóficamente su actitud frente al mundo de la vida y alimentando la «facultad de acción ilustrada». Éste es el planteamiento de la formación universitaria a principios de siglo. La «desalienación» de la ciencia se origina en la formación individual —ésa es la opción de Humboldt—. Pero al encapsularse la ciencia en las esferas profesionales, adquiere la forma de un «saber técnico sobre procesos objetivados», alienando la formación mediante la cual aquel saber podría convertirse en saber práctico.

Habermas introduce una reflexión diferente. Toda técnica surge de la ciencia, tanto la técnica de la dominación de la naturaleza como la de la influencia en el comportamiento humano. «La sujeción de esta técnica al mundo práctico de la vida», la restitución de la capacidad de decisión y de disponibilidad de la técnica en los ámbitos de la comunicación y la reflexión entre sujetos agentes, y no meramente en el de la lógica del desarrollo tecnológico, exigen «antes que nada, reflexión científica»:

> Ciertamente que entonces la formación no puede restringirse ya a la dimensión ética de la actitud personal; en la dimensión política, que es la que aquí se trata, la iniciación teórica a la acción tiene que ser el resultado de una comprensión del mundo explicitada en términos científicos. La relación entre progreso técnico y mundo social de la vida y la traducción de las informaciones científicas a la conciencia práctica no pueden ser asunto de formación privada (28).

Frente a la opción de la formación personal, Habermas introduce la «formación de la voluntad política». La razón fundamental de la insuficiencia de la formación personal es consecuencia de que el impulso del desarrollo tecnológico no se origina únicamente en la iniciativa privada, sino que también, y fundamentalmente, tiene origen en el sistema integral de las inversiones públicas del Estado; de ahí, el necesario carácter político de las medidas de equilibración entre el desarrollo tecnológico y las exigencias prácticas del mundo de la vida. Introduce una distinción neta entre el *poder de disposición,* como producto nítido, directo y propio, resultante de las ciencias empíricas, y la *facultad de acción ilustrada.* Tal acción no es una acción técnica más, sino el tramo activo de un proceso que toma inicio en una «discusión políticamente eficaz» que ponga en relación «racionalmente vinculante» el potencial social del saber y el poder prácticos y el potencial social del saber y el poder prácticos. En tal debate social, el político ha de encontrar la dirección que marcan los intereses sociales, a la luz de lo que es técnicamente posible y factible. Hoy, estima Habermas, la dirección del desarrollo tecnológico está regida por intereses para los que no se exige justificación pública. El descubrimiento de tal dirección no es asunto científico,

---

(28) Habermas, J. *Progreso técnico y mundo social de la vida,* p. 123. Cfr. «Positivismo, pragmatismo, historicismo», en *Conocimiento e interés, op. cit.,* pp. 165-192.

sino reflexivo; no es competencia de especialistas, sino de la voluntad colectiva formada políticamente, y esa formación política no se origina en la difusión del saber técnicamente utilizable. Configurar el contenido de tal formación es el cometido pedagógico propio de la cultura tecnológica que no se reduce al saber técnico, sino a la reflexión sobre la razón y el sentido de la evolución cultural dentro del mundo de la vida, y con especial atención a las demandas del bienestar de la comunidad, para no quedar absorta en la alimentación de la mera neurosis del progreso técnico. Diríamos que se propone una nueva definición de progreso, en el que se incluye, en la cual la ciencia y la técnica aportan el potencial de saber y poder acerca de lo que es factible respecto a cómo querríamos vivir. Por este camino ni se hurta a la sociedad la libertad de elegir el modo de vida para todos, ni se dilapida el saber científico y el poder técnico.

Precisamente, el sentido no personal del análisis habermasiano nos aleja de una teoría de la educación entendida como «perfeccionamiento individual». Nos acerca, por el contrario, al núcleo mismo del problema de la socialización del hombre, como ya hemos dicho. Tal socialización no es un mero proceso y una característica individual, sino una categoría del comportamiento social.

De ahí que el meollo del problema se concentre en el planteamiento de las relaciones entre el carácter científico y el liderazgo político, entre la competencia científico-técnica y la decisión política. Este problema se constituye como tal como consecuencia de la evolución sociocultural y se recrudece después de la Segunda Gran Guerra, sobre todo, por la tecnificación de los procesos de gestión y por la tecnificación del aparato de defensa.

Opciones clásicas

1. El *decisionismo*. El ámbito de la razón queda del lado del especialista en procesos; al político le queda la ficción del poder decisorio que rellena el hueco que deja la racionalidad en su avance de dominio sobre procesos y organización de medios. Se trata de decidir entre valores y convicciones que no soportan la argumentación concluyente ni la discusión vinculante; tan sólo cabe una soledad instintiva de voluntad firme y prudente.

2. La *tecnocracia*. La decisión en cuestiones prácticas escapa al político, en la medida en que se «pueda racionalizar» el proceso en zonas de incertidumbre; a él le quedan la condición de «órgano ejecutor de una administración racionalizada» y los huecos de decisión ficticia que deja el dominio todavía imperfecto de la racionalidad. Ambos sistemas suponen una coacción técnica de la práctica y la no atribución de carácter reflexivo al sistema de intereses sociales. Entre otras, surgen dos reflesiones críticas fundamentales:

a) Epistemológicamente, ambos planteamientos suponen la existencia de continuidad en la forma de racionalidad que se aplica a las cuestiones científico-técnicas y a las cuestiones prácticas. Habermas es contundente: «Sobre sistemas de valores, lo que quiere decir, sobre necesidades sociales y situaciones objetivas de la conciencia, sobre las direcciones de la emancipación y de la regresión, no puede hacerse ningún enunciado vinculante en el marco de las investigaciones que amplían nuestro poder

de disposición técnica» (29). Si esto es cierto, se invalida el modelo tecnocrático; pero si no encontramos otro modo de reflexión, otra forma de pensamiento para la «clarificación racional de las cuestiones prácticas», caemos en el modelo «decisionista», en el que la racionalidad se encuentra claramente interrumpida.

b) Entre el sistema de intereses sociales, la formulación de los problemas prácticos y el método de racionalidad existe una interdependencia. La magnificación del método científico como fuente técnica de decisión práctica es consecuencia de los intereses que determinan la trama social objetiva y la no exigencia natural de los problemas mismos. El predominio de esa urdimbre de intereses y de esa técnica invalida funcionalmente el sistema tradicional de valores; inversamente, las técnicas pueden transformar la trama, produciendo nuevos valores funcionales.

3. *El pragmatismo.* Vincula críticamente las funciones del especialista y las del político. El desarrollo de nuevas técnicas queda guiado por la demanda que tiene origen en la reflexión del sistema de valores sociales que produce necesidades; al tiempo, el sistema de valores acepta el control que sobre el mismo produce la racionalidad técnica que estudia la posibilidad histórica de satisfacción. El sistema técnico queda dirigido por el sistema social y el sistema de valores sociales pierde su dogmatismo ideológico.

Mirados atentamente los tres planteamientos, la función del público es la de legitimar los líderes mediante actos plebiscitarios; éstos señalan las personas que no vinculan con las líneas de los programas (los políticos hablan de deber moral). La elección democrática se reduce a «aclamación» y no a la vigilancia reflexiva ni a nada que pueda, en verdad, denominarse participación en las decisiones. Cabe la legitimación de la práctica política; la racionalización sólo la aporta el elemento tecnocrático que contienen todos los modelos.

Desde un punto de vista educativo, esta apreciación es fundamental porque deja patente lo que es y lo que no es necesario desde la perspectiva de la formación. Sí es necesario el aprendizaje científico-técnico, hasta donde se pueda llegar, de los procesos sociales, pero no se requiere «la formación democrática de la voluntad colectiva», más que en el sentido de consentir al reclamo del líder, consentir en la dirección del voto y consentir en mantener la legitimación entre plebiscito y plebiscito. No es necesaria la cultura política porque no tiene función. El pragmatismo, el que más lejos llega en la comunicación entre la ciencia y la opinión pública, reduce tal comunicación al ámbito de una «precomprensión» de sentido común, una información sobre determinaciones históricas y la hermenéutica coloquial. Aquí, el problema epistemológico anterior se completa mediante la imposibilidad de la traducción de la ciencia a la práctica, que ya anticipa el hecho de la incomunicación interdisciplinar en la ciencia. Mientras la ciencia se encuentre apresada en el objetivismo positivista, tal incomunicación entre ciencia y práctica será entendida como preservación, como que la reflexión del público viola las reglas del discurso científico-técnico y su método. Se racionaliza la situación afirmando que se trata de una división del trabajo.

---

(29) *Ibídem*, p. 135. Cfr. Habermas, J. (1987): «El concepto de racionalidad en sociología», en *Teoría de acción comunicativa. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, Ed. Taurus, pp. 15 y ss.

El conocimiento científico-técnico no es un conocimiento parcial o contaminado. El análisis de Habermas es más fino. El progreso del conocimiento (incluso el progreso en conocimientos particulares, como la teoría de sistemas o las teorías de la decisión) proporciona «técnicas para la práctica política, introduciendo mejoras en los instrumentos (de decisión) tradicionales» (30).

Consistencia de efectos educativos y reproducción de caracteres sociales

El mundo de la vida tiene dos vertientes: la simbólica (lenguaje, normas, convicciones, proyectos institucionales...) y la material (todo el equipamiento de recursos materiales, tecnológicos, industriales, etc.). La reproducción de lo primero se lleva a cabo mediante la provisión del saber acumulado histórica y personalmente y que se aporta funcionalmente en la búsqueda de entendimiento y de solidaridad social. Pero la nueva situación que se constituye por la aportación de nuevos conocimientos y nuevos significados, por el descubrimiento de nuevas posibilidades de acción, al tiempo que reproduce, crea una oportunidad simbólica y material. Lo que representa la *reproducción* en el ámbito simbólico se corresponde con la *integración social* en el ámbito de la pertenencia a grupos y con la *socialización* en el ámbito de la autonomía personal. Los tres procesos tienen lugar en la interacción.

En Habermas, la acción comunicativa copa la totalidad de la reproducción simbólica en sus tres aspectos anteriormente aludidos. Al tiempo que manifiesta la riqueza de contenido y el potencial explicativo que tiene la interacción, deja vacío de potencial el resto de las clases de acción ya consideradas. No encuentran sitio las políticas culturales, el papel de los sistemas de enseñanza, los procesos de influencia, la creación de condiciones, la intervención sobre el medio, etc. Todo ello o es equipamiento cultural y reproducción material, o no es nada, porque no queda otro lugar en el que colocarlo dentro de la teoría. Se olvida que el proceso de configuración de la personalidad presenta un aspecto importante de desarrollo a partir de la transacción reflexiva entre el individuo y su entorno, sin que exista una comunicación interpersonal propiamente dicha; que en el mismo aprendizaje del lenguaje se contiene buena parte de la asimilación del sistema simbólico; que la acción comunicativa puede establecerse, del mismo modo que entre interlocutores, en transacción con instrumentos para la transmisión simbólica, consecuencia de la introducción del mediador instrumental que es la escritura y que son los medios de comunicación (de la misma manera que la manipulación de situaciones instituye un campo de problemas clasificables como de influencia social inconsciente). La acción comunicativa ha puesto de manifiesto la trascendencia de la comunicación de cara al entendimiento, el potencial antropológico de los actos del habla, pero ha dejado en la sombra el papel simbólico de la acción estratégica, el potencial antropológico del instrumento cuyo emblema es la técnica de la escritura.

Sin embargo, en algunos sitios afirma:

---

(30) *Ibídem*, p. 133.

— «La acción comunicativa y la acción estratégica son dos tipos de acción social.»

— «La actividad teleológica constituye, por tanto, un componente, así, de la acción orientada al entendimiento, como de la acción orientada al éxito; en ambos casos, las acciones implican intervenciones en el mundo objetivo.»

— «Las acciones instrumentales pueden, por tanto, presentarse como componentes en acciones sociales de ambos tipos.»

— «En la reproducción material del mundo de la vida, que se efectúa a través del medio de la actividad teleológica, participan tanto acciones estratégicas como acciones comunicativas» (31).

Lo que inmediatamente se deduce de estas afirmaciones es la imposibilidad de emplear a Habermas como detractor de planteamientos educativos en los que se intente, con razón, introducir el «profesionalismo» y la «tecnología» y plantear teóricamente la acción pedagógica —la acción educativa profesionalizada— como una acción preferentemente orientada a fines, procesos de influencia, acciones estratégicas, etc.; es decir, entender la Pedagogía como tecnología. Evidentemente, ello no exime a esta acción técnica ni de conciencia ni de reflexión crítica, en lo que la misma tiene de plan y de proyecto y en lo que tiene de evaluación tanto de la situación como del éxito o del fracaso. En la tecnología, como en la ciencia, caben los errores, las inadecuaciones, las incoherencias, la falta de ética, la falta de sensibilidad, la falta de imaginación y los planteamientos disparatados. Desvelarlo es una función crítica.

Lo que igualmente resulta evidente es que desde Habermas se hace imposible entender la acción educativa fuera de un contexto comunicativo y que en las situaciones pedagógicas, dado que se encuentran los interlocutores frente a frente y que su interacción se halla mediada lingüísticamente, ocupa un papel relevante la acción comunicativa, con las consecuencias que ello lleva consigo: desde la necesidad de conseguir acuerdos, a la posibilidad de movilización de las propias vivencias, con el consiguiente riesgo.

Habermas plantea el problema de la posibilidad de «*provocar* lingüísticamente *efectos en el oyente*»; lo que introduciría los actos de habla en el campo de categorías de la acción estratégica. Esta posibilidad de producción de efectos *perlocutivos* —el producto de la influencia— la considera real si, y sólo si, los actos de habla son aptos para la consecución de fines *ilocutivos*. La respuesta positiva sería un problema para la validez de la teoría de la acción comunicativa —mejor dicho, para su poder explicativo del orden social—. Pero también lo es el hecho de que se puedan dar influencias simbólicas que no estén mediadas lingüísticamente. El primer problema no lo resuelve; el segundo no lo atiende (32):

---

(31) Todas esas afirmaciones se incluyen en Habermas, J. (1982): «Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa», en *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*, Madrid, Ed. Cátedra, p. 504.

(32) La respuesta al primer problema se contiene en esta única apreciación: «El uso del lenguaje orientado a las consecuencias no representa un uso original, sino la subsunción de actos de habla, que sirven a fines ilocutivos, bajo las condiciones de la acción orientada al éxito».

> El éxito *ilocutivo* sólo es relevante para la acción en la medida en que con él se establece una relación interpersonal entre hablante y oyente, en que ordena espacios de acción y secuencias de interacción y en que, a través de alternativas generales de acción, abre al oyente posibilidades de conectar con el hablante (33).

Lo que sí pone de relieve es que la fuerza estructuradora en el alter no la adquiere la comunicación de la validez de su contenido, sino de su capacidad de generar efectos de *coordinación* en el plan de acción del otro. Los efectos *ilocutivos* los justifica por la existencia en el mundo de la vida, en el que se integran las acciones comunicativas, de «un ancho consenso de fondo».

En la intención comunicativa se incluyen tres proyectos: 1) ejecutar una acción por referencia a un sistema de normas (ya sea correcta o incorrecta); 2) proponer enunciados verdaderos, coherentes o pertinentes (verdadero o falso); y 3) exponer con autenticidad los aspectos «vivenciales» de la intención, el deseo, el sentimiento (auténtico o mendaz). A partir de aquí se descubren las funciones de los actos del habla y sus efectos sociales.

Si el tema de la acción comunicativa es sugerente para la teoría de la educación, no lo es menos el concepto de teorías reconstructivas de la ciencia; sobre todo, cuando a pesar de la referencia constante a la reflexión en la acción, se acude tan poco a la reflexión acumulada que contienen los escritos de los educadores reflexivos que en el pasado dedicaron su iniciativa y su actividad a intervenir en procesos educativos. Esto será tema de otro trabajo.

---

(33) *Op. cit.*, p. 500.

E S T U D I O S

LA SIGNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

J. M. TOURIÑÁN LÓPEZ (*)
A. RODRÍGUEZ MARTÍNEZ (*)

I. DIVERSIDAD DE PARADIGMAS Y HOMOGENEIDAD DE CRITERIOS

En el año 1982, Peters y Ceci dieron a conocer los resultados de su investigación acerca de la fiabilidad de los criterios que utilizan los editores de revistas científicas para seleccionar las investigaciones publicables. El trabajo consistía en analizar las respuestas obtenidas, al enviar a doce prestigiosas revistas de Psicología investigaciones para publicar que ya habían sido publicadas recientemente en ellas, si bien se había desfigurado de forma no sustantiva el título del artículo y el resumen del mismo. En esta investigación (Peters y Ceci, 1982) se comprobó, de manera sorprendente, que nueve de los doce manuscritos no fueron identificados por el editor o por el equipo de revisión como anteriormente publicados en la revista respectiva. De los nueve no detectados como previsiblemente publicados, ocho fueron rechazados a causa de «serios problemas de metodología». Peters y Ceci concluían su investigación denunciando la ausencia de criterios homogéneos para la corrección y la escasa firmeza en los criterios por parte de los correctores.

En el año 1987, Davis realiza un estudio teórico acerca de la debilidad de los paradigmas en la investigación pedagógica y concluye que, si bien es verdad que somos capaces de establecer un sofisticado nivel en términos de metodología de la investigación y de las técnicas de evaluación, también es cierto que muchas de las cuestiones de investigación responden más frecuentemente a ocurrencias oportunistas respecto del entorno que a un sistemático y permanente interrogatorio del modo de encarar el sentido y la meta de la intervención pedagógica (Davis, 1987).

La ausencia de unificación de paradigmas en la investigación pedagógica ha sido denunciada en muy diversos trabajos y los manuales internacionales de investigación

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

pedagógica dejan constancia de esta idea (Wittrock, 1986; Keeves, 1988). Para Schulman (1986), la ausencia de un paradigma singular de investigación no es un signo patológico del campo, ni una señal de peligro para el área de estudio. El problema, como dice Husen (1988), habría que verlo, más bien, en las posiciones dogmáticas y reduccionistas que limitan el conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se establece desde una determinada concepción, pues eso equivaldría a negar la posibilidad de avance en el sistema conceptual de un campo.

La diversidad de criterios e incluso la polémica en la investigación no deben interpretarse de manera descontextualizada. Controversia y polémica no son sinónimos de ausencia de resultados. Desde el contexto de la investigación pedagógica no puede olvidarse que, en cualquier caso, se trata de una polémica de expertos acerca de un conocimiento especializado. En el fondo, con esta polémica, no sólo se pone de manifiesto la importancia del tema de «la educación como objeto de conocimiento» en la investigación pedagógica, sino que, además, se fortalece la relación entre la función pedagógica y el conocimiento de la educación. Como dice Berliner (1986), el pedagogo experto es el objeto de investigación, porque él es el que está utilizando el conocimiento de la educación de manera eficaz en su intervención, y esto es, en definitiva, lo que se pretende con el conocimiento de la educación: que sea adecuado para explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica.

En nuestra opinión, la polémica no supone descrédito del tema de estudio, porque es posible establecer parámetros acerca del conocimiento de la educación que fundamenten pautas intersubjetivas de análisis de las diferentes posiciones que se mantienen respecto del conocimiento de la educación. Así las cosas, la cuestión no estriba en la polémica y la diversidad de paradigmas, sino, más precisamente, en la posibilidad de unificación de los criterios de análisis; o dicho de otro modo, el problema no es la diversidad de paradigmas, sino la homogeneidad de criterios respecto de la identidad y la evolución del conocimiento de la educación.

II. EL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

El nivel de las investigaciones pedagógicas actuales permite afirmar que hay razones suficientes para distinguir y no confundir, en el lenguaje técnico, el conocimiento de la educación y los conocimientos de las áreas culturales.

Es verdad que, desde el punto de vista antropológico, la educación es cultura y que, por tanto, tiene sentido afirmar que la función del profesional de la educación es transmitir cultura. Pero si además afirmamos que los términos educativos carecen de contenido propio, los conocimientos de las diversas áreas culturales se convierten en el eje de toda actividad pedagógica, hasta el extremo de que los mismos profesionales de la educación llegan a aceptar que su formación es simplemente el conocimiento de esas áreas culturales.

El análisis detenido del contexto pedagógico da pie para sostener que el conocimiento de las áreas culturales no es el conocimiento de la educación, y ello, por las siguientes razones:

a) Si bien es verdad que una buena parte de los objetivos de la educación tiene algo que ver con los contenidos de las áreas culturales, el ámbito de los objetivos no se agota en las áreas culturales. La función pedagógica, referida a la docencia, no se agota en saber qué nivel de información cultural se está consiguiendo al desarrollar un tema de un área cultural en una clase; antes bien, la función pedagógica se pone de manifiesto cuando se sabe qué tipo de destrezas, de hábitos, de actitudes, etc., de los diversos dominios que señalan las taxonomías se está potenciando al trabajar de manera especial en ese tema. La cuestión no consiste en saber tanta Historia como el historiador, sino en saber qué objetivos de conocimiento se logran y cómo se logran al enseñar un tema de Historia, y qué destrezas, hábitos, actitudes, etc., estamos desarrollando al enseñar ese tema.

b) La identificación del conocimiento de las áreas culturales con el conocimiento de la educación fomenta una situación pedagógica insostenible: la tendencia a evaluar el rendimiento escolar fundamentalmente por los niveles de información cultural. Sin que ello signifique que cualquier contenido sea puramente formal y sirva para alcanzar cualquier tipo de destreza, es posible afirmar que, aunque no con el mismo nivel de eficacia, desde el punto de vista pedagógico, con uno solo de los temas culturales del programa que debe estudiar un alumno del Ciclo Medio, por ejemplo, se podrían poner en marcha las estrategias pedagógicas conducentes al logro de casi todos los objetivos educativos del programa, a excepción de la información cultural.

c) Incluso identificando el conocimiento de la educación con el conocimiento de áreas culturales, se puede entender que hay un determinado conocimiento de la educación, dentro del ámbito de la docencia, que no es el conocimiento de las áreas culturales: el conocimiento de la transmisión de esos conocimientos de esas áreas culturales. La educación tendría, efectivamente, como misión la transmisión del conocimiento histórico. En este caso, que ese conocimiento histórico sea fiable y válido es un problema de los historiadores; el conocimiento de la educación sería, más precisamente, el conocimiento de las estrategias de intervención.

Los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que se constituyen en objetivos de conocimiento de la enseñanza no los crea el profesional de la educación. Son los investigadores de cada área cultural los que los crean. Al profesional de la educación le corresponde, con fundamento de elección técnica, decidir si el educando puede aprenderlos; si son coherentes con la representación conceptual de la intervención; si tienen fundamento teórico, tecnológico y práctico, según el caso; cuál es el método de enseñanza adecuado y qué destrezas, hábitos y actitudes se pueden desarrollar con la enseñanza de ese conocimiento. Es decir, el profesional de la educación domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos del área cultural que va a enseñar; pero, como profesional de la educación, domina el conocimiento de la educación que le permite justificar y explicar la conversión de esos conocimientos de un área cultural en objetivo o instrumento de la intervención pedagógica.

El conocimiento de la educación capacita al profesional de la docencia no sólo para establecer el valor educativo de un contenido cultural y participar en el proceso de decidir su conversión en un fin o en una meta de un determinado nivel educativo, sino también para establecer programas de intervención ajustados a hechos y decisiones pedagógicas que hagan efectiva la meta propuesta.

Hablar de conocimiento de la educación no implica, por tanto, interrogarse directamente acerca de los saberes de las áreas culturales. Cuando hablamos de «el conocimiento de la educación», es más apropiado preguntarse por qué determinados conocimientos se constituyen en meta o instrumento de la acción educativa o por qué es educable la dimensión cognitiva del hombre. Y así como de los conocimientos de cada área cultural podrían hablarnos con propiedad (y según el caso) el historiador, el geógrafo, el matemático, el físico, etc. (porque son especialistas en cada una de esas áreas de conocimiento), no nos cabe ninguna duda de que responder adecuadamente a si un contenido histórico, matemático, físico, etc., debe constituirse en el contenido de la acción educativa que realizamos con un determinado sujeto, o a cómo cultivar su sentido crítico, exige interrogarse acerca de la educación como objeto de conocimiento. En la primera conjetura, los conocimientos de áreas culturales —la historia, la matemática, la física, etc.— son el objeto científico de estudio; en los dos casos de la segunda conjetura, la transmisión misma, la influencia que se ejerce, se convierten en objeto específico de reflexión científica.

De acuerdo con las reflexiones realizadas anteriormente, hablar de «conocimiento de la educación» es lo mismo que interrogarse acerca de la *educación como objeto de conocimiento;* lo que equivale a formularse una doble pregunta:

a) Qué es lo que hay que conocer para entender y dominar el ámbito de la educación; o lo que es lo mismo, cuáles son los componentes del fenómeno educativo que hay que dominar para entender dicho fenómeno.

b) Cómo se conoce ese campo; o dicho de otro modo, qué garantías de credibilidad tiene el conocimiento que podamos obtener acerca del campo de la educación.

Nos parece necesario distinguir entre el conocimiento de áreas culturales y el conocimiento de la educación, porque, en la misma medida en la que el conocimiento de la educación va más allá de lo que se transmite, la función pedagógica —en el ámbito de la docencia— comienza a ser objeto de conocimiento especializado y específico.

Si no distinguimos entre el conocimiento de áreas culturales y el conocimiento de la educación, se sigue que, por ejemplo, la competencia profesional de los profesores se definiría erróneamente por el mayor o el menor dominio del área cultural que van a enseñar. Este tipo de planteamientos genera consecuencias nefastas para estos profesionales:

a) En primer lugar, como los conocimientos de áreas culturales que enseñan no los crearían los profesores, éstos se percibirían a sí mismos como aprendices de los conocimientos de esas áreas que otros investigan.

b) En segundo lugar, como la competencia profesional se definiría por el dominio del área cultural, se fomentaría el error de creer que el que más sabe es el que mejor enseña.

Si no confundimos el conocimiento de áreas culturales y el conocimiento de la educación, ni es verdad que el profesor sea un aprendiz de las áreas culturales que enseña, ni es verdad que necesariamente el que más Historia sabe sea el que mejor la enseña, ni es verdad que el que mejor domine una destreza sea el que mejor

enseña a otro a dominarla, a menos que, tautológicamente, digamos que la destreza que domina es la de enseñar.

Esto es así porque cada una de esas actividades requiere distintas competencias y destrezas para su dominio, y la práctica y la perfección en una de ellas no generan automáticamente el dominio de la otra.

En rigor lógico, hay que aceptar que el conocimiento de la educación es, pues, un conocimiento especializado que permite al especialista explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que se habilita, bien sea la función de docencia, bien sea la de apoyo al sistema educativo, o bien la función de investigación.

Si repasamos las afirmaciones anteriores, parece obvio que la función pedagógica (por principio, de significado) exige conocimiento especializado de la educación.

Por supuesto, es evidente que la función pedagógica no se reduce a la docencia; el colectivo profesional de los docentes es sólo una parte de los profesionales de la educación. Pero *la distinción realizada entre el conocimiento de áreas culturales y el conocimiento de la educación nos permite distinguir e identificar a los profesionales de la educación y las funciones pedagógicas.*

a) En el sistema educativo trabajan sociólogos, médicos, psicólogos y otros profesionales que reciben, con propiedad, la denominación de profesionales del sistema educativo, porque ejercen su profesión en y sobre el sistema educativo. Pero además, existe un grupo de profesionales del sistema educativo que merece con propiedad, también la denominación de profesionales de la educación; su tarea es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado; el contenido propio del núcleo formativo en su profesión es el conocimiento de la educación. «Profesionales del sistema educativo» y «profesionales de la educación» son dos expresiones distintas, con significado diferente; y tiene sentido afirmar que no todo profesional del sistema educativo es profesional de la educación, por cuanto sólo el contenido de la formación profesional de éste es siempre el conocimiento de la educación. Profesional de la educación es el especialista que domina los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos de la educación, que le permiten explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función para la que está habilitado.

b) Si tomamos como referente las tareas y actividades que realizar en el ámbito educativo, el conocimiento de la educación y el desarrollo del sistema educativo permiten identificar tres tipos de funciones pedagógicas, genéricamente:

— *Funciones de docencia,* identificadas básicamente con el ejercicio y el dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para enseñar en un determinado nivel del sistema educativo.

— *Funciones de apoyo al sistema educativo.* Son funciones que no se ocupan directamente de la docencia, aunque mejoren las posibilidades de ésta, porque su tarea es resolver problemas pedagógicos del sistema educativo que surgen con el crecimiento del mismo y del conocimiento de la educación, y que, de no subsanarse, paralizarían la docencia o dificultarían el logro social de una educación de calidad a través del sistema educativo, como es el caso de la organización escolar, la intervención pedagógico-social, la planificación educativa, etc.

— *Funciones de investigación pedagógica,* identificadas con el ejercicio y el dominio de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan para la validación y el desarrollo de modelos de explicación, interpretación y transformación de intervenciones pedagógicas y acontecimientos educativos.

Por otra parte, *la distinción entre los conocimientos de áreas culturales y el conocimiento de la educación nos coloca también en una posición especial para establecer la distinción entre las finalidades extrínsecas de la educación (metas educativas) y las finalidades intrínsecas de la misma (metas pedagógicas).* Tiene sentido establecer esta distinción dentro del sistema social y para el subsistema de la «educación» porque las finalidades intrínsecas son propias del subsistema, en tanto que derivan del conocimiento propio de dicho subsistema (conocimiento de la educación), y, a su vez, las finalidades extrínsecas también son propias del subsistema, pero porque se incorporan al mismo después de ser elegidas (el fin constituye el valor elegido) para el subsistema por ser compatibles con él, aunque no nacen del conocimiento de la educación.

Así las cosas, podemos decir que los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos (de la Literatura, la Historia, la Filosofía, la experiencia de vida, la moral, las costumbres, etc.) de las diversas áreas culturales que se constituyen en objetivo de conocimiento de la enseñanza no los crean los profesionales de la educación con su conocimiento especializado (conocimiento de la educación); son los especialistas de cada una de esas áreas los que los crean, y dichos conocimientos se «convierten» en metas social y moralmente legitimadas en esa sociedad. Precisamente por eso, son candidatos a su consideración como meta de la educación. Si, además de estar legitimados social y moralmente, son elegidos, pasan a ser, no candidatos a su consideración como meta educativa, sino una efectiva finalidad extrínseca.

Las finalidades intrínsecas, por su parte, son las que se deciden en el sistema, y su contenido es conocimiento de la educación. La validez de sus enunciados no procede, sin más, de su carácter social y moralmente deseable, o de su validez en un área cultural, sino de las pruebas específicas del ámbito, es decir, del significado que se les atribuye a los enunciados desde el sistema conceptual elaborado con el conocimiento de la educación.

Este mismo discurso exige, por coherencia, reconocer que hay un determinado tipo de metas (extrínsecas) que tienen un carácter histórico y variable, sometido a la propia evolución de lo socialmente deseable y al crecimiento del área cultural concreta a la que pertenece (hoy no se enseñan las matemáticas de hace años, ni se les da el mismo valor dentro del curriculum escolar; hoy no se enseñan las mismas «costumbres» que hace años, etc.). Hablamos aquí de los *conocimientos de las disciplinas* que forman parte de la educación.

Además, hay otras finalidades intrínsecas que tienen un carácter histórico y variable sometido a la propia evolución del conocimiento de la educación. Hablamos aquí del *conocimiento de la educación* derivado de la educación como objeto de conocimiento.

Ambos tipos de finalidades están sometidos al carácter histórico. Pero la respuesta es muy distinta —por el tipo de discurso que la justifica— cuando decimos que el hombre debe saber *Historia* para estar educado (finalidad extrínseca) que cuando

decimos que hay que desarrollar *sentido crítico*, porque sin él, el hombre no podría educarse (finalidad intrínseca). En el primer caso, el hombre estará más o menos educado; en el segundo, el hombre podrá educarse, o no (necesidad lógica). Parece, por tanto, que una buena separación entre las finalidades intrínsecas y las extrínsecas deriva de la distinción entre la necesidad lógica de algo y las necesidades psicológicas del nivel socio-histórico en el que se da ese algo (¿cuál es el hombre educado de cada época?).

Si nuestro discurso es correcto, tal como decíamos al principio de este apartado, es posible hablar de y distinguir entre conocimientos de áreas culturales y conocimiento de la educación. Pero además, como se ha razonado a lo largo de este epígrafe, es importante distinguir entre la educación como objeto de conocimiento (el conocimiento de la educación) y el conocimiento como objeto de educación (la «educabilidad» de nuestro conocimiento, si se nos permite la expresión).

Para nosotros queda claro que:

— Hablar de los *conocimientos de la educación* es lo mismo que hablar del conjunto de conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que la investigación va consolidando acerca del ámbito de realidad que es la educación. Son, en sí mismos, conocimientos de un área cultural. Pero en este caso, son el área cultural específica, la de la educación, que se convierte, en sí misma, en objeto de conocimiento (educación como objeto de conocimiento).

— Hablar de los *conocimientos de las áreas culturales* es hablar de los conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos que los especialistas de cada área (matemáticos, físicos, psicólogos, médicos, etc.) han ido consolidando con sus investigaciones.

— Hablar del *conocimiento como objeto de educación* es hablar de una determinada parcela del conocimiento de la educación, aquélla que nos permite intervenir para mejorar nuestro modo de conocer.

III. MODELOS DE EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

El objetivo, cuando se analiza el crecimiento del conocimiento de la educación, es establecer un esquema de interpretación que nos permita, con criterio lógico, comprender la distinta consideración que el conocimiento de la educación tiene o ha tenido. Se intenta describir las propiedades que permiten caracterizar diferentes momentos de la consideración de la educación como objeto de conocimiento. El objetivo no es la productividad en cada uno de esos momentos; lo que preocupa no es la cantidad de investigaciones realizadas, sino, más bien, saber de qué manera es considerada la educación como objeto de conocimiento en distintas investigaciones. Interesa más el análisis del supuesto que permite entender la educación como objeto de conocimiento de un modo y no de otro, que la fecundidad de la hipótesis, es decir, que los conceptos y las precisiones terminológicas que se establecen sucesivamente, una vez se ha aceptado el supuesto. Lo que interesa especialmente es entender la propia transformación de la educación como objeto de conocimiento y su progresiva adecuación al ámbito que estudia. Interesa, en definitiva, saber cuáles son las propiedades que definen en diversos momentos la educación como objeto de conocimiento y cómo se justifica que ésa es la investigación que debe hacerse del objeto de conocimiento «educación».

Este tipo de cuestiones se recoge ordinariamente bajo la denominación genérica de «paradigma de investigación». Los estudios de Kuhn (1978-1979) acerca del término citado y los análisis que posteriormente se han realizado acerca de la ruptura epistemológica (cambio de supuesto) que conllevan los cambios de paradigma (Bachelard, 1973) son sobradamente conocidos en la literatura especializada. A pesar de que es un dato semántico que considerar el hecho de que, en el trabajo de Kuhn acerca de la estructura de las revoluciones científicas, Masterman detectara 22 usos diferentes del término paradigma (Masterman, 1970), los paradigmas pueden entenderse como marcos de interpretación o modos de pensar acerca de algo; en sí mismos, no son teorías, pero una vez que el investigador se compromete o asume un paradigma específico, éste le puede conducir al desarrollo de teorías (Gage, 1963).

Con anterioridad hemos dedicado tiempo al estudio de la educación como objeto de conocimiento (Touriñán, 1987a y 1987b; Rodríguez Martínez, 1989). Nuestra preocupación básica era establecer un marco de interpretación que nos permitiera comprender la distinta consideración que el conocimiento de la educación tiene o ha tenido. El trabajo, en su punto de partida, mantenía la convicción de que la preocupación pedagógica ha existido siempre, aunque no fuese científica, y la ocupación pedagógica también, aunque no fuese profesionalizada; lo que no ha existido siempre es la misma consideración para la función pedagógica, porque el conocimiento de la educación no ha tenido en todo momento la misma significación (entendida ésta como la capacidad que tiene ese conocimiento de resolver problemas de la educación). Así las cosas, los criterios establecidos para elaborar el marco de interpretación han de permitir, según el tipo de respuesta que se les dé, configurar una mentalidad pedagógica específica y, por tanto, un modo peculiar de relacionar la teoría y la práctica (Touriñán, 1988-89 y 1991).

III.1. *Modelos bibliométricos y lingüísticos*

Entre los modelos que se han utilizado para analizar la evolución del conocimiento de la educación conviene destacar los denominados modelos bibliométricos y lingüísticos.

Los modelos lingüísticos tratan de resolver la evolución del conocimiento de la educación, clasificando diversas concepciones de éste bajo enunciados y conceptos específicos que en distintos momentos se han utilizado para el conocimiento de la educación.

En la aplicación de un modelo se realiza un esfuerzo ciertamente considerable para poder aislar las diferentes posiciones que se dan sobre la educación como objeto de conocimiento. Sin embargo, somos de la opinión de que ésta no es la forma más adecuada de tratar el problema de la educación como objeto de conocimiento, a pesar de que los términos «pedagogía», «ciencia de la educación» y «ciencias de la educación» tienen una significación que se refiere a momentos históricos diferentes de esa evolución (Mialaret, 1977; Husen, 1979; Mitter, 1981; Vázquez Gómez, 1981 y 1984; Quintana, 1983; Sarramona, 1985; Touriñán, 1987a).

La tesis de los modelos lingüísticos es plausible, porque si cada término atribuido en cada época histórica al conocimiento de la educación fuera distinto, la evolución

lingüística supondría explícitamente la evolución epistemológica (en este caso, la evolución del conocimiento de la educación). Pero no es posible resolver el problema de la evolución del conocimiento de la educación a partir de la clasificación de las diversas posiciones en virtud de enunciados y términos específicos que en diversos momentos se han utilizado, ya que la hipótesis del modelo lingüístico exigiría, para su aplicación a la evolución del conocimiento, que los mismos términos no pudieran ser referentes de significados objetivamente contrapuestos acerca del conocimiento de la educación, ni en el mismo momento, ni en momentos históricos diferentes. En puridad, sólo de ese modo el modelo lingüístico podría dar respuesta satisfactoria a la evolución del conocimiento de la educación.

Desde los modelos lingüísticos se avanza el conocimiento respecto del significado de enunciados tales como «la Pedagogía es ciencia», «la Pedagogía es más que ciencia» o «la Pedagogía es menos que ciencia», pues estos modelos ponen el conocimiento de la educación en relación con la experiencia y la práctica, con la investigación y el ámbito de la «normatividad». Pero los modelos lingüísticos no pueden obviar el hecho constatado de que el significado de los términos no guarda en absoluto relación causal con el complejo simbólico-físico del lenguaje: ni el significado está en las palabras como algo físico, ni el lenguaje representa directamente las cosas.

De este modo, con los modelos lingüísticos se introduce un factor de confusión en la evolución del conocimiento de la educación, porque:

a) Los términos y enunciados no suponen de por sí, necesariamente, la evolución del conocimiento de la educación.

b) Algunos términos, que se atribuyen a épocas distintas de evolución, están «coimplicados» por su significado en un mismo modo de entender el conocimiento de la educación, y no suponen, por tanto, evolución.

c) El mismo término y el mismo enunciado adquieren significación distinta en momentos diferentes; y viceversa, términos distintos pueden tener el mismo significado. De tal manera que, respecto de la evolución del conocimiento de la educación, el mismo término y el mismo enunciado podrían designar posiciones objetivamente contrapuestas en cuanto al modo de entender la educación como objeto de conocimiento.

Por otra parte, desde el punto de vista de la sociología del conocimiento, se están prodigando las investigaciones bibliométricas (Escolano, 1983; Pérez Alonso-Geta, 1985). Pero si bien es verdad que este tipo de estudios proporciona datos acerca de la evolución del conocimiento de la educación, también lo es que son datos centrados en el incremento de la producción, en la productividad de un ámbito o, dicho de otro modo, en la fecundidad de una hipótesis, más que en la modificación, la innovación y el cambio de hipótesis, que, en rigor, son las variaciones que determinan la evolución del conocimiento de un ámbito.

III.2. *Modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación*

En la evolución del conocimiento de la educación, se acepta tradicionalmente que es posible establecer tres etapas; cada una de ellas, con su propio planteamiento.

Esta clasificación, que se conoce como modelo tradicional de evolución del conocimiento de la educación, fue resumida por Avanzini (1977) de la siguiente manera:

1. *Etapa de la filosofía.* En esta etapa, el conocimiento que se legitima como conocimiento de la educación es estrictamente filosófico, de las finalidades de vida.

2. *Etapa de la ciencia de la educación.* El conocimiento que se legitima como conocimiento de la educación es estrictamente positivista, de los medios para fines dados.

3. *Etapa de las ciencias de la educación.* El campo de la educación es suficientemente amplio y complejo como para que diversas ciencias desempeñen su cometido de estudio.

Entendemos que este modelo, al que se le ha dedicado atención en otros trabajos (Touriñán, 1987a y 1987b) debe ser descartado como tipificación de la evolución del conocimiento de la educación, por muy diversas consideraciones, que exponemos de forma sintética a continuación.

El modelo tradicional mantiene que la preponderancia de una determinada concepción acerca de la educación como objeto de conocimiento (planteamiento básico de la etapa) y la especialización progresiva del conocimiento de la educación son los ejes que determinan las tres etapas y, por tanto, la evolución del conocimiento de la educación.

Esta posición es francamente verosímil, pues la especialización configura modos distintos de entender el objeto de conocimiento. Sin embargo, el modelo tradicional no cubre esta función de evolución del conocimiento de la educación con precisión, porque carece de rigor lógico y de significación.

El modelo tradicional no tiene rigor lógico, porque si lo que define una etapa es la preponderancia de un tipo de pensamiento (Filosofía, ciencia o ciencias), queda abierta la posibilidad de clasificar cada obra concreta de pensamiento en dos etapas distintas. En efecto, cada obra puede incluirse en la etapa en la que predomina la forma de pensamiento utilizada en ella, y también puede incluirse en la etapa correspondiente al momento en el que se escribió la obra, aunque el pensamiento predominante en ese momento no sea el mismo de la obra.

Si hoy escribimos una obra sobre educación con la mentalidad de la etapa de la Filosofía, puede clasificarse en esa primera etapa y puede clasificarse dentro de la última, puesto que la hemos escrito en el momento de vigencia de esta tercera etapa. Esta ambigüedad reduce la significación de nuestra hipotética obra, por cuanto su valor relativo en la evolución del conocimiento de la educación es distinto según se incluya en una u otra etapa, e incluso, en algún caso, por efecto de la tendencia predominante, aquélla podría pasar desapercibida o ser rechazada como no significativa por ir «contra corriente» o estar «fuera de corriente».

Rechazamos el modelo tradicional porque utiliza etapas y corrientes de manera tal que una determinada obra es susceptible de inclusión en dos etapas distintas. Pero fundamentalmente rechazamos el modelo tradicional, porque entre su etapa de la ciencia de la educación y su etapa de las ciencias se mantiene la misma consideración general de la educación como objeto de conocimiento: en ambos casos la educación

se resuelve en términos de otra ciencia. Esas dos etapas no suponen dos corrientes de pensamiento distintas acerca del conocimiento de la educación. Ambas etapas coinciden en la posibilidad del estudio científico subalternado de la educación. Ambas etapas niegan la posibilidad del estudio científico autónomo de la educación. Ambas etapas se diferencian entre sí por que en la etapa de «la ciencia de la educación», la educación es un marco de referencia, sin significación intrínseca, que se resuelve utilizando los principios de una sola disciplina generadora; en la etapa de las «ciencias de la educación» se admiten diversas disciplinas generadoras. El techo del modelo tradicional es la negación del estudio científico autónomo de la educación; y por consiguiente, hablando con propiedad, el modelo tradicional es sólo el modelo de los estudios científicos subalternados de la educación.

Resulta plausible afirmar que primero fue la Filosofía, después la ciencia y luego las ciencias de la educación. Pero no debemos olvidar que la preponderancia de una determinada idea sobre otra es un criterio de estimación social, no un criterio epistemológico. Si se toma como criterio epistemológico, estamos afirmando que el planteamiento filosófico sería una especie a extinguir; un saber primitivo indiferenciado que va siendo vaciado progresivamente por las ciencias particulares. La realidad de los hechos no confirma tal cosa. Existen estudios actuales que prueban que la Filosofía surgió desde el comienzo como una disciplina diferenciada de las restantes (Palop, 1981); los problemas que plantean los filósofos y los científicos son distintos (Rey, 1959; Strong, 1966); lo cual quiere decir que el descenso del número de personas dedicadas a los problemas filosóficos no altera la pertinencia lógica de las preocupaciones intelectuales de las que se ocupan.

III.3. *Modelo de crecimiento del conocimiento de la educación*

En el tema que nos ocupa ahora —la evolución de la educación como objeto de conocimiento— se trata de poner de manifiesto los medios por los cuales el conocimiento de la educación asegura su productividad de un modo específico y se transforma en la misma medida en la que ese modo de producción no se adapta plenamente a la compleja realidad que pretende conocer: la educación.

Del mismo modo que un organismo vivo se autorregula y transforma con el fin de obtener una mejor adaptación a las circunstancias, y el conocimiento de su *crecimiento* es el conocimiento de ese dinamismo orgánico, el modo de conocimiento de la educación crece. Es una organización que, una vez configurada respecto a su objeto de conocimiento —la educación—, produce un determinado tipo de respuestas (conocimientos acerca de la educación). Puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas sin variar el supuesto de conocimiento del que se parte (crecimiento simple); éste es el modo típico de crecimiento dentro de cada concepción y permite desarrollar subetapas de crecimiento. Pero además, puede perfeccionarse el modo de obtener respuestas, variando el supuesto de conocimiento del que se parte, porque el objeto de conocimiento se considera con otro nivel de complejidad (crecimiento por innovación); éste es el modo típico de crecimiento «interconcepciones» y permite, por tanto, distinguirlas.

En el modelo de crecimiento hay evidentemente un *supuesto organicista:* el de pensar analógicamente el desarrollo de un campo sistémico (la educación) como un crecimiento orgánico.

La economía, la organización y los estudios acerca del desarrollo de la ciencia han aplicado el modelo de crecimiento, hasta tal punto que toda política de planificación avanzada en cualquier campo tiene fundamento directo o indirecto en el modelo de crecimiento (Denison, 1968; OCDE, 1968; Kindelberger, 1965; Schumpeter, 1949; Simon, 1957 y 1964; Etzioni, 1964; Churchman, 1961; Bertalanffy, 1976 y 1979).

La teoría y la práctica de las reformas de las estructuras han tomado un sentido nuevo más concreto bajo el efecto del análisis de los sistemas (Morin, 1984; Wilden, 1972; Piaget, 1977; Luhman, 1983).

El modelo de crecimiento, a través de sus diversas manifestaciones, ha consolidado dos tipos de crecimiento: *crecimiento simple,* o crecimiento por productividad del supuesto, y *crecimiento por innovación,* o crecimiento por cambio de supuesto (Touriñán, 1987a y 1987b).

Dentro del crecimiento simple se incluyen diversos modos de aumentar la producción de conocimientos desde la organización configurada, es decir, sin variar el supuesto de partida: bien aplicando la organización configurada a todos los problemas del campo que se va a conocer (crecimiento simple extensivo), bien aumentando la producción en los diversos aspectos que pueden ser tratados por medio de la organización configurada (crecimiento simple intensivo), o bien reorganizando la corriente, sistematizando los problemas que tratar y/o mejorando (no sustituyendo) el modo de intervenir en la realidad que conocer (crecimiento simple intrínseco) (Touriñán, 1987a y 1987b; Rodríguez Martínez, 1989).

La mejora del conocimiento dentro del supuesto aceptado se entiende como progreso; el cambio de supuesto supone siempre una innovación que afecta a la estructura básica del conocimiento del que se parte. El cambio de supuesto o de paradigma suele ser revolucionario, de ahí que sea en este modo de crecimiento en el que tenga sentido hablar de ruptura epistemológica (Bachelard, 1973 y 1974; Kuhn, 1979).

A pesar de lo que acabamos de decir, debemos tener en cuenta que los cambios de supuesto no se producen de modo inmediato, sino que, por el contrario, suponen siempre un período de enfrentamiento entre lo que, bajo el supuesto inicial, era «ciencia normal» y el nuevo paradigma que se va configurando como el modo más adecuado para tratar los problemas que desde la «ciencia normal» no encontraban una explicación o una resolución satisfactorias (por ejemplo, la teoría de la evolución de las especies de Darwin). Esto quiere decir que una parte de los conocimientos producidos por el supuesto vigente hasta aquel momento va a ser rebatida, otra parte se va a explicar de una forma más ajustada al nuevo supuesto, y otra parte de ellos va a considerarse obsoleta. Además, las investigaciones con cambio de supuesto van a centrarse en problemas que en el anterior supuesto carecían de significación o tenían escasa importancia. En nuestro caso concreto, el crecimiento del conocimiento por innovación supone un cambio en la consideración de la educación como objeto de conocimiento.

IV. CORRIENTES DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

Por analogía con la evolución de otros saberes y por aplicación del modelo de crecimiento al conocimiento de la educación se distinguen, en la actualidad, tres

corrientes distintas en la evolución de dicho conocimiento. Las tres corrientes de la educación se denominan, según la consideración que hacen de la educación como objeto de conocimiento, del siguiente modo (Touriñán, 1987a):

a) Corriente marginal o de experiencia.

b) Corriente subalternada o de los estudios científicos de la educación.

c) Corriente autónoma o de la ciencia de la educación.

Cada una de estas corrientes se distingue de las otras por su respuesta a las siguientes cuestiones:

1. la consideración de la educación como objeto de estudio,
2. el tipo de conocimiento que obtener para saber educación,
3. el modo de resolver el acto de intervención,
4. la posibilidad, o no, de estudio científico y de la ciencia de la educación.

Cada una de estas corrientes ha aportado conocimientos acerca de la educación en absoluto despreciables. Sus logros son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Cada corriente marca un techo de conocimiento, crea un patrón de justificación de la acción pedagógica y establece unos límites a la capacidad de resolución de problemas del conocimiento de la educación. El discurso pedagógico de cada corriente establece para la intervención una relación entre teoría y práctica diferente, que caracteriza la función pedagógica. El discurso pedagógico, la función pedagógica y la intervención pedagógica se entienden de modo distinto en cada corriente, porque las respuestas a los criterios configuran mentalidades pedagógicas distintas, tal como se expresa en el cuadro de la página siguiente.

a) Las corrientes funcionan como paradigmas. En sí mismas no son teorías, pero, una vez que el investigador se compromete con una de ellas, la corriente constituye el marco de interpretación desde el que se construyen las teorías acerca de la función pedagógica, el discurso pedagógico y la intervención. En tanto que patrones de interpretación, las corrientes configuran la mentalidad pedagógica de sus partidarios, y esta mentalidad funciona, bien como presupuesto de la investigación, bien como supuesto. En el contexto de descubrimiento de la investigación funciona como presupuesto; la mentalidad pedagógica de la corriente es, más bien, una anticipación de lo que se espera conseguir, y se centra la observación en aquello que tiene sentido desde la mentalidad específica. En el contexto de justificación de la investigación funciona como supuesto; la mentalidad pedagógica es aquello que no se explicita en la investigación y, sin embargo, de ello depende el sentido de lo que afirmamos acerca de la educación. Precisamente por eso, cada corriente redefine el ámbito del conocimiento de la educación, crea nuevos valores o reformula los que ya existían.

b) A cada corriente, en tanto que instrumento útil en la investigación, se le exige rigor lógico y significación. El rigor lógico se define como existencia de unas características defendidas con exclusividad en cada corriente, que, al mismo tiempo, determinan un modo distinto de entender la educación como objeto de conocimiento. El rigor lógico significa, por tanto, que la inclusión de una obra en una corriente se hace siempre y cuando la obra defienda y reproduzca la concepción de la educación

CUADRO 1

Corrientes del conocimiento de la educación

		A	B	C
CRITERIOS DISCRIMINANTES	1	La educación no es un objeto de estudio genuino. Es una actividad práctica.	La educación es un objeto de estudio genuino que se resuelve en términos de las disciplinas generadoras.	La educación es un objeto de estudio genuino que permite generar conceptos propios del ámbito.
	2	El conocimiento esencial es el de los fines de vida deseables.	El conocimiento esencial es el de los medios para fines dados o elaborados prácticamente desde la educación.	El conocimiento esencial es el de fines y medios lógicamente implicados en el proceso.
	3	La intervención se resuelve a través de la experiencia.	La intervención se resuelve con la prescripción de reglas validadas con las teorías interpretativas.	La intervención requiere generar principios de intervención pedagógica: establecer vinculaciones y prescribir reglas validadas con las teorías sustantivas.
	4	No es posible el estudio científico de la educación, porque es una actividad práctica y singular.	Es posible el estudio científico de la educación. Hay ciencias de la educación.	Es posible la ciencia de la educación Hay Pedagogía como construcción científica con conceptos propios.

↓ ↓ ↓

MENTALIDADES PEDAGÓGICAS DISTINTAS (*)

GENERAN CONTENIDO DIFERENTE PARA LOS CONCEPTOS DE:

— Función pedagógica
— Intervención pedagógica
— Discurso pedagógico

(*) Para los efectos de este discurso, entendemos *mentalidad* como sinónimo de *Weltanschauung*, cosmovisión, concepción general de la educación. La *corriente* es el marco de interpretación de cómo es el conocimiento de la educación. Es la concepción que se tiene del conocimiento de la educación: marginal, subalternada y autónoma. La *función pedagógica* se identifica con el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias adquiridas por medio del conocimiento de la educación. El *discurso pedagógico* se entiende como el conjunto ordenado de razonamientos con fundamento en el conocimiento de la educación que permite explicar, interpretar y decidir la intervención pedagógica propia de la función pedagógica para la que se está habilitado. Por último, la *intervención pedagógica* se define como el acto intencional destinado a desarrollar fines y medios que se justifican con el conocimiento de la educación.

como objeto de conocimiento estipulada por esa corriente. Lo importante para la inclusión de una obra en una corriente no es el momento en el que aquélla se escribe, sino la adecuación de su concepción del conocimiento de la educación a la estipulada para la corriente. Por su parte, la significación es una consecuencia del rigor lógico; lo que quiere decir que, además de clasificar una obra o un pensamiento dentro de una corriente, tenemos que saber el valor de ese pensamiento o de esa obra en la corriente. La significación se define como la capacidad que tiene la representación del conocimiento de la educación, resultante del modelo, de ordenar el conocimiento de la educación que se ha producido en el tiempo. La significación del modelo posibilita las siguientes cosas (Touriñán, 1987c):

— Identificar la concepción del conocimiento de la educación en una obra. El hecho de incluirla en una corriente exige que defienda una concepción de la educación como objeto de conocimiento distinta a la que defendería si estuviera incluida en otra corriente.

— Distinguir entre la evolución basada en la productividad del supuesto (producción desde una concepción específica de la educación como objeto de conocimiento —crecimiento simple—) y la evolución basada en un cambio de supuesto (elaboración de una distinta concepción de la educación como objeto de conocimiento —crecimiento por innovación—).

— Ajustarse a los acontecimientos ocurridos realmente en el desarrollo del conocimiento de la educación; lo cual quiere decir que el modelo de crecimiento por sí mismo no debe dar lugar a la desconsideración de obras de Pedagogía que no se ajusten a la tendencia preponderante en el conocimiento de la educación en una época determinada.

c) Cada corriente tiene un techo: su respuesta específica a los criterios discriminantes. Precisamente por eso puede decirse que todo lo que afecta al tema de estudio (la educación) y no contradice la respuesta a los criterios cabe dentro de la corriente. Por esta razón, las corrientes no se definen ni por el método, ni por la concepción de la ciencia que apoyan más frecuentemente, ni por la concepción filosófica de la vida que tengan sus partidarios. Lo que define una corriente no es el método, ya que en la corriente caben todos los métodos compatibles con el techo establecido. Tampoco define la corriente la distinta concepción científica, porque, respecto a la consideración de la educación como objeto de conocimiento, esa concepción es algo externo. En efecto, nuestra consideración de la educación como objeto de conocimiento no varía porque defendamos una u otra concepción de la ciencia; en cualquier caso, de esa diversa concepción científica aceptamos que consideramos la educación como objeto de tratamiento científico. Por la misma razón podemos decir que diferentes concepciones de vida no son diferentes concepciones de la educación como objeto de conocimiento. Lo que varía en cada caso son los fines de la educación que hay que defender según cuál sea la concepción de la vida, humanista, personalista, católica, etc.; no obstante, todas esas concepciones son asumibles desde una misma concepción pedagógica: Podemos concebir la función pedagógica como una mera práctica de experiencia, aunque los fines que lograr varíen según la concepción filosófica que defendamos. Por consiguiente, cada corriente tiene un techo demarcado por las respuestas a cada uno de los criterios discriminantes, y, así las cosas, lo que define la

corriente es la consideración de la educación como objeto de conocimiento que se hace desde la corriente.

d) Por el modo de responder a los criterios discriminantes, cada corriente tiene un modo distinto de entender el conocimiento de la educación. Cada modo de entender el conocimiento de la educación ha generado un conjunto de conocimientos acerca de la educación nada despreciables. Las tres corrientes son modos legítimos de abordar la educación. Las aportaciones de cada corriente son la base de su fuerza dentro del gremio de los profesionales de la educación. Según la mentalidad pedagógica configurada, se establece la sustantividad del discurso pedagógico, la intervención y la función pedagógica. En este sentido, criticar una corriente no es sinónimo de absoluto abandono de lo que consideraba valioso, como conocimiento de la educación, la corriente criticada. Se trata, más bien, de reconocer que, al redefinir el marco de interpretación, se crean nuevos valores o se reformulan los que ya existían. El problema así planteado obliga a distinguir, de acuerdo con el techo de cada corriente, la fecundidad de una hipótesis (en este caso, corriente), por una parte, y las vías de investigación que se paralizan o dificultan desde la hipótesis, por otra. La crítica no es la fecundidad, sino el supuesto mismo de cada modo de considerar el conocimiento de la educación. La cuestión de base no es la productividad, sino la pertinencia de limitar la significación del conocimiento de la educación a la capacidad de resolución de problemas que se le atribuyen al conocimiento de la educación en cada corriente.

V. CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN Y CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Después de estos pasos, parece evidente que preguntarse qué conocimiento de la educación se necesita reclama una respuesta amplia, que no quede restringida al conocimiento de la educación que proporcione una de las corrientes. Según el tipo de problemas que estemos planteando, necesitaremos conocimiento autónomo, subalternado o marginal. A veces necesitaremos ciencia de la educación (para reglas y normas derivadas del proceso); a veces necesitaremos estudios científicos de la educación, teorías prácticas y teorías interpretativas (reglas para fines dados y orientaciones de la acción hacia determinados efectos que justifica la teoría interpretativa); y por último, necesitaremos estudios filosóficos de la educación, cuando queramos hacer fenomenología de un fin en sí, estudiar la lógica interna del fin dentro del sistema conceptual de educación o conocer las consecuencias que se derivan para la educación de una determinada concepción de vida.

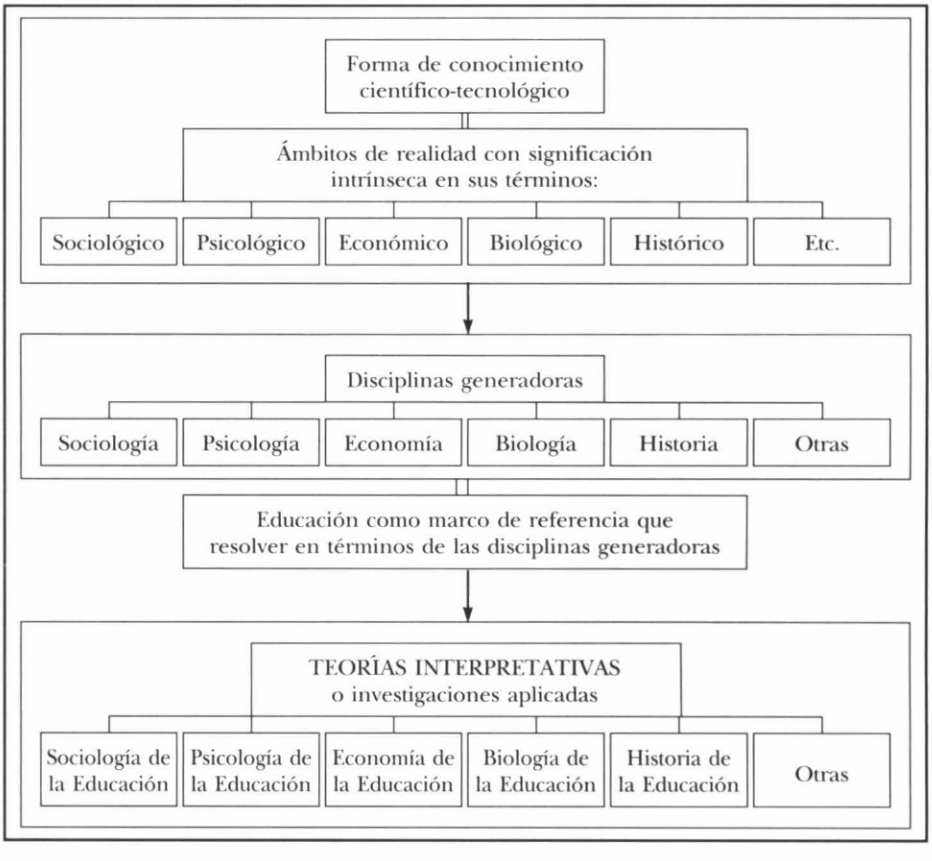
El conocimiento de la educación procede de muy diversas formas de conocimiento (Touriñán, 1987a, 1987b y 1989) y genera muy diversas disciplinas. Hay disciplinas derivadas de la Filosofía, hay disciplinas derivadas de las teorías interpretativas, hay disciplinas derivadas de teorías prácticas y hay disciplinas derivadas de teorías sustantivas. La estructura conceptual del conocimiento de la educación en cada una de ellas es distinta:

1. La estructura conceptual de las teorías filosóficas de la educación es deductiva, desde las concepciones del mundo y de la vida.

CUADRO 2

2. La estructura conceptual de las teorías interpretativas se ajusta al siguiente esquema:

CUADRO 3



Las teorías interpretativas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos de un acontecimiento educativo en términos de las disciplinas generadoras, pues en las teorías interpretativas, la educación carece de sistema conceptual propio y de estructura teórica propia, consolidada. Para los efectos de este discurso establecemos como sinónimos la investigación aplicada y la teoría interpretativa. En la literatura científica, el término «aplicada» se entiende en dos acepciones:

a) Como aplicación de una ciencia a otro conocimiento (éste es el sentido estricto de la teoría interpretativa).

b) Como aplicación de una ciencia a problemas prácticos o a objetivos sociales (es el sentido estricto de las teorías prácticas).

Ambos sentidos de investigación aplicada han venido contraponiéndose al concepto de investigación tecnológica; dando lugar, así, a tres categorías: investigación básica, investigación aplicada e investigación tecnológica.

En nuestra opinión, el sentido primero (a) de investigación aplicada es epistemológicamente similar a la estructura de la investigación básica (patrones de explicación en los que se vinculan por medio de teorías, condiciones y acontecimientos).

El sentido segundo (b) de investigación aplicada tiene, epistemológicamente, una estructura similar a la de la investigación tecnológica (transforma una realidad encadenando, por medio de las teorías, un proceso de reglas que permiten lograr las metas mediante la construcción de las condiciones más adecuadas).

Nuestra posición, por tanto, distingue dos grandes categorías epistemológicas: la investigación científica y la investigación tecnológica. Cada una de ellas es susceptible, a su vez, de dos estructuras:

— Investigación científica (básica y aplicada o teorías interpretativas).

— Investigación tecnológica (teorías prácticas y tecnologías sustantivas).

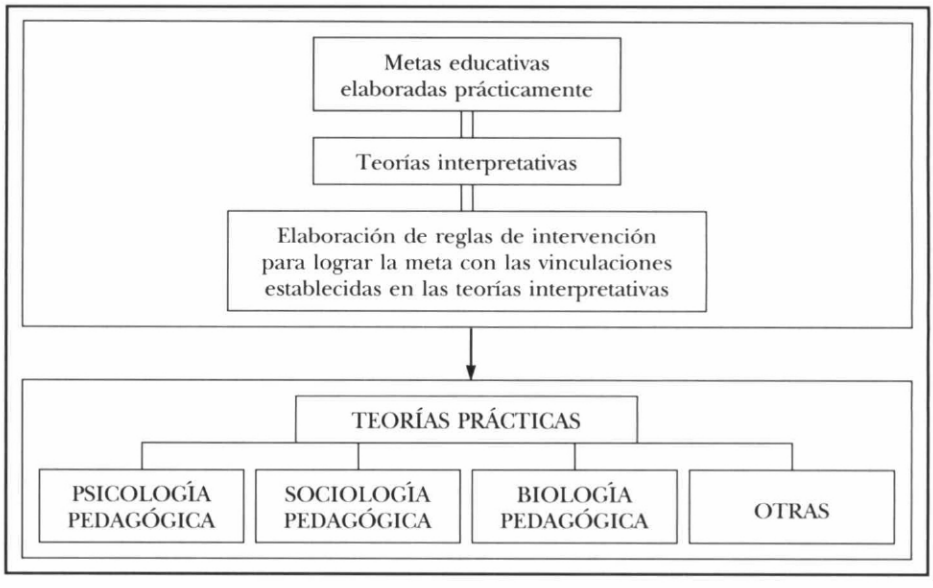
Ambas categorías tienen un papel específico en la práctica, que se entiende aquí como la puesta en acción de la secuencia de intervención concreta en cada caso.

Con todo, debe quedar bien claro que la mayor semejanza epistemológica, en el nivel de la estructura, entre la teoría práctica y la investigación tecnológica, frente a la teoría interpretativa, no da pie a obviar las diferencias entre teorías prácticas y tecnologías sustantivas. Las teorías prácticas, dado que la validez de las metas no se deriva del propio proceso, sino del carácter social y moral de las mismas, conviene encuadrarlas, también con propiedad, en el ámbito de la racionalidad práctica. Las teorías prácticas forman parte, por la validación de los medios, de la racionalidad científico-tecnológica y, por la validación de las metas, se integran en la racionalidad práctica.

3. La estructura conceptual básica de una teoría práctica (que reproducimos a continuación) responde a una concepción por medio de la cual las *teorías prácticas* se definen como construcciones racionales que dirigen la acción combinando metas o expectativas, social y moralmente sancionadas como metas educativas, y medios validados por teorías interpretativas. Las teorías prácticas no son cuestión exclusiva de la educación, sino que interesan también a cualquier otro campo en el que existan

expectativas sociales. En la educación existen expectativas sociales, y parece innegable, por tanto, que es un campo adecuado para el desarrollo de teorías prácticas.

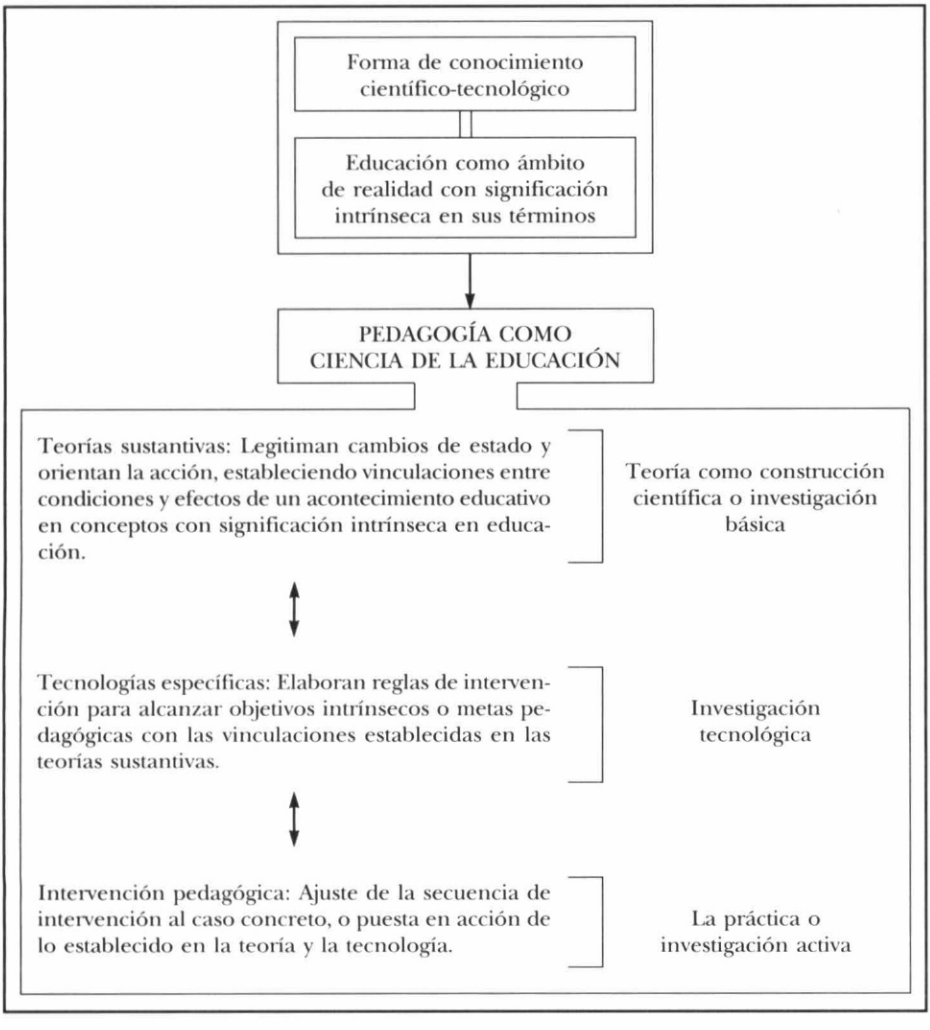
CUADRO 4



Para clarificar esta concepción de la teoría práctica, es oportuno seguir una estrategia comparada. En efecto, la Biología es una disciplina científica con estructura teórica consolidada; dispone de teorías sustantivas y tecnologías específicas, elaboradas con conceptos propios de la Biología. Desde conceptos propios de la Biología, sus teorías sustantivas establecen vinculaciones entre condiciones y efectos y legitiman cambios de estado, es decir, establecen metas u objetivos intrínsecos de la Biología. Por su parte, sus tecnologías específicas prescriben reglas para alcanzar esos objetivos intrínsecos, con las vinculaciones establecidas en sus teorías sustantivas. Pero además, si nos preguntamos cómo contribuir a la salud de la sociedad con la Biología, estamos planteando una cuestión de teoría práctica. La Biología es un estudio autónomo que tiene sus objetivos intrínsecos, pero también contribuye a solucionar objetivos extrínsecos desde teorías prácticas, en la medida en que aquéllos puedan interpretarse en términos biológicos. Respecto de la educación, podemos actuar analógicamente y entenderla como una meta social que se resuelve en términos de la Biología. Construimos, así, en primer lugar, la Biología de la educación como teoría interpretativa y, a continuación, generamos la Biología pedagógica, o teoría práctica de la educación, desde el patrón subalternado a la Biología.

4. La estructura conceptual básica de una teoría sustantiva se ajusta al esquema de la página siguiente.

CUADRO 5



Desde este planteamiento es legítimo decir que la Pedagogía como ciencia de la educación es teoría y tecnología de la educación; o sea, que además de existir, como ya hemos visto, investigaciones aplicadas de la educación y teorías prácticas de la educación, en la Pedagogía hay investigación básica y tecnológica (Castillejo y Colom, 1987).

La Pedagogía como ciencia, los estudios interdisciplinares de la educación, o estudios subalternados, y los estudios filosóficos de la educación no se confunden, aunque todos constituyen conocimiento de la educación y todos forman parte, en distinta medida, de los estudios propios de la Pedagogía como carrera.

Igual que podemos afirmar que no todo conocimiento de la educación es Pedagogía en el sentido anteriormente expuesto, podemos afirmar, sin contradicción, que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico, por cuanto el conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, es decir, del estudio de la relación entre teoría y práctica; y en cada corriente, por su modo de entender el conocimiento de la educación, se genera un conocimiento distinto de la intervención (en unos casos, el conocimiento es de experiencia, en otros es de teoría práctica y en otros, de tecnología específica).

El conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que es el que determina la acción profesional en cada función pedagógica. El conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención; y dado que de todo conocimiento de la educación se deriva, a través de la relación entre teoría y práctica, una cierta consideración o una recomendación para la intervención, podemos decir que de todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico. Por la misma razón podemos expresar que toda intervención educativa es, en cierta medida, una intervención pedagógica, ya que en toda intervención educativa hay un componente de conocimiento pedagógico que nace del estudio de la relación entre teoría y práctica y que no tiene siempre el mismo nivel de elaboración técnica en su manifestación. Esto es así, y podemos decir, por tanto, que en un determinado tipo de intervención educativa hay un conocimiento pedagógico de experiencia, en otro hay un conocimiento pedagógico de teoría práctica y en otro, por último, hay un conocimiento pedagógico de tecnología específica.

Derivación del conocimiento pedagógico

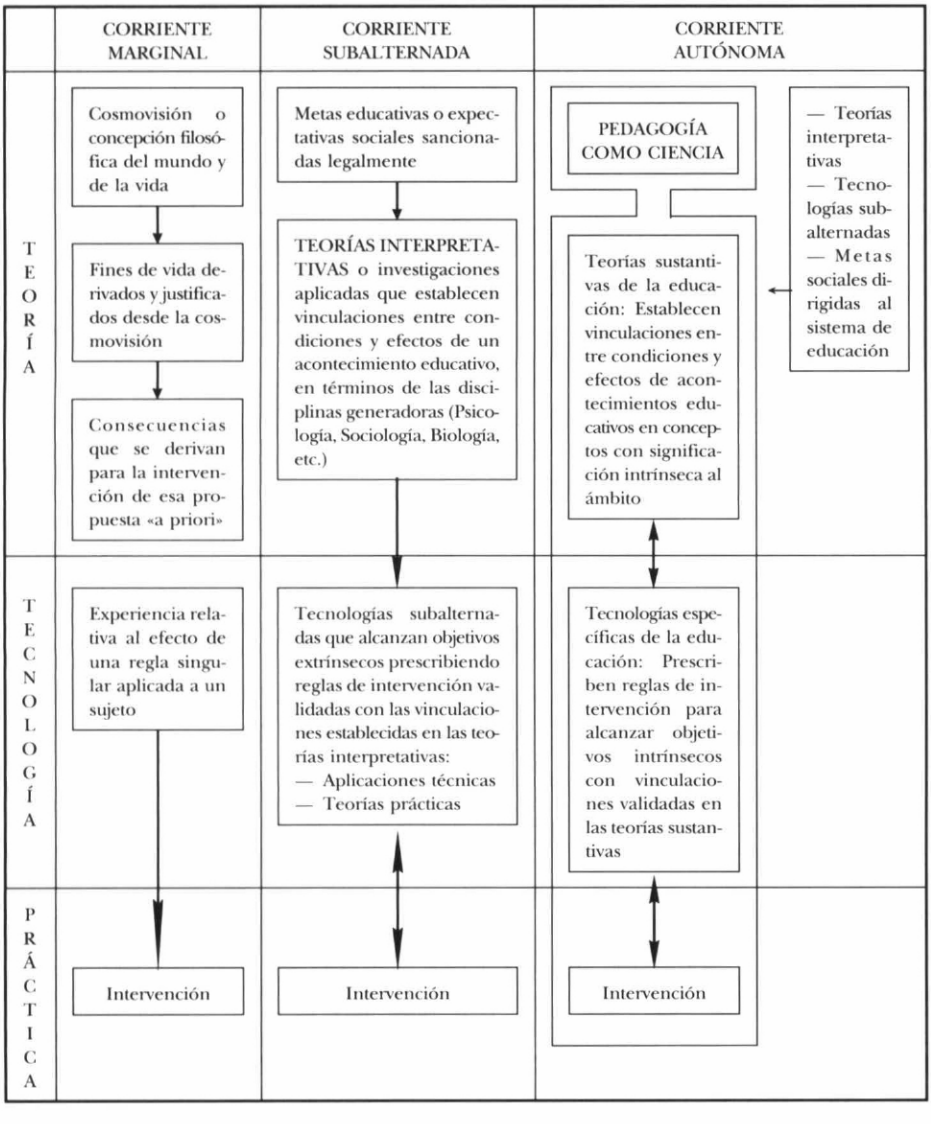
Corrientes	Marginal	Subalternada	Autónoma
CRITERIOS DISCRIMINANTES	(Estudios filosóficos) «Cosmovisionarios»	Estudios científicos y filosófico-interpretativos	Ciencia de la educación
Conocimiento que obtener para saber educación	Fines de vida y justificación de fines. Consecuencias que se deducen para la educación. «Teorías filosóficas cosmovisionarias».	Medios para fines dados. Teorías que vinculan condiciones y efectos a un acontecimiento. «Teorías interpretativas. Investigación aplicada».	Fines y medios derivados del proceso. «Teorías sustantivas».
Resolución del acto de intervención	De experencial	Teoría práctica	Tecnología específica
De dónde proviene el componente de conocimiento pedagógico en cada intervención	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención, con la relación entre teoría y práctica, en la corriente marginal.	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención, con la relación entre teoría y práctica, en la corriente subalternada.	De la capacidad de resolución de problemas para la intervención, con la relación entre teoría y práctica, en la corriente autónoma.

VI. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y SIGNIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN CADA CORRIENTE

La significación referida en este apartado (que no ha de confundirse con la significación que ya hemos identificado en los apartados III y IV) se define como la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente (Touriñán, 1987b).

CUADRO 6

Resolución de problemas para la intervención



Cada mentalidad pedagógica genera, como ya dijimos, un contenido diferente para el discurso, la función y la intervención, que queda recogida, respecto de la relación entre teoría y práctica, en el cuadro de *resolución de problemas* para la intervención que exponemos y comentamos en la página anterior, y en el que recogemos la estructura básica de cada corriente (Touriñán, 1987b y 1989).

En la mentalidad pedagógica marginal, la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación se limita a la experiencia personal que uno tenga de su acción y a las consecuencias que se deriven para la educación de la cosmovisión que se asuma. Desde una perspectiva global, nos parece absolutamente correcto reconocer que en la intervención de cualquier técnico subyace una idea genérica de hombre. En el fondo, los estudios pertenecientes a la corriente marginal aportan un conocimiento acerca de las consecuencias que se derivarían de cada cosmovisión que se postula como «a priori» de la intervención. Pero su capacidad para generar intervención pedagógica es escasa, porque la relación entre la teoría y la práctica es externa en esta corriente. Esta propuesta de conexión externa entre la teoría y la práctica es válida para la teoría filosófica, pero es insuficiente para resolver la intervención pedagógica. La teoría proporciona las finalidades de vida deseables y recomendaciones generales para la actuación; a su vez, la práctica se realizará en la misma medida en la que se sepa que el objetivo que se quiere lograr es una determinada finalidad de vida deseable. En una mentalidad así, la práctica es independiente de la teoría, en el orden de justificación de la acción, puesto que la función de la teoría no consiste en explicar el modo de intervenir, sino en identificar la meta. A lo sumo, se produce una vinculación externa entre la teoría (metas que alcanzar) y la práctica. La práctica se une a la teoría cuando aquélla es exitosa, es decir, cuando es buena práctica, porque permite alcanzar la meta. Pero no se dice, de ningún modo, que es una buena práctica porque la teoría explica lo que hay que hacer.

En la mentalidad pedagógica subalternada, la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación es la correspondiente a las teorías prácticas que se elaboran de forma subalternada con las teorías interpretativas y las metas socialmente sancionadas como metas de la educación. En esta mentalidad, la conexión entre la teoría y la práctica no externa, como en la corriente marginal. Las teorías explican e interpretan vinculaciones que existen entre las condiciones y los efectos que afectan a un conocimiento educativo en términos de las disciplinas generadoras. La práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención. Entre la teoría y la práctica se instala la tecnología, que es el proceso de prescripción de reglas de intervención para alcanzar metas. En este planteamiento, la práctica no es independiente de la teoría en el orden de justificación de la acción. La teoría interpretativa, en el contexto de justificación de la acción, rige la práctica, porque la función de la teoría es explicar el modo de intervenir, estableciendo vinculaciones entre las condiciones y los efectos que constituyen una intervención, una vez que se acepta que el marco teórico interpretativo se adecúa a la meta educativa elaborada prácticamente. Pero la práctica no rige la teoría en el contexto de justificación de la acción, ya que la validez de la teoría interpretativa se ha establecido en su propio ámbito, que es el de la disciplina generadora, y la de la meta educativa se ha establecido prácticamente. La validez de

estas reglas está garantizada por la validez de las vinculaciones establecidas en términos de la disciplina generadora y por la eficacia probada de la regla; es decir, por la medida en la que las vinculaciones establecidas sirven para alcanzar las metas educativas dadas socialmente o elaboradas prácticamente desde el sistema «educación». En la mentalidad pedagógica subalternada, si una regla aplicada en una intervención no es eficaz, ello no anula la validez de las vinculaciones establecidas en la disciplina generadora, tan sólo cuestiona su aplicación.

En la mentalidad pedagógica autónoma, la capacidad de resolución de problemas de intervención que se le atribuye al conocimiento de la educación consiste en elaborar principios y programas de intervención pedagógica desde teorías sustantivas de la educación y tecnologías específicas. En la corriente autónoma, la conexión entre la teoría y la práctica no es externa, como en la corriente marginal. Del mismo modo que en la corriente de subalternación, las teorías explican y establecen vinculaciones entre las condiciones y los efectos que afectan a un acontecimiento; la práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención, y entre la teoría y la práctica se instala la tecnología, que es el proceso de prescripción de reglas de intervención. Ahora bien, el hecho de que sean los mismos conceptos con significación intrínseca a la educación no sólo los que interpretan las vinculaciones entre condiciones y efectos, sino también los que legitiman las metas pedagógicas, implica que, a diferencia de la corriente de subalternación, la práctica sea interdependiente con la teoría en el orden de justificación de la acción. La teoría sustantiva rige la práctica en el contexto de justificación de la acción, porque la función de la teoría es explicar el modo de intervenir, estableciendo vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a una intervención. Pero, a su vez, la práctica rige la teoría en el contexto de justificación, porque son los hechos ocurridos en cada intervención los que sirven de elemento de referencia para comprobar en qué medida la teoría da cuenta ajustada de los acontecimientos acaecidos. La validez de la regla es la validez de las vinculaciones establecidas en las teorías sustantivas, junto con la eficacia probada de la regla para alcanzar la meta. Pero, dado que las vinculaciones y la meta se establecen en los mismos términos, si una regla aplicada a una intervención no es eficaz, puede verse afectada la validez de las vinculaciones establecidas en la teoría sustantiva. En efecto, como las vinculaciones y las metas se establecen en los mismos términos, si, una vez ajustadas las condiciones de aplicación de una regla de acuerdo con el principio tecnológico de eficacia, la intervención no produce el efecto previsto, hay que pensar que la teoría es incorrecta, por cuanto no da cuenta ajustada de la intervención. En este sentido, la práctica rige la teoría, y la tecnología es el punto de partida para cambiar la teoría. En este caso, a partir de la práctica, no sólo se cuestiona la aplicabilidad de la teoría, sino también su corrección.

BIBLIOGRAFÍA

Avanzini, G. (1977): *La Pedagogía del siglo XX.* Madrid, Narcea.

Bachelard, G. (1973): *Epistemología.* Barcelona, Anagrama.

— (1974): *La formación del espíritu científico.* Buenos Aires, Siglo XXI.

Belth, M. (1971): *La educación como disciplina científica.* Buenos Aires, El Ateneo.

Berliner, D. C. (1986): «In pursuit of the expert pedagogue». *Educational Researcher, 15*, pp. 5-14.

Bertalanffy, L. von (1976): *Teoría General de Sistemas.* México, F.C.E.

— (1979): *Perspectivas en la teoría general de sistemas.* Madrid, Alianza Universidad.

Broudy, H. S. (1977): «Types of knowledge and purpose of education», en R. C. Anderson *et al.*, *Schooling and the adquisition of knowledge,* Nueva Jersey, Laurence Erlbaum Associates, pp. 1-17.

Bunge, M. (1981): *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía.* Barcelona, Ariel, 6.ª edición.

— (1985): *Treatise on basic philosophy.* Reidel, Dordrecht, Holland, vol. 7, part. II.

Castillejo, J. L. (1985): «Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica», en P. Aznar *et al.*, *Conceptos y propuestas (II). Teoría de la Educación,* Valencia, Nau-Llibres, pp. 45-46.

Castillejo, J. L. y Colom, A. J. (1987): *Pedagogía Sistémica.* Barcelona, Narcea.

Colom, A. J. (1983): «La Teoría de la Educación y la oferta de la Teoría de Sistemas Generales», en *Epistemología y Pedagogía,* Madrid, Anaya, pp. 108-155.

— (1986): «Pensamiento tecnológico y Teoría de la Educación», en *Tecnología y Educación,* Barcelona, CEAC, pp. 13-30.

Comisión (1986): «Documento de bases para la elaboración del estatuto del profesorado». *Escuela Española* (2.802), 6 de febrero, 1986.

Churchman, W. C. (1961): *Prediction and optimal decission: Philosophical issues of a science of values.* Nueva Jersey, Englewood Cliffs.

Davis, W. K. (1987): «Educational research in the professions: Paradigms, peer review and promise». *Professions Education Research Notes, 9* (1), pp. 4-9.

Denison, E. F. (1968): *The sources of economics growth in the United States and the alternatives before us.* Nueva York, Committee for Economic Development.

Escolano, A. (1980): «Diversificación de profesiones y actividades educativas». *Revista Española de Pedagogía, 147.*

— (1983): «La investigación pedagógica en España. Aproximación bibliométrica», en J. Basabe *et al.*, *Ensayos de epistemología y pedagogía,* Madrid, Anaya.

Etzioni, A. (1964): *Modern organization.* Nueva Jersey, Englewood Cliffs.

Fullat, O. (1979): *Filosofías de la Educación.* Barcelona, CEAC.

Gage, N. L. (1963): *Handbook of research on teaching.* Chicago, Rand McNally.

García Carrasco, J. (1980): «Ciencias de la educación y profesiones pedagógicas. Problemas académicos y curriculares». *VII Congreso Nacional de Pedagogía.* Vol. I. Madrid, S.E.P.

— (1983): *La ciencia de la educación. Pedagogos ¿para qué?* Madrid, Santillana.

— (Coord.) (1984): *Teoría de la Educación. Diccionario de Ciencias de la Educación.* Madrid, Anaya.

García Garrido, J. L. (1984): *Sistemas educativos de hoy.* Madrid, Dykinson, 1984.

García Hoz, V. (1970): *Principios de Pedagogía Sistemática.* Madrid, Rialp. 5.ª edición.

Gimeno, J. (1982): «La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y práctica de la enseñanza», en A. Pérez Gómez y J. Almaraz, *Lecturas de aprendizaje y enseñanza,* Madrid, Zero, pp. 467-469.

— (1982a): «La formación del profesorado en la universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de EGB 1982». *Revista de Educación, 269,* pp. 77-99.

Hirst, P. H. (1966): «Educational theory», en J. W. Tibble, *The study of education,* Londres, Routledge and Kegan Paul, pp. 29-58.

— (1974): *Knowledge and the curriculum. A collection of philosophical papers.* Londres, Routledge and Kegan Paul.

Husen, T. (1979): «General theories in education. A twenty-five years perspective». *International Review of Education, 25* (2-3), pp. 199-219.

— (1988): «Research paradigms in education», en J. P. Keeves, *Educational research, methodology and measurement. An international handbook.* Londres, Pergamon Press, pp. 17-20.

Keeves, J. P. (1988): *Educational research, methodology and measurement. An international handbook.* Londres, Pergamon Press.

Kindelberger, J. (1965): *Economic Development.* Nueva York, Mac-Graw Hill.

Kuhn, T. S. (1979): *La estructura de las revoluciones científicas.* México, F.C.E.

— (1978): *Segundos pensamientos sobre paradigmas.* Madrid, Tecnos.

Luhman, N. (1983): *Fin y racionalidad de los sistemas. Sobre la función de los fines en los sistemas sociales.* Madrid, Editora Nacional.

Marín Ibáñez, R. (1983): «Medio siglo de Pedagogía General». *Revista Española de Pedagogía, 41* (159), pp. 9-24.

Masterman, M. (1970): The nature of a paradigm, en I. Lacatos y A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of knowledge.* Cambridge, Cambridge University Press.

Medina Rubio, R. (1980): «Expectativas socio-profesionales de las cualificaciones pedagógicas universitarias». *VII Congreso Nacional de Pedagogía.* Vol. I, Madrid, S.E.P.

Mialaret, G. (1977): *Las Ciencias de la Educación.* Barcelona, Oikos-Tau.

Mitter, W. (1981): «¿Ciencias de la educación o ciencia de la educación? Algunas consideraciones sobre una cuestión básica». *Perspectivas Pedagógicas, 12* (47-48), pp. 23-35.

Moore, P. W. (1974-1980): *Introducción a la Teoría de la Educación.* Madrid, Alianza Universidad.

Morin, E. (1984): *Ciencia con consciencia.* Barcelona, Anthropos.

O.C.D.E. (1968): *The impact of science and technology on social and economic development.* París.

O'Connor, D. J. (1971): *Introducción a la filosofía de la educación.* Buenos Aires, Paidós.

Orden, A. de la (1979): «Enseñanza superior de Pedagogía y formación del profesorado», en A. Escolano *et al., Los estudios de ciencias de la educación. Curriculum y profesiones,* Salamanca, I.C.E. Universidad de Salamanca, pp. 243-252.

— (1984): «Investigación pedagógica experimental y praxis educativa». *Cincuentenario de los estudios universitarios de pedagogía.* Madrid, Universidad Complutense, pp. 53-72.

Palop, P. (1981): *Epistemología genética y filosofía.* Ariel, Barcelona.

Pérez Alonso-Geta, P. (1985): *Los Congresos Nacionales de Pedagogía.* Valencia, Nau-Llibres.

Peters, D. P. y Ceci, S. J. (1982): «Peer review practices of Psychological Journals: The date of published articles submitted again». *Behavioral Brain Science, 5* (2), pp. 187-195.

Piaget, J. (1977): *Biología y conocimiento.* Madrid, Siglo XXI. 4.ª edición.

Quintana, J. M. (1983): «Pedagogía, ciencia de la educación y ciencias de la educación», en J. Basabe Barcala y cols., *Estudios sobre Epistemología y Pedagogía,* Madrid, Anaya, pp. 75-107.

— (1978): «El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación», en A. Escolano *et al., Epistemología y Educación,* Salamanca, Sígueme, pp. 92-118.

Rey, A. (1959): *La ciencia oriental antes de los griegos.* México, Uteha.

Rodríguez Martínez, A. (1989): *Conocimiento de la educación, función pedagógica y política educativa.* Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. (Editada en microficha por el Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela en 1990, con el n.º 82.)

Rodríguez, A.; Touriñán, J. M. *et al.* (1991): «Formación técnico-profesional y mercado de trabajo», en L. Núñez Cubero (Ed.), *Educación y trabajo,* Sevilla, Preu-Spínola, pp. 151-170.

Sanders, O. y Mcpeck, J. (1976): «Theory into practice or viceversa. Comments on an educational antinomy». *The Journal of Educational Thought, 10* (3).

Sanvisens, A. (1987): *La Universidad española y las nuevas demandas científicas y sociales en el área de las ciencias de la educación.* Barcelona, P.P.U.

Sarramona, J. (1985): *¿Qué es la Pedagogía? Una respuesta actual.* Barcelona, CEAC.

Schulman, L. S. (1986): «Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective», en M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching.* Nueva York, MacMillan, pp. 3-6.

Schumpeter, M. A. (1949): *The theory of economic development.* Cambridge, Harvard University Press.

Simon, H. A. (1957): *Models of man, social and rational: Mathematical essays on rational human behavior in a social setting.* Londres, Longman.

— (1964): «On the concept of organizational goal». *Administrative Science Quarterly, 9,* pp. 1-22.

Strong, E. W. (1966): *Procedures and Metaphysics.* Hildesheim, Olms.

Toulmin, S.; Rieke, R. y Janik, A. (1979): *An introduction to reasoning.* Londres, Collier MacMillan.

Touriñán, J. M. (1984): «La imagen social de la Pedagogía». *Bordón, 253,* pp. 600-630.

— (1987a): *Estatuto del profesorado, función pedagógica y alternativas de formación.* Madrid, Escuela Española.

— (1987b): *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento.* Madrid, Anaya.

— (1987c): «Función pedagógica y profesionales de la educación». *Bordón, 266,* pp. 31-51.

— (1988-1989): «El conocimiento pedagógico: Corrientes y parámetros». *Revista Educar, 14-15,* pp. 81-92.

— (1989): «Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar». *Revista de Ciencias de la Educación, 35* (137), pp. 7-36.

— (1990): «Profesionalización como principio del sistema educativo y función pedagógica». *Revista de Ciencias de la Educación, 36* (141), pp. 9-23.

— (1991): «Conocimiento de la educación y función pedagógica: El sentido de la competencia profesional». *Revista de Teoría de la Educación, 3,* pp. 11-28.

VVAA (1980): *La investigación pedagógica y la formación de profesores.* Madrid, S.E.P., VII Congreso Nacional de Pedagogía.

VVAA (1988): *La calidad de los centros educativos.* Alicante, S.E.P., IX Congreso Nacional de Pedagogía.

Vázquez Gómez, G. (1981): «Apuntes bibliográficos de la ciencia pedagógica». *Revista Española de Pedagogía, 39* (153), pp. 9-36.

— (1984): «La Pedagogía General ¿Una teoría general de la educación? Problemática actual y perspectivas de futuro». *Cincuentenario de los estudios universitarios de Pedagogía.* Madrid, Universidad Complutense.

— (1987): «El modelo de la investigación en el curriculum», en J. Sarramona (Ed.), *Curriculum y Educación.* Barcelona, CEAC, pp. 74-94.

Walton, J. (1971): *Introduction to Education: A substantive discipline.* Waltham, Massachussets, Xerox College Press.

Wilden, A. (1972): *Sistemas y estructura.* Alianza Universidad.

Wittrock, M. C. (Ed.) (1986): *Handbook of research on teaching.* Nueva York, MacMillan.

E S T U D I O S

LA TORTUOSA MARCHA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

LEOPOLDO JOSÉ CABRERA RODRÍGUEZ (*)

Probablemente en estos últimos años ningún nivel educativo haya tenido mayor resonancia que la Formación Profesional (en adelante, FP) tanto dentro como fuera de España. Esta creciente preocupación de organismos internacionales, como la OIT, la OCDE, la UNESCO, y de otros, institucionales y no institucionales, reclama a los diferentes gobiernos la atención que precisa la enseñanza profesional; instándoles, paralelamente, a una reformulación de la misma y a la asunción de medidas inmediatas que contemplen la reestructuración de los estudios profesionales actuales.

Este súbito, reciente y desproporcionado interés en otra época se centró en la erradicación del analfabetismo; hoy, dadas la vías de estancamiento y las pocas posibilidades de erradicarlo en la totalidad de la población, incluso en los países más avanzados, aparece otro frente de actuación con la enseñanza profesional. Esto obedece, por una parte, a que el sistema educativo ha vivido de espaldas al sistema socioeconómico que lo sostiene (y ya es hora de que la educación se vincule con y participe en los problemas y soluciones de la sociedad) y, por otra, a la extendida creencia de que la enseñanza profesional es la más adecuada para la cualificación que precisa la nueva sociedad tecnológica del siglo XXI.

Por ello, no es de extrañar que los países de la Comunidad Económica Europea hayan aceptado globalmente la necesidad de establecer planes conjuntos de formación e inserción profesional, con similar nivel de cualificación profesional, para hacer frente así a las exigencias de la libre circulación de trabajadores dentro de la Comunidad en el camino hacia la Europa sin fronteras.

En España, esta coyuntura se ha aprovechado para incorporarla a la Reforma Educativa emprendida por el gobierno socialista, que, comenzada ya en 1983, termina por plasmarse en la Ley Orgánica (1/1990 de 3 de octubre) de Ordenación General del Sistema Educativo —en adelante, LOGSE (*BOE* 4-10-90)—, que se articula en el

(*) Universidad de La Coruña.

tiempo con el calendario de aplicación de la misma, recogido en el Real Decreto 986/1991 de 14 de junio (*BOE* 25-6-1991) y pretende situar el nuevo sistema educativo de manera que funcione a pleno rendimiento a finales de este siglo.

¿Cuál ha sido el marco de análisis y discusión en España en cuanto a la reforma de la Formación Profesional? ¿Qué expectativas podemos esperar de la nueva configuración de los estudios profesionales propiamente dichos, que, estructurados de forma novedosa en módulos profesionales, sustituirán definitivamente a la FP de primer y segundo grado en los cursos 1995-96 y 1997-98 respectivamente, según se recoge en el calendario antes citado?

Nuestro propósito con este trabajo es sugerir que la nueva enseñanza profesional presentada en la LOGSE crecerá con prácticamente los mismos problemas con los que convivió y deambuló la FP, y que las expectativas creadas en torno a su reforma son precisamente eso, expectativas.

Para ello, nos parece que lo más adecuado es hacer en primer lugar un breve recorrido por la enseñanza profesional, partiendo de la Ley (14/1970, de 4 de agosto) General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa —en adelante, LGE (*BOE* 6-8-1970)—, y atravesar los veinte años de separación de los dos grandes proyectos de reforma de la educación española en esta segunda mitad del siglo, para centrarnos a continuación en parte de los puntos calientes que avivaron el controvertido y polémico discurso que envolvió a la misma.

DE LA LGE A LA LOGSE, 20 AÑOS DE FP EN ESPAÑA

La aún vigente FP apareció en nuestro país con la LGE, y se articuló posteriormente su ordenación y su funcionamiento con el Decreto 707/1976 de 5 de marzo (1). Ésta vino a sustituir a la Ley de Formación Profesional Industrial de 20 de julio de 1953 (*BOE* 22-7-1953), que estructuraba las escuelas profesionales en estudios de Oficialía y de Maestría, equivalentes hoy a la Formación Profesional de primer grado (en adelante, FP1) y a la Formación Profesional de segundo grado (en adelante, FP2) y en el futuro, a la enseñanza profesional de base, que se incluirá dentro del segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO), y a la Enseñanza Profesional Específica de grado medio (2).

La FP específica se articulará y organizará en la LOGSE a través de Módulos Profesionales que preparan para un campo profesional concreto. Este campo agrupa un conjunto de profesiones que contienen elementos formativos comunes (3). Los módulos se configuran en torno a dos niveles de cualificación: niveles 2 y 3, que se corresponden con la estructura de los niveles de formación elaborada por la Comu-

---

(1) Decreto 707/1976, de 5 de marzo, sobre Ordenamiento de la Formación Profesional (*BOE* 12-4-1976).

(2) Art. 30, apartados 3 y 4 de la LOGSE.

(3) MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC, p. 156.

nidad Europea (4). El acceso a los módulos de nivel 2 desde el sistema educativo se hará al terminar la ESO (lo que ahora identificamos con 1.° y 2.° de BUP y 1.° y 2.° de FP1), mientras que para los módulos de nivel 3 se requiere haber finalizado con éxito el nuevo Bachillerato (lo que ahora identificamos con los cursos de 3.° de BUP y COU) (5). Este módulo 3, con el que se organiza la FP específica de grado superior, tendría hoy su equivalencia, de haberse aplicado la LGE, en la Formación Profesional de tercer grado (6).

El paso de la FP industrial a la LGE supuso una innovación importante en la concepción moderna de la enseñanza profesional, por cuanto el concepto clásico de oficio cedió paso a los de profesión y familia profesional, entroncadas con y precedidas de una formación básica general (7). El resultado fue la aparición de ramas profesionales nuevas que, con la reconversión de las antiguas de Oficialía (Metal, Artes Gráficas, Eléctrica y Electrónica, Química, Delineación, Automoción y Madera), propias del sector industrial, y la incorporación originariamente de la Administrativa en el sector servicios y de la Agraria y la Marítimo-Pesquera en el agropecuario, pasaría a configurar la primera oferta reglada de la FP, hasta completar las 21 ramas que todavía hoy conocemos (8). Con la LOGSE, la situación de futuro variará y la oferta modular alcanzará un número de 300 modalidades, con sus respectivos títulos profesionales; algunas funcionan ya de modo experimental. Esta oferta permitirá que España disponga de un sistema nacional de cualificaciones en la FP reglada y que el sistema educativo abra sus puertas a la recualificación efectiva de la población trabajadora (9).

En este apretado recorrido no hemos reflejado la problemática y controvertida situación que vivió, y aún vive, la enseñanza profesional. Este deambular hasta nuestros días ha estado jalonado por enormes dificultades; éstas podemos comprobarlas, de manera inmediata, si nos acercamos a la voluminosa literatura aparecida desde entonces. En ella se observa desde muy pronto (recién estrenada la LGE) el énfasis puesto en los escritos; así, la reivindicación y la exigencia de reformas en la FP se aprecian ya desde el inicio de la aplicación de la LGE, primero con los cursos experimentales en el curso 1971-72 y después, en el curso 1975-76, cuando se generaliza a toda la población escolarizada en FP. La situación llegó a tal extremo que el propio Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) presentó, en 1981, a los pocos años de aplicación de la LGE (en época «ucedista»), un Proyecto de Reforma de las Enseñanzas Medias, en el que después de analizar la situación educativa en la sección A, pasaba a explicitar el proyecto en la sección B. Este proyecto podríamos sintetizarlo en torno a tres puntos básicos:

---

(4) *Ibídem*, p. 157.

(5) *Ibídem*, p. 159.

(6) Los niveles de cualificación que establece la Comunidad Europea son cinco; los otros tres que quedan, el 1, el 4 y el 5, se corresponden respectivamente con la FP de base, con los estudios universitarios de grado medio y con los de grado superior.

(7) Puelles Benítez, M. (1986): *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona, Labor, p. 437.

(8) MEC (1981): *Las Enseñanzas Medias en España*. Madrid, MEC, p. 61.

(9) Declaraciones de Fco. de Asís Blas recogidas en *Comunidad escolar*. Madrid, MEC, 8-4-92, p. 8.

- Un aumento de la escolaridad obligatoria de los 14 a los 16 años.
- Un ciclo común en el que se agruparía el alumnado de estas edades y tras el cual aparecería un ciclo dual con un Bachillerato superior propedéutico (con miras a la Universidad), de dos años de duración, y una enseñanza técnica y profesional dirigida a formar técnicos especialistas no universitarios.
- Un intento de acercamiento al mundo empresarial, con el objeto de que la parte práctica de la enseñanza profesional pudiera ser impartida en las empresas (10).

Poco tiempo después, en diciembre de 1982 y tras el triunfo de los socialistas, J. M.ª Maravall se hace cargo de la cartera de Educación, retoma el Proyecto de Reforma de las Medias y lo circunscribe a otro proyecto de reforma educativa más ambicioso, que afectaría a todo el aparato escolar y quedaría concretado para la enseñanza no universitaria en 1987 con un documento que sirvió de primera propuesta para el debate (11). A éste le siguió otro, más pormenorizado, sobre la reforma de la enseñanza profesional, a principios de 1988 (12), para culminar el proceso con la presentación del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* en 1989 (al que ya hemos hecho referencia), en el que se articuló el espíritu de la LOGSE.

Los problemas que se pretenden solucionar, respecto a la enseñanza profesional (puestos ya de manifiesto por socialistas y no socialistas desde antes de 1982 y después, con más asiduidad a partir de 1987, con la presentación del Proyecto de Reforma), se pueden concretar en seis puntos principales:

- La inadecuación entre la legislación educativa y la legislación laboral.
- El carácter profundamente discriminatorio de las actuales Enseñanzas Medias.
- La desvaloración social de la Formación Profesional.
- El alto fracaso escolar registrado.
- El academicismo de estas enseñanzas.
- El desajuste entre la FP y el empleo.

Debido a la extensión con la que se pueden abordar estos puntos, en adelante nuestro interés se centrará en el análisis de los tres primeros y de las expectativas de solución de los mismos, dejando para un próximo trabajo el resto de los problemas mencionados.

DE LA INADECUACIÓN ENTRE LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y LA LABORAL

En dos ocasiones, en el preámbulo de la LOGSE se hace referencia a esta cuestión. En una, como postulado que justifica la reforma ante la exigencia de dar solución

---

(10) MEC (1981): *Las Enseñanzas Medias en España, op. cit.*, p. 141.

(11) MEC (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza: Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional.* Madrid, MEC.

(12) MEC (1988): *Proyecto para la Reforma de la Educación Técnico-Profesional.* Madrid, MEC.

al desfase entre la conclusión de la escolaridad obligatoria y la edad mínima laboral. Y en otra posterior, cuando se señala que la LOGSE, al dar forma jurídica al Libro Blanco, tiene, entre sus objetivos fundamentales, la ampliación de la educación básica hasta los 16 años (edad mínima legal de incorporación al trabajo), en condiciones de obligatoriedad y gratuidad.

Sin duda, este tema es el que ha generado un máximo consenso. Nadie parece dudar de la necesidad y la justificación de esta ampliación de la escolaridad obligatoria, más aún cuando la mayoría de los países desarrollados sitúa en los 16 años este techo (incluso algunos se han planteado ya la posibilidad de ampliarlo hasta los 18 años). Así que tampoco sería aventurado prever que se adopte este planteamiento dentro de muy poco tiempo en España, con el cambio no sólo de la edad final de la escolaridad obligatoria, sino también del comienzo de la incorporación a la vida laboral (13).

Este logro de dos años más de escolaridad obligatoria y gratuita (14) eleva a diez el período escolar, frente a los ocho que explícitamente recogía la LGE en el artículo 15. Sin embargo, de una lectura más atenta de la LGE se desprende (según el artículo 40.2.A, que dice: «Deberán acceder a los estudios y prácticas de FP1 quienes hayan completado los estudios de Educación Básica y no prosigan estudios de Bachillerato») (15) que la duración del período obligatorio se establecería en función de la extensión que tuviera la FP1. Comoquiera que el Decreto 707/1976 de Ordenación y Funcionamiento de la FP (al que ya antes hemos hecho referencia) señalaba en el artículo 3.2 que la FP1 se instrumentaría en el plan de estudios con una duración de dos años, se elevaba con ello la escolaridad obligatoria a diez años por vía de un decreto. Esto significaba en la práctica que, mediante una aplicación estricta de la ley, todo el alumnado, al finalizar la Educación General Básica (EGB), se vería en la obligación de seguir estudiando, hubiera obtenido o no el Grado Escolar (16). En 1985, la Ley Orgánica (8/1985, de 3 de julio) del Derecho a la Educación (LODE) volvía a recordarnos este hecho en el artículo 1.1:

> Todos los españoles tienen derecho a una Educación Básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad.

---

(13) Hay autores que piensan que este hecho será una consecuencia inmediata del descenso del número de empleos debido a los cambios científicos y tecnológicos del futuro inmediato, y que afectará a la población trabajadora no sólo por el retraso en la incorporación al trabajo, sino también por la reducción de su vida laboral en cuanto al número de años y de horas diarias de trabajo. En este contexto, la cultura del ocio tendrá una excepcional relevancia y, con ella, el sistema educativo crecerá de manera notoria no sólo por la escolarización de los jóvenes, sino también por un incremento en la demanda de estudios por parte de los trabajadores que se jubilarán prematuramente. Vid. Schaff, A. (1985): *¿Qué futuro nos aguarda?* Barcelona, Crítica.

(14) Artículo 5.1 del título preliminar de la LOGSE.

(15) El artículo 40.2.B señala, sin embargo, que a los estudios de FP2 *podrán* acceder quienes posean el título de Bachillerato y quienes, habiendo concluido la FP1, sigan las enseñanzas complementarias que sean precisas y de las que podrán ser dispensados aquellos que demuestren la debida madurez profesional.

(16) Esta situación es advertida por Planas, J. (1985): «La FP en España: Evolución y balance», en *Educación y Sociedad, 5*, Madrid, Akal, p. 82; y por Bosh, F. y Díaz, J. (1988): *La Educación en España. Una perspectiva económica*, Barcelona, Ariel, p. 79.

> Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de EGB y, en su caso, en la FP1, así como en los demás niveles que la ley establezca (17).

Este acontecimiento puede parecer irrelevante si se compara con la regulación de las enseñanzas profesionales de tercer grado (FP3) que preveía la LGE y que nunca llegaron a desarrollarse. Y es que, como muestra Puelles, no deja de sorprender la fe que nuestros políticos han puesto en el *Boletín Oficial del Estado*, cuya lectura permitiría hoy resaltar el elevado número de disposiciones que no han tenido operatividad alguna (18).

Es esclarecedor, por tanto, que las leyes por sí mismas no tienen poder constitutivo de la realidad; por eso, la LGE requería que su contenido fuese también adoptado por los organismos y las personas a los que fue dirigida. Con la promulgación de la ley se abría la etapa de aplicación e implantación de la reforma y del cumplimiento de lo dispuesto en ella (19).

No podemos olvidarnos tampoco aquí de que en España trabajan entre 285.000 y 400.000 jóvenes menores de 16 años, explotados y en condiciones que «ponen los pelos de punta»; cometiéndose infracción de todas las recomendaciones de la OIT (20). Este hecho, puesto ya de manifiesto por el que les escribe en un artículo anterior (21), quiere advertir que precisamente la regulación por ley de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años no significa en la práctica conseguir la escolarización de los sujetos hasta esa edad. Hay que señalar que ya en la EGB existe un número reducido, si se quiere, de jóvenes que entre los cursos de 7.° y 8.° principalmente (1.° y 2.° de la futura ESO) no asisten a la escuela; y esto con el consentimiento de profesores y autoridades que, sabiéndolo, no hacen, o no pueden hacer nada, para corregirlo.

En el Libro Blanco aparecen, en el gráfico II.4, las tasas de escolarización de 1986-87, en las que podemos observar esta circunstancia; en la tabla II.3 figura una escolarización del 100 por 100 para los jóvenes de 13 años (tasa que no se corresponde con la presentada en el gráfico) y del 92 por 100 para los de 14 años. Teniendo en cuenta que en la tabla II.2 se sitúa el número de alumnos de 14 años en 610.635 (220.691 en EGB, 282.582 en BUP y 107.362 en FP) y admitiendo como válido el porcentaje de escolarización del 92 por 100 para este grupo de edad, nos encontramos con que aproximadamente unos 53.100 jóvenes de esta edad no están escolarizados, y éstos son datos oficiales (22).

---

(17) El subrayado es nuestro.

(18) Puelles Benítez, M. (1986): *Op. cit.*, p. 441.

(19) Segu y Martín, P. (1990): «La ley de 1970, tras 20 años de promulgación» en Fundación Santillana, *Prospectiva, Reformas y Planificación de la Educación. Documentos de un debate*, Madrid, Fundación Santillana, p. 108.

(20) Vid. García, S. (1991): «Los más explotados». *EL PAÍS*, 1-9-91, p. 28.

(21) Cabrera, L. J. (1991): «El alumnado de FP: Un grupo cultural propio». Comunicación presentada en la *II Conferencia de Sociología de la Educación*, celebrada en Barcelona en septiembre de 1991, y que próximamente se publicará en la revista *TÉMPORA, Revista de Sociología de la Educación e Historia de la Educación*, Tenerife, Universidad de La Laguna.

(22) MEC (1989): *Libro Blanco, op. cit.*, pp. 26, 30 y 33.

Es de esperar que esta cantidad de jóvenes, que estarán fuera del sistema educativo cuando se aplique la LOGSE en este tramo de edad, se sitúe entre los 53.100 y los 400.000; como vemos, son cifras realmente significativas. Este hecho probablemente constituya la verdadera discriminación y el mayor campo de desigualdad del sistema educativo español (23).

Esta referencia nos lleva inmediatamente a la segunda cuestión que nos proponíamos analizar.

DEL CARÁCTER PROFUNDAMENTE DISCRIMINATORIO DE LAS ACTUALES ENSEÑANZAS MEDIAS

Dos citas genéricas, aplicables a cualquier nivel educativo, y una concreta, sobre las Enseñanzas Medias, hace la LOGSE en el preámbulo respecto a la discriminación. Las primeras se relatan como sigue:

> La educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.
>
> La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos, los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad.

La referencia que más nos interesa señala:

> La existencia de una doble titulación (24) al final de la EGB, además de resultar discriminatoria, posibilita el acceso a la FP a quienes no concluyan positivamente aquélla.

Difícilmente se puede estar en contra de una mayor igualdad de oportunidades, de evitar la discriminación, de que el sistema educativo sea más democrático y de que se asegure el acceso al estudio en base a la justicia meritocrática; otra cosa es que estos objetivos sean alcanzables y realizables (25).

Por un lado, es aceptada y extendida en todos los países la división existente en las Enseñanzas Medias entre las académicas y las profesionales. En España ha sido también así, antes de la LGE, con la LGE y, en el futuro, con la LOGSE. Si admitimos, con Grignon, que una de las funciones fundamentales de las escuelas profesionales

---

(23) Carabaña, J. (1988): «La FP de primer grado y la dinámica del prejuicio». *Política y sociedad, 1, Revista de la Universidad Complutense,* Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, p. 64.

(24) El artículo 20.3 de la LGE indicaba que el Certificado de Escolaridad habilitaba para el ingreso en los centros de FP1 y que el Graduado Escolar permitía además el acceso al Bachillerato.

(25) Cabrera, B. (1988): «A propósito de la reforma de las enseñanzas no universitarias. Apuntes para un análisis sociológico». *TÉMPORA, 11 y 12, Revista de Sociología de la Educación e Historia de la Educación,* Tenerife, Universidad de La Laguna, p. 60.

es la selección y la formación de la elite obrera (26), hemos de convenir que es imposible, de hecho, evitar la discriminación; más bien al contrario, eso es lo que precisamente se pretende.

Por otro lado, admitidas ya la diferenciación y la matización sobre la imposibilidad de evitar la discriminación en base a la distinción de funciones de una enseñanza académica y otra profesional, se sigue discutiendo sobre cuál es el momento más oportuno para realizarla. En España, los movimientos de reforma educativa que se constituyeron en la época final del franquismo pusieron de relieve el carácter selectivo que la LGE tenía en las Enseñanzas Medias respecto al Bachillerato y la FP; agudizada la selección por las malas condiciones en las que se desenvolvió la FP desde sus inicios. Las alternativas educativas de mejora de esta enseñanza incidieron en la prolongación del tronco común, o ciclo único obligatorio (27). Por entonces, la FP se había convertido ya en un subnivel de la Enseñanza Secundaria, paralelo al Bachillerato y de menor rango que éste, nutrido, sobre todo en FP1, por quienes fracasaban en la vida normal o por quienes debido a sus orígenes sociales carecían de las posibilidades económicas o de las aspiraciones laborales para mantenerse en la misma (28).

El MEC se defendía de los efectos de la doble titulación en EGB indicando, por una parte, que realmente no existía una doble titulación, sino únicamente la de Graduado, y que parecía lógica la existencia de una certificación a los alumnos que no hubieran obtenido el título que acreditase su permanencia en la escuela (29), y argumentando, por otra, que la discriminación atribuida al hecho de obtener titulación, o no, no provenía del propio documento que se entregaba, sino de los requisitos establecidos para proseguir estudios. Reflejaba el caso de que un determinado número de alumnos no alcanzaba la formación mínima exigible para realizarlos, y señalaba con ello la necesidad de mejorar las condiciones de enseñanza en la educación básica (30).

Sin embargo, y pese a lo pernicioso que parece resultar para una gran mayoría la existencia de la doble titulación y los empeños puestos para evitarla con la LOGSE, G. Vázquez nos advierte que, antes de aprobarse el texto definitivo de la misma, la cuestión vejatoria de la doble titulación quedaba todavía por resolver, puesto que lo que se articulaba en los proyectos presentados resaltaba la circunstancia de que los estudiantes, al finalizar la ESO, recibirían un mismo certificado en el que se haría

---

(26) Grignon, C. (1976): «Las funciones sociales de la enseñanza profesional». *Cuadernos de Pedagogía, 13*, Barcelona, enero de 1976, p. 10.

(27) Subirats, M. (1982): «La Reforma de las Enseñanzas Medias. De cómo enterrar un tema importante». *Cuadernos de Pedagogía, 95*, Barcelona, noviembre de 1982, p. 6.

(28) Bosh, F. y Díaz, J. (1988): *Op. cit.*, p. 69.

Planas, J. (1985): *Op. cit.*, p. 85.

González Seara, L. (1988): «Repercusión social de la Reforma Educativa». *Escuela española*, Suplemento especial: Debate sobre la Reforma, 18-2-88, p. 1.

González Anleo, J. (1991): «La enseñanza en España: El desafío de los noventa» en M. Beltrán (Coord.), *España a debate*, Madrid, Tecnos, vol. II, p. 149.

(29) MEC (1981): *Las Enseñanzas Medias en España, op. cit.*, p. 85.

(30) *Ibídem*, p. 20.

constar su historial académico, su rendimiento global y las orientaciones más adecuadas para la siguiente etapa educativa. ¿No significa esto —se pregunta— una selección encubierta (31)?

El interrogante se plantea en torno a que se vuelva a repetir la separación entre Bachillerato y FP a los 16 años, en lugar de a los 14 (32). Esta duda aquí planteada adquiere un mayor grado de ambigüedad cuando se lee el artículo 22.2 de la LOGSE:

> Los alumnos que al terminar la ESO hayan alcanzado los objetivos de la misma recibirán el título de Graduado en Educación Secundaria, que facultará para acceder al Bachillerato y a la FP específica de grado medio. Esta titulación será única.

Los que no hayan alcanzado los objetivos, los fracasados escolares, para entendernos, tendrán que repetir curso, o se les buscará una diversificación curricular para que los puedan alcanzar. Pero es el artículo 22.3 el que realmente prepara para una elección inducida entre Bachillerato y FP:

> Todos los alumnos, en cualquier caso, recibirán una acreditación del centro educativo, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas. Esta acreditación irá acompañada de una orientación del futuro académico y profesional del alumno, que en ningún caso será prescriptiva y que tendrá carácter confidencial.

Esta sofisticada y elegante forma de disimular la separación formal que en la LGE se hacía por la doble titulación estará sancionada primeramente por sus «calificaciones confidenciales» y, a continuación, por el asesoramiento del orientador. Por ello, no es de extrañar que el titular del MEC de aquel entonces, Javier Solana, declarase que la reforma de los estudios de FP perseguía, entre otras cosas, el establecimiento de un sistema continuo de orientación profesional con objeto de encauzar la demanda estudiantil hacia opciones técnico-profesionales (33). Calificaciones académicas y orientaciones profesionales se encargarán de cubrir los efectos de una única titulación en este tramo, para que realmente lo que funcione sean los efectos producidos por la doble titulación anterior.

No podía ser de otra forma; la separación entre enseñanzas académicas y profesionales obliga a tomar opciones entre una y otra. Y puesto que las profesionales son las menos demandadas por los alumnos, que las consideran de segunda categoría, ya que conducen a trabajos de igual escala, y las más necesitadas por la sociedad que las articula, es necesario poner remedio a esta situación desde una idílica separación para que los alumnos no se sientan realmente diferenciados.

Otros sí tienen muy claro que con la única titulación al finalizar la ESO se puede pensar que por fin el espejo de la FP no será el Bachillerato, sino el mercado de trabajo; con lo que dejará de ser el «patito feo» del sistema educativo, para convertirse

---

(31) Vázquez, G. (1988): «¿Por qué se recordará esta reforma en el año 2000?» *Escuela española*, Suplemento Especial: Debate sobre la Reforma, 14-1-88, p. 2.

(32) López, J. L. (1980): «FP: Problemas y soluciones». *Cuadernos de Pedagogía, 71*, Barcelona, noviembre de 1980, p. 69.

(33) *Comunidad escolar*. Madrid, MEC, 4-9-91, p. 5.

en un indicador de la calidad del propio sistema en su relación dinámica con la realidad social (34).

El importante grado de unanimidad entre quienes aceptaban que la discriminación de la FP se producía por el hecho de que su clientela viniese del fracaso en la EGB (los Certificados de Escolaridad), a la que además se le atribuía una procedencia social determinada (ver nota 29), no se da, sin embargo, entre otros que, como Carabaña, creen que estos juicios se realizan «a priori» y que el análisis de los datos no los corroboran (35). Señala que esta investigación muestra la falsedad de los juicios previos; siendo la opción de los Certificados de Escolaridad la salida del sistema educativo. Así, la realidad muestra que la cifra de Graduados Escolares en 1.° de FP1 es de un 57 por 100, que supera la de Certificados (36). Paralelamente, otras investigaciones señalan que el nivel de estudios de los padres de alumnos de BUP y FP (ver tablas 1 y 2) (37) muestra que, a lo sumo, hay un clasismo débil, porque aunque las clases y los grupos de mayor *status* apenas mandan a sus hijos a la FP, las clases bajas y, sobre todo, las medias frecuentan en grandes porcentajes el Bachillerato; y que la gran desigualdad de probabilidades de acceso a una y otra opción se traduce en una considerable semejanza de composición del alumnado por su origen social, debido a que las clases con altas probabilidades de acceso al Bachillerato son poco numerosas y no pueden representar, en un aula media, más que una minoría; en consecuencia, el alumnado de ambos niveles termina siendo mayoritariamente de las clases media y baja (38).

TABLA 1

Alumnos de BUP y FP por el nivel de estudios de sus padres. Datos del CIDE

	% vertical		% horizontal		
Nivel	BUP	FP	BUP	FP	Probabilidad
Sin estudios	1,87	6,57	23,22	76,78	0,29
Primarios incompletos	25,14	40,47	39,72	60,28	0,62
Primarios completos	34,28	40,15	47,52	52,48	0,85
Medios elementales	6,58	4,16	62,66	37,34	1,58
Medios superiores	10,08	4,42	70,77	29,23	2,28
Escuelas universitarias	6,71	2,55	73,66	26,34	2,64
Facultades	15,33	1,69	90,59	9,41	9,08
Total (n = 15.864)	100,00	100,00	51,47	48,53	1,06

(34) Ibáñez Aramayo, J. (1988): «La FP en el proyecto del MEC». *Escuela española*, Suplemento Especial: Debate sobre la Reforma, Madrid, 12-5-88, p. 1.

(35) Carabaña, J. (1988): *Op. cit.*, p. 65.

(36) *Ibídem*, p. 65.

(37) *Ibídem*, pp. 58 y 60. Reproducción de los datos procedentes de las tablas 1 y 2.

(38) *Ibídem*, p. 61.

TABLA 2

Alumnos de BUP y FP por grupo ocupacional al que pertenecen sus padres. Datos del CIDE

Grupo ocupacional	% vertical		% horizontal		Probabilidad
	BUP	FP	BUP	FP	
Clase alta	14,60	1,98	89,05	10,95	7,36
Clase media alta	10,51	2,52	82,19	17,81	4,18
Clase media media	22,10	14,58	62,61	37,39	1,52
Clase media baja	35,39	41,68	48,40	51,60	0,85
Clase baja	17,39	39,24	31,87	67,13	0,44
Total (n = 12.630)	100,00	100,00	52,49	47,51	1,10

A las argumentaciones de Carabaña podemos responder que sí es cierto que el número de graduados en 1.° de FP1 ha venido aumentando con los años (39), pero también es verdad que todavía no alcanza el 60 por 100 del alumnado matriculado; y que, en cualquier caso, son alumnos que vienen arrastrando problemas académicos. Así, cuando observamos el número de alumnos clasificados por edad y nivel educativo del curso 1986-87 (que figura en la tabla 3) y el número de alumnos matriculados en BUP-COU que era en este curso de 1.278.269 (63 por 100) y en FP —que ascendía a 751.995 (37 por 100) (40)—, podemos comprobar que los porcentajes de matrícula

TABLA 3

Número de alumnos, clasificados por edad y nivel educativo, en el curso 1986-87

Edad	BUP-COU	%	FP	%	Total para estos dos niveles
14	282.582	72,5	107.362	27,5	389.944
15	298.329	66,2	152.040	33,8	450.369
16	269.624	66,6	135.272	33,4	404.896
17	237.763	62,3	108.011	37,7	381.774
18	96.812	52,9	86.186	47,1	182.998
19	44.854	45,2	54.544	50,6	99.398
más	53.242	32,9	108.580	67,1	161.822

Fuente: Elaboración propia con datos del Libro Blanco (MEC).

(39) Esta situación ha sido puesta de manifiesto ya que por el que ahora escribe en el cuadro 2 del artículo mencionado anteriormente en la nota 21, en el que se constató el incremento en el porcentaje de graduados, que pasaba del 31 por 100 en el curso 1979-80 al 58 por 100 en el curso 1985-86. También se precisaba el aumento porcentual de los graduados respecto a los certificados al terminar la EGB (esto, en el cuadro 1), pasando los graduados de un 65 por 100 en el curso 1975-76 a un 76 por 100 en el curso 1986-87.

(40) Datos procedentes del MEC: *Libro Blanco..., op. cit.*, pp. 26 y 52.

correspondientes a las edades más bajas superan esta media general del 63 por 100 en el Bachillerato; tendencia que se invierte cuando se habla de FP, en la que a partir de los 17 años se iguala la tasa de los matriculados con el porcentaje de alumnos matriculados en el Bachillerato.

Por otro lado (y no creemos que se trate de hacer cábalas), estos alumnos de FP proceden de situaciones sociales y familiares diferentes. Esta situación se refleja en las propias tablas 1 y 2 por él utilizadas (exceptuando los porcentajes verticales de los tres niveles intermedios de la tabla 1, donde aparece una relativa mayor igualdad, el resto, por arriba y por abajo, confirma esta situación; algo similar ocurre en la tabla 2 —aunque aquí las diferencias más notables se presentan en los extremos de la tabla— en la que observamos también que desde que entramos en la clase media baja se invierten los porcentajes de procedencia de los dos niveles educativos).

La diferente procedencia social es destacada igualmente en otras investigaciones, como la desarrollada por encargo de la Juventud Escuela Católica (JEC), con 5.300 entrevistas de ámbito nacional. En ella se recogen diferencias entre alumnos de FP y Bachillerato-COU; así, los alumnos de FP quedan caracterizados, entre otras cosas, por lo siguiente:

- Tienen el colegio más lejos y pertenecen a familias más numerosas; sus padres, además, tienen menos estudios y padecen más paro.
- Se llevan peor con sus padres, tienen más tiempo libre y algo de experiencia laboral; las chicas, por otro lado, tienen que trabajar mucho más en casa.
- Creen, en mayor medida, que el estudio les servirá para encontrar un buen trabajo, y no tanto para conseguir una cultura o una buena formación; asimismo, son muchos más los que repiten curso y los que piensan dejar de estudiar para buscar trabajo (41).

Se concluye indicando que los estudiantes son, ante todo, alumnos de un determinado nivel o centro, hijos de familias concretas y pertenecientes a distintos grupos sociales; sus diferencias de origen siguen marcando, a pesar de la aparente igualdad de quienes estudian lo mismo (42).

También es corroborado este hecho en un estudio del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), en el que se concluye que terminan cursando FP los alumnos de orígenes sociales inferiores y con malos expedientes académicos (43).

Le sorprende igualmente a Carabaña que no se reconozca que la demanda de FP1 haya crecido ininterrumpidamente y que se siga negando que la FP ha sido durante estos años una opción que, por las razones que sea, ha atraído cada vez más a los alumnos y a sus padres, respondiendo con ello a una demanda social (44).

---

(41) Brito, J.; Martos, P.; Arrabal, A.; Lafuente, J.; Ruiz, M. y Vidal, F. (1987): *Estudiantes 1987. BUP-FP-COU.* Madrid, Popular, p. 17.

(42) *Ibidem,* p. 73.

(43) Latiesa, M. (1991): *Los jóvenes ante el sistema educativo.* Estudios y Encuestas, n.° 25. Madrid, CIS, p. 46.

(44) Carabaña, J. (1988): *Op. cit.,* p. 64.

Es obvio que no se puede decir lo contrario de la trascendental subida del alumnado en FP (45), de igual crecimiento cuantitativo que la habida en Bachillerato (450.000 alumnos), pero es obligado añadir que las condiciones que atraviesan los jóvenes para conseguir empleo son realmente dramáticas. Así, mientras que en la Comunidad Europea los jóvenes de 25 años no representan más que el 20 por 100 de la población activa total, constituyen, en cambio, cerca del 40 por 100 del paro total registrado; aparte de que quedan disponibles sólo las ocupaciones en las que el empleo es menos seguro y las posibilidades de promoción menos numerosas (46). En estas condiciones, se entiende (parece hasta lógico) que el MEC adopte como política mantener a los jóvenes algún tiempo más en la escuela como forma de mitigar el paro (47), entreteniendo a los mismos para que no sean mayor fuente de preocupación social (48).

Y es que los deseos de los jóvenes de permanecer en la escuela no están en consonancia con la espectacular demanda que de los estudios profesionales ha habido en los últimos años. De esta manera, la mayoría de los estudiantes estudia, más o menos, pero casi siempre pensando en el futuro; los de FP lo hacen, además, mirando especialmente la posibilidad de un trabajo inmediato. No puede extrañar, pues, que ellos constituyan esa significativa minoría relativa que ha decidido abandonar la escuela ya mismo, y que ni siquiera espera a terminar el nivel educativo en el que se encuentra (49). Precisamente éste es uno de los problemas más graves que se le ha presentado al equipo directivo del Instituto Politécnico de FP Corona de Aragón, de Zaragoza; según ellos mismos señalan, al organizar las prácticas de los alumnos de FP en las empresas, la mayoría de los alumnos que encuentran un puesto de trabajo abandona inmediatamente sus estudios (50).

Nos preguntábamos si realmente teníamos posibilidades de evitar la discriminación en el acceso a los estudios académicos o profesionales, partiendo del supuesto de que esta diferenciación de estudios no significa en sí una discriminación. Pues bien, si atendemos a las manifestaciones del Subdirector General de Educación Compensatoria, desde luego hemos de responder que no, porque, y pese a indicar el acierto del Proyecto de Reforma presentado por el MEC en 1987, en cuanto a que con el establecimiento de una red única con diferentes salidas que cualifican profesionalmente se acabaría con la discriminación de la doble titulación (51), termina justificando

---

(45) En el trabajo anteriormente mencionado, nosotros habíamos puesto de manifiesto esta subida. Así, mientras que en BUP-COU se pasaba de 818.393 alumnos (72,8 por 100) en el curso 1975-76 a 1.278.269 (63 por 100) en el curso 1986-87, en FP se pasaba de 305.254 (27,2 por 100) a 751.995 (37 por 100); porcentajes, estos últimos, ya estabilizados en los últimos años. Hay que advertir asimismo que la subida en ambos niveles educativos es cuantitativamente similar y se sitúa en torno a los 450.000 alumnos.

(46) Planas, J. (1984): «La transición de los jóvenes de la escuela a la vida activa». *Cuadernos de Pedagogía, 119.* Barcelona, noviembre de 1984, p. 56.

(47) Fdez. Enguita, M. (1983): «La Enseñanza Media, encrucijada del sistema escolar». *Educación y sociedad, 1.* Madrid, Akal, p. 77.

(48) Rguez. Guerra, J. (1986): «Educación-empleo: Análisis de ajuste imposible (e indeseable)». *TÉMPORA, 7, Revista de Sociología de la Educación e Historia de la Educación,* Tenerife, Universidad de La Laguna, p. 40.

(49) VVAA: *Op. cit.,* Juventud Escuela Católica (JEC), p. 54.

(50) Equipo Directivo del Instituto Politécnico de FP Corona de Aragón (1988): «Cuando los alumnos van a la empresa». *Cuadernos de Pedagogía, 160,* junio de 1988, p. 17.

(51) Ibáñez Aramayo, J. (1988): *Op. cit.,* p. 1.

la necesidad de una distribución lógica de los alumnos en carreras académicas y profesionales, ya que así se estructura la sociedad y se evita con ello además, según sus propios términos, que haya mucho jefe y poco indio (52).

Tendremos que coincidir, por tanto, con Enguita en que, pese a que el reformismo pedagógico haya incorporado en su discurso términos como solidaridad, cooperación, trabajo en equipo y otros, la escuela alienta por todos los medios a su alcance la competencia entre los escolares que posibilite una estratificación escolar paralela a la social (53). Esta competencia, de orden meritocrático, permite legitimar las sociedades modernas, particularmente las capitalistas, pero también las socialistas (54).

Estas situaciones contradictorias (de estimular la competencia y eliminar la discriminación) generan en el ámbito educativo continuas y periódicas tensiones, que lo obligan a adaptarse y reestructurarse con sucesivas reformas hasta obtener un nuevo punto de equilibrio.

Así, la tensión endémica entre la exigencia de igualdad de oportunidades y la exigencia de excelencia (respondiendo la primera al imperativo democrático de simetría entre los ciudadanos, cuyo mínimo aceptable sería la igualdad de oportunidades, y respondiendo la segunda a la necesidad de fomentar la distinción a través del «especialismo» y la recompensa del mérito de cada cual) se «sobreimpone» a la cuestión moral de cuáles deben ser nuestras concepciones básicas de la condición humana y cuáles deben ser nuestros valores y fines más altos (55). Así, señala Giner: «La educación, como el deporte (actividad crucial en esta era democrática e ideológicamente pacifista), que es implacable y ostentosamente elitista y donde unos ganan y otros pierden, debe fomentar principios de calidad, competitividad, originalidad y excelencia, si no quiere derrotar sus propios fines y sumir en la mediocridad no sólo a la mayoría, sino a los potencialmente mejores» (56).

En esta misma línea, Seara expresa como discutible que la extensión de la enseñanza hasta los 16 años (que valora de forma positiva) deba ser uniforme, independientemente de cuál sea su orientación posterior. Coincide con Giner en que la calidad de la educación se va a resentir con esta ampliación, porque los dos cursos comunes en los que se manifiesta la misma (2.° ciclo de la ESO, tercer y cuarto cursos) reflejarán necesariamente un menor nivel de exigencia y el correspondiente descenso medio de la calidad educativa, que será inevitable (57).

Por eso, nuestra sociedad, a pesar de seguir presentando una imagen de existencia de igualdad de oportunidades (de la que la escuela aparece como principal valedora),

---

(52) *Ibídem*, p. 3.

(53) Fdez. Enguita, M. (1990): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid, Siglo XXI, p. 219.

(54) Fdez. Enguita, M. (1983): «La Enseñanza Media...», *op. cit.*, p. 59.

(55) Giner, S. (1990): «Dignidad y desazón de la educación liberal», en Fundación Santillana: *Perspectiva, Reformas y Planificación de la Educación. Documentos de un debate*, Madrid, Fundación Santillana, p. 169.

(56) *Ibídem*, p. 169.

(57) González Seara, L. (1988): «Repercusión social de la Reforma Educativa». *Escuela española*, Suplemento Especial: Debate sobre la Reforma, Madrid, 18-2-88, p. 1.

no puede, al mismo tiempo y debido a su vertebración, dejar de exigir una fuerte competencia meritocrática: primeramente, mediante calificaciones académicas en su forma más primitiva (art. 22.2 de la LOGSE), y más adelante, en su forma más avanzada, con una acreditación simple de consecución o no de objetivos previstos a la que acompaña una orientación (58), en el intento de dirigir a cada individuo «sofisticadamente» a su lugar apropiado.

Posteriormente, una selectividad, que presenta todas las componendas de lo que realmente es la enseñanza, se encargará de asustar y filtrar, mediante la obtención o no de nota, al grupo de individuos que ha superado ya los filtros anteriores.

En el futuro, el nuevo Bachillerato Superior, en la etapa postobligatoria, se convertirá también en camino selectivo para aquellos alumnos que pretenden realizar enseñanzas profesionales de grado superior (art. 32.2.b de la LOGSE), las de la elite obrera de Grignon. Muchas esperanzas se tienen depositadas en esta FP específica de grado superior, por la que se pretende reorientar las expectativas universitarias del alumnado. Para ello se ha articulado de forma que no permite el acceso desde la FP específica de grado medio (la FP actual permitía el paso de FP1 a FP2), en un intento de evitar las desvalorización de estos estudios profesionales de nivel 3. A éstos ya no podrán llegar alumnos fracasados; de esta manera se intenta conseguir que la sociedad española de clase media pueda acoger favorablemente estos estudios y termine por ubicar en ellos a sus hijos (59).

Si esto se acompañara con un endurecimiento de la selectividad, podría utilizarse ésta como instrumento corrector en el caso en que no funcionase la «reorientación voluntaria»; con lo que se pondrían ya definitivamente los pasos para evitar aquello que antes mencionábamos de «mucho jefe y poco indio». Latiesa destaca, en este mismo sentido, la necesidad de elevar los niveles de exigencia académicos si se quiere evitar que la FP se convierta en un coladero de alumnos con bajos expedientes (60).

Antes de pasar a comentar precisamente la valoración social de las enseñanzas profesionales (último elemento de análisis en este artículo), es conveniente advertir que otros tipos de discriminación han tenido mucho menos eco que el de la doble titulación. Tal es el caso de la diferenciación de la oferta educativa en la enseñanza profesional, por cuanto, y pese a las numerosas posibilidades teóricas de elección (21 ramas en la FP1, con 70 profesiones de las que 16 son experimentales y 54 regladas, y 21 ramas también en la FP2, diversificadas en 168 especialidades, con

---

(58) Algunos señalan que la función de la Orientación Profesional es la de ser un instrumento más para que el sistema de relaciones sociales pueda reproducirse, aunque la función de este instrumento sea distinta para cada clase. Así, mientras que en las clases privilegiadas ayuda a restablecer los casos de desorientación, en relación con las aspiraciones profesionales de los sujetos, en las clases trabajadoras, su función es distribuir adecuadamente a los sujetos entre los diferentes oficios y «desclasar» a la minoría que pueda llegar a conseguir éxito escolar y que, por ello, pueda aspirar a profesiones superiores. Vid. López Ceal, R. (1975): «Condición de clase y FP». *Cuadernos de Pedagogía, 3,* marzo de 1975, p. 46.

(59) Cabrera, B. (1988): *Op. cit.*, p. 69.

(60) Latiesa, M. (1991): *Op. cit.*, p. 46.

110 experimentales y 58 regladas (61), al alumno se le reducen a unas pocas, dependiendo, en el mejor de los casos, de la zona donde se encuentre. Y es que el paso de una FP industrial de oficialías y maestrías a un FP de profesiones y especialidades con la LGE no significó una adecuación de la oferta, sino una extensión de la misma al resto del territorio nacional, propiamente dirigida a satisfacer las necesidades de la industria. A las ramas típicamente industriales se incorporó, con grandes oferta y demanda, la administrativa, que además de barata, resultaba útil para salvar las apariencias de presentación de una oferta diversificada. Esto ha servido para que aquellos que consideran la importancia y la utilidad de estos estudios como vía hacia el desarrollo hayan calificado los mismos como creadores de un mayor grado de dependencia, por cuanto los alumnos formados son fácilmente atraídos como mano de obra barata hacia las zonas industrializadas-desarrolladas, con la consiguiente despoblación de otras que no lo están (62).

DE LA DESVALORIZACIÓN SOCIAL DE LAS ENSEÑANZAS PROFESIONALES

El anterior titular de Educación y Ciencia declaraba a principios de agosto de 1991 que la FP debía convertirse en un elemento fundamental para la Reforma, para lo cual aducía razones de igualdad en la oferta educativa y en la promoción de unos *estudios profesionales que tradicionalmente habían tenido una escasa consideración social,* frente a otras opciones académicas, y el desafío que supondría la incorporación al mercado único en enero de 1993 (63).

Este tipo de declaraciones ha venido siendo una constante en los últimos años. Más concretamente, la referencia a la escasa consideración social de las enseñanzas profesionales no es ninguna novedad. El propio Libro Blanco (no el de ahora, de 1989, sino el de veinte años atrás) reconocía por entonces, como una posición tradicional, la desvalorización de estas enseñanzas por la sociedad (64). Ya más próximo a la actualidad, en el prólogo del documento de propuesta para el debate sobre el Proyecto de Reforma de las enseñanzas no universitarias, se indica que se parte de un diagnóstico que califica de unánime la creencia de que la problemática educativa española se detecta, entre otros aspectos, en la insuficiente valoración de la FP (65).

Se ha venido repitiendo la idea de que los diferentes requisitos de acceso al Bachillerato y a la FP han contribuido a configurar la FP en la práctica como una segunda vía de carácter subsidiario. Si esto fuese totalmente cierto, cabría esperar que el hecho de que la LOGSE establezca un único requisito de acceso, igual para todos los alumnos (artículo 31), solucionase esta contribución hecha a la desvalori-

---

(61) MEC (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza..., op. cit.*, p. 28.

(62) Rguez. Herrero, J. L. (1981): «La FP en las zonas subdesarrolladas». *Cuadernos de Pedagogía, 77,* mayo de 1981, p. 59.

(63) *Comunidad escolar,* 4-9-91, p. 5.

(64) MEC (1969): *La Educación en España. Bases para una política educativa.* Madrid, MEC, p. 139.

(65) MEC (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza..., op. cit.*, p. 4.

zación de la FP. Nosotros pensamos que ésta no es la raíz del problema, ni por aproximación siquiera, ya que, como hemos constatado anteriormente, el número de graduados que asiste a la FP sigue en aumento, de forma paralela al crecimiento de la demanda de estos estudios. Esta demanda ha sido fruto más de un crecimiento del sistema escolar en todos los niveles que de un deseo explícito de los jóvenes demandantes de estos estudios; prueba de ello es que, a pesar de haber duplicado su alumnado en poco tiempo (también es verdad que partía de un número bajo), no ha superado la demanda del Bachillerato. Esta realidad es la que sigue chocando con las actitudes de las autoridades españolas y comunitarias, que, en los últimos tiempos, no dejan de insistir en la imperiosa necesidad de catalizar el desarrollo de la FP como parte esencial del futuro de Europa. Y esto no sólo por razones de productividad, como señala Welbers (responsable del programa comunitario PETRA, cuyo objetivo básico es fomentar acciones en el campo de la FP), sino también porque la mayor parte de la población europea no es universitaria; y sólo si se tiene una FP adecuada, se podrá aspirar a mejorar las condiciones de vida de la población (66).

Sin embargo, esta idea no termina por introducirse ni en la sociedad española ni en la comunitaria, y no por falta de esfuerzos precisamente. Ya Rubalcaba, cuando todavía era Secretario de Educación (hoy ya Ministro), reflexionaba desde la perspectiva de la Administración sobre la dificultad de oponerse a lo que consideraba un clamor social: *El hecho de que parecía imposible pedirle a la sociedad que no pretendiese mandar a sus hijos a la Universidad, más cuando el 80 por 100 de los españoles quería que así fuese* (67). Los jóvenes de BUP-COU parecen coindicir con el Ministro en cuanto a que manifiestan mayoritariamente sus deseos de asistir a la Universidad, pero no porque las posibilidades de conseguir empleo sean mayores (creen que los de FP tienen más posibilidades), sino porque los estudios universitarios tienen mucho más prestigio (68).

Estos jóvenes españoles no parecen ser muy diferentes de los europeos ni de los americanos, quienes reaccionan con pautas similares ante las ofertas de FP y prefieren, como los españoles, acudir a los centros universitarios. Y esto ocurre, como hemos señalado ya, pese al esfuerzo que empresarios y autoridades hacen por demostrar a la opinión pública, en general, y a ellos, en particular, que la alternativa profesional es tentadora (69). Así, las campañas de imagen son cada día más numerosas, en un intento de reconducir las expectativas de las clases subalternas en materia educativa a través de la FP (70). Estas campañas se han venido desarrollando en casi todos los países. En Francia, por ejemplo, se ha hecho con iniciativas de acercamiento entre la enseñanza y la industria desde 1979, con las llamadas secuencias educativas des-

---

(66) *EL PAÍS*. Suplemento de Educación, 23-6-92, p. 8.

(67) Pérez Rubalcaba, A. (1990): «Comentarios finales a la sesión de las políticas educativas en transición», en Fundación Santillana: *Prospectiva, Reformas y Planificación de la Educación. Documentos de un debate*, Madrid, Fundación Santillana, p. 173.

(68) Latiesa, M. (1991): *Op. cit.*, p. 46.

(69) Martín de la Calle, C. (1991): «Los países industriales tratan de mejorar la imagen social de la FP». *Comunidad escolar*. Madrid, MEC, 9-10-91, p. 19.

(70) Cabrera, B. (1988): *Op. cit.*, p. 69.

tinadas a permitir a los alumnos pasar períodos de tres semanas en la empresa (71) (pero parece que no han ofrecido los beneficios esperados y que el trabajar en una empresa industrial es para los padres franceses, en el mejor de los casos, una segunda opción que considerar para sus hijos) (72).

En Estados Unidos, el acceso a los centros de enseñanza superior es un componente más del sueño americano; por lo que la vía académica acapara la mayor atención de los poderes públicos y de la propia sociedad, quienes alegan que nunca tienen fondos para una FP desprestigiada ante la opinión pública, la cual contempla, cada vez más, las venturas que se le presentan sobre los estudios profesionales (73).

Tampoco los alemanes parecen estar a salvo de esta situación. Ellos, que han presumido de poseer un sistema de enseñanza profesional dual que combina la estancia en los centros educativos con la estancia en la empresas (pasando mayor tiempo en estas últimas), garantizando el prestigio de las mismas por esta vinculación que llevaba a los jóvenes a prescindir de cursar estudios universitarios, pese a estar en disposición de cursarlos, están comprobando cómo la universidad vuelve a recuperar terreno en relación con los estudios profesionales; el porcentaje de jóvenes que solicitan su entrada en la universidad ha pasado de un 70 por 100 en 1980 a un 78 por 100 en 1991 (74). Esto ha alarmado a los empresarios, quienes advierten del riesgo de desequilibrio que supone para el sistema educativo el paso de un desproporcionado número de jóvenes a los centros de enseñanza superior, con el consiguiente desajuste entre la oferta y la demanda. Les inquieta el hecho de que por primera vez sea mayor el número de jóvenes que han pasado a la universidad que el número de aprendices (75).

En España, una gran mayoría coincide en interpretar que los escasos atractivo y prestigio con los que cuenta la enseñanza profesional se deben a:

- Haberse convertido en el destino natural de los fracasados de EGB (76).
- Reservarse a quienes no tienen recursos para seguir otros estudios; ser una enseñanza para pobres (77).
- Aparecer en la estructura general del sistema educativo ocupando un papel accesorio; agravado éste por la escasa atención que le ha prestado la Administración (78).

---

(71) En España, conocidas como prácticas en alternancia, se ponen en funcionamiento en el curso 1983-84 para los alumnos de FP2 mediante un convenio de colaboración, suscrito con el Acuerdo Económico y Social (AES), entre el MEC, el MTSS y la CEOE y con la colaboración del Fondo Social Europeo en la financiación de los programas. Vid. MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma..., op. cit.*, p. 80.

(72) Martín de la Calle, C. (1991): *Op. cit.*, p. 19.

(73) *Ibídem*, p. 19.

(74) *Ibídem*, p. 19.

(75) Martín de la Calle, C. (1992): «Debate en Alemania ante la pérdida de la calidad de la enseñanza». *Comunidad escolar*. Madrid, MEC, 19-2-92, p. 19.

(76) González Anleo, J. (1991): *Op. cit.*, p. 149.

(77) González Seara, L. (1988): *Op. cit.*, p. 1.

(78) Genovard, C.; Sarramona, J.; Crespán, J. L.; Ferrar, F. y Gotzens, G. (1986): *Descripción del sistema de FP en España*. Luxemburgo, Centro Europeo para el desarrollo de la FP (CEDEFOP), p. 112.

Estas opiniones se han venido expresando independientemente, o de forma conjunta, y han sido admitidas como puntos de convergencia válidos para entender el desprestigio del que es objeto la FP en nuestra sociedad. De ellas podría deducirse que un mayor empeño administrativo resolvería dos de las tres causas del desprestigio; pero quedaría por resolver cómo evitar que sea una enseñanza para pobres. Podríamos incluso admitir la posibilidad de que se solventara esta cuestión en aras de ese bienestar que nos presenta la clase política comunitaria, siempre que nos uniéramos a aquellos que piensan que hay demasiados universitarios y excesivos bachilleres; a todos los que así piensan hay que advertirles que, en el futuro, las cosas no van a variar sustancialmente y que mientras se crea que la causa principal y esencial para la dignificación de estos estudios corre paralela a un cambio en la valoración social del trabajo, difícilmente se podrá conseguir que la sociedad valore lo que ella misma sitúa en su peldaño más bajo.

CONCLUSIONES

Podemos entender que las grandes reformas educativas se plantean con la finalidad de dar respuestas a nuevas exigencias socioeconómicas que no pueden ser atendidas por caducos sistemas educativos. Pero también hemos de comprender que los sistemas educativos, de por sí, se articulan en torno a una compleja maquinaria que necesita mucho tiempo para funcionar adecuadamente, y que cuando parece que ya lo hace, empieza a exigir nuevos cambios de piezas.

Así, la reforma que con la LOGSE se pretende realizar de la enseñanza profesional empezará a tener pleno efecto en el curso 1997-98, en el que la FP de grado medio se ofertará a todos los alumnos que terminen la etapa secundaria obligatoria. No cabe duda de que la distancia en tiempo puede condicionar el éxito de la reforma emprendida: Se diseña en los ochenta para aplicarse en los noventa con el objeto de que funcione en los primeros años del siglo XXI a pleno rendimiento. Esto, para toda enseñanza de carácter reglado, es un *handicap* de partida, y para la enseñanza profesional es un obstáculo prácticamente insalvable.

A estas observaciones generales tenemos que añadir otras, que, en nuestra opinión, se desprenden de lo desarrollado en este artículo. Son las que siguen:

- La ley, de por sí, no tiene poder formador de la realidad, y las circunstancias económicas adversas, como las actuales, y parece que las futuras a corto plazo, pueden obstaculizar el buen funcionamiento de la LOGSE, como ya ocurrió con la LGE.
- La obligatoriedad de estar hasta los 16 años en el sistema educativo, prevista por la ley, no hará que una importante minoría de alumnos abandone el sistema educativo previamente para buscarse la vida a temprana edad, por cuestiones académicas derivadas de la dificultad de realizar con éxito los estudios medios y por cuestiones económicas personales y familiares.
- El aumento de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y la supresión de la doble titulación al finalizar la ESO no conseguirán eliminar los problemas atribuidos a la actual FP1; lo que ocurrirá será un desplazamiento de dos años de las condiciones actuales.
- El hecho de que un alumno puedan optar por Bachillerato o por la nueva FP específica de grado medio no impedirá que a ésta se dirijan los alumnos que tengan mayores

dificultades para proseguir estudios, por cuestiones tanto académicas como económicas. Estos alumnos constituirán, desde luego, un número inferior al de los que actualmente se matriculan en 1.° de FP1, por el hecho de que por los cursos intermedios se quedará un grupo importante de alumnos que no conseguirá los objetivos de la ESO.

- La calidad de la educación bajará en la ESO y, por extensión, en las etapas posteriores.
- La FP específica de grado superior, a la que se podrá acceder al finalizar el Bachillerato postobligatorio y que no estará en conexión con la FP de grado medio, obtendrá una mayor demanda del alumnado, y mejorará la opinión de la misma en este nivel.
- No se puede pensar que la discriminación vaya a desaparecer por el hecho de hacerlo la doble titulación existente hoy a la salida de la EGB. La discriminación no es coyuntural, sino que obedece a una forma de estructurar, estratificar y articular la sociedad en la que vivimos, siendo promovida por la competencia meritocrática y atenuada por los intentos de esconder las calificaciones detrás de una orientación profesional concreta.
- La valoración social de las enseñanzas profesionales mejorará, pero no hasta el punto de que la sociedad elimine la idea de fracaso que representan estos estudios para los que los realizan.

En consecuencia, podemos esperar que la LOGSE mejore la situación educativa en el tramo medio de las enseñanzas regladas de este país, y esto a costa de mejorar la FP de grado superior y, en menor medida, la de grado medio, y de empeorar la calidad de la enseñanza. No se podrá eliminar la discriminación de los alumnos en la elección entre enseñanzas académicas y profesionales, y nos encontraremos no sólo con la imposibilidad real de escolarizar a la totalidad de los alumnos de 14 a 16 años, sino también con un aumento del fracaso escolar en estos años.

E S T U D I O S

VALOR PEDAGÓGICO DE LOS TÓPICOS CLÁSICOS EN EL HUMANISMO RENACENTISTA ESPAÑOL

BERNABÉ BARTOLOMÉ MARTÍNEZ (*)

El movimiento renacentista español se caracteriza por un sorprendente polimorfismo, en cuanto a las realizaciones del arte, y por una rica variedad en las creaciones del pensamiento. Esto justifica la actual perplejidad entre los historiadores para establecer criterios definitivos en torno a una interpretación adecuada y sobre el rango conseguido dentro del contexto europeo. Sin embargo, y en otro sentido, parece oportuno y justo señalar el propósito, uniforme en ellos, de rechazar la tesis de Burckhardt sobre la inexistencia de un verdadero Renacimiento en España (1). En definitiva, las conclusiones a las que en este campo se ha llegado hasta hoy consistirían en afirmar, por una parte, el carácter *autónomo* del humanismo español, cimentado en la tradición cultural del Medievo, y, por otra, su talante *ecléctico* entre la influencia nórdica «erasmiana» y la clásica, llegada de Italia.

Se ha dicho que los más prestigiosos humanistas españoles, como Nebrija, Vives, Ginés de Sepúlveda, los Valdés, Guevara, de Mal Lara, Simón Abril, Hernán Núñez o Francisco de las Brozas, al igual que los europeos, no influyeron, sorprendentemente, en el desarrollo institucional de la educación, aunque sí en el pensamiento pedagógico. Es cierto que algunos de estos hombres fueron disidentes de la tradición, estuvieron distantes del resto social o se manifestaron como críticos pertinaces y librepensadores y, por todo ello, fueron objeto de muchas prevenciones entre el pueblo y de estrecha vigilancia desde las altas instancias del poder. De cualquier manera, y en cierto modo, fueron los condicionamientos políticos y sociales los que influyeron definitivamente en los esfuerzos renovadores de la planificación de la enseñanza dentro del humanismo renacentista.

En el ámbito de la *enseñanza institucionalizada,* las reformas religiosas y las preocupaciones de los nacientes municipios del siglo XVI ofrecen al niño, que ha encontrado

---

(*) Universidad Complutense.

(1) Burckhardt, J. (1968): *La cultura del Renacimiento en Italia.* Barcelona, Zeus.

por primera vez su propia identidad, escuelas de primeras letras; sin que falten sectores con una conciencia social más sensibilizada, que preparen centros de asistencia, de salud o de corrección para la infancia marginada. De las escuelas de gramática y humanidades clásicas de los municipios, catedrales, colegios de jesuitas o de los burgos gremiales salen promociones de profesionales y artesanos para los servicios básicos de villas y ciudades. A través de las universidades renacentistas se preparan los cuerpos especializados de letrados, clérigos y técnicos para las necesidades del nuevo Estado, de la Iglesia, de la salud pública, del orden administrativo o de la justicia.

En el campo de la *educación informal*, no sistematizada, se observa cómo, dentro del modelo renacentista de la ciudad-estado o de las grandes urbes de las nuevas nacionalidades, se configuran distintos prototipos humanos, mentores o gestores de la actividad pública como el príncipe, el militar, el cortesano, el clérigo, el artista, el poeta o el humanista (2). Libros tales como los tratados de educación de príncipes, de sumas filosóficas, de reglas disciplinarias, los mismos cancioneros o las reuniones en academias, tertulias o talleres de arte van marcando las notas específicas y codificadas para la preparación adecuada de estos protagonistas sociales.

En el sector de la *educación ambiental*, el humanismo renacentista español consigue inyectar en el estado llano la pedagogía popular de la imagen, de la información sobre los sentidos, de la misma manera que el capitel románico en piedra, la cristalera gótica o el mismo retablo renacentista pretendían ser la exposición, en cierto modo orgánica e historiada, de un hecho de fe. En este sentido, se constata cómo en el siglo XVI, en España, los elementos culturales y educativos del teatro, de la música, de la pintura y de las construcciones arquitectónicas penetran, como por ósmosis, en la conciencia del pueblo. Del mismo modo que la lectura pública de romances, canciones o novelas, proclamada a viva voz en plazas, posadas o concejos, con antecedentes inequívocos en el Mester de Juglaría, reunía a multitudes de curiosos, también por esa época, la catequesis católica y la predicación pastoral se hacen en alta voz para fijar, con precisión y autoridad, el uniformismo canónico de las fuentes bíblicas, siguiendo en todo ello, de modo intencionado, un procedimiento marcadamente distinto a esa lectura individual y crítica que se realizaba en los países nórdicos de la Reforma Protestante al amparo del libre examen luterano sobre los textos bíblicos y en lengua vernácula.

Dentro de este sector educativo, que estamos ahora comentando, se da otro caso importante y, para nuestro trabajo, definitivo. La política de estado de los Reyes Católicos exigió de la nobleza la participación comprometida en las tareas de gobierno. Esta clase social, antes encastillada, inculta y peleona, se hizo cortesana y plantó sus escudos plateresco en palacios renacentistas de villas y ciudades, y por aquello de: «Jugaba el rey, éramos todos tahures; studia la reina, somos agora studiantes» (3), la

---

(2) Garin, E. *et al.* (1990): *El hombre del Renacimiento.* Madrid, Alianza editorial.

(3) Paz y Melia, A. (1892): *Opúsculos literarios de los siglos XIV al XVI.* Madrid. (Vid. Juan de Lucena, «Epístola exhortativa a las letras», p. 216).

aristocracia accedió a la cultura y a los centros de enseñanza (4). Los estudios hechos sobre algunas bibliotecas demuestran la preocupación de miembros de la nobleza española por temas de filosofía, ascética, autores clásicos o poesía «cancioneril» y lírica (5). La holgada economía y su ambición cultural permitían a esta clase social el manejo del libro raro o del códice valioso. Así, el arte nos ha dejado un ejemplo superior de esta afirmación en la actitud lectora, serena, de «El Doncel» de Sigüenza.

Las fuentes para los contenidos de estos libros hay que buscarlas en las culturas chinas, védicas, judaicas, árabes y cristianas y en el acervo grecolatino. Los géneros y modos de expresión eran los tradicionales: sentencias, fábulas, proverbios, ejemplos y los tópicos, cargados todos de hondura moral e intencionalidad educativa. En estos *topoi* vamos a centrar nuestro trabajo, aunque teniendo en cuenta dos precisiones necesarias.

Por la primera, establecemos el criterio práctico de dividir el desarrollo del tema siguiendo las edades o los tiempos de la vida del hombre, tan del gusto de los autores del Renacimiento. Por la segunda, trataremos de referirnos con exclusividad a las fuentes literarias, en atención a la inquietud de los literatos renacentistas españoles por mostrar sus preocupaciones educativas a través de los poetas clásicos latinos; si bien cada apartado temporal podrá ser analizado desde distintos planos de estudio.

1. LA NIÑEZ. LOS TÓPICOS DEL *PUER NASCITURUS* (EL NIÑO QUE VA A NACER) Y DEL *PUER SENILIS* (EL NIÑO ANCIANO)

Desde la *historia* observamos cómo el hombre medieval, ante la pobreza y la muerte siempre amenazadoras, se siente provisional en el mundo, inseguro, «desinstalado»; peregrino y con ansias de trascendencia; mientras que el hombre renacentista, merced a tantos logros científicos, al desarrollo de la economía y a las conquistas en el campo de la seguridad personal y de la salud, se siente, en cierta medida, acomodado, seguro y alegre. Llega a poder experimentar, de modo consciente e individual, cada una de las etapas de su vida. En concreto, al niño se le reconocen cualidades propias, muy diferentes de las del joven y del adulto. Dentro de cada clase social crece el infante o el príncipe, el caballerito o el colegial, el pastorcillo, el artesano o el pícaro, identificados por su propio modo social de vestir, comer, jugar y comportarse en los ámbitos familiar y público. Durante el siglo XVI, a tenor de los nuevos cánones del arte, aparecen en jardines, plazas y fuentes públicas «cupidillos», narcisos, ángeles alados, niños «mingentes» en estatuillas o pinturas en las que los infantes exhiben formas, vestidos y actitudes propias de la niñez; mientras que en el ámbito de lo religioso se proponen, actualizados, modelos de niños santos mártires, como Justo y Pastor de Alcalá de Henares, Eulalia de Barcelona, Dominguito del Val o el Niño de la Guardia, durante la presencia judía en España, sin olvidar los casos de Pancracio o Tarsicio, de la antigüedad romana. En los ambientes catedralicios y colegiales se

(4) Bartolomé Martínez, B. (1990): «Educación de Príncipes», en G. Flores d'Arcais e I. Gutiérrez Zuloaga, *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Madrid, Ediciones Paulinas, pp. 709-723.

(5) Schiff, M. (1905): *La bibliothéque du Marquis de Santillane*. París.

ensalzó la figura del niño mediante la fiesta del «obispillo» o de los Santos Inocentes, en tanto que ya por entonces, las hadas madrinas, los cristobalones y los ángeles custodios velaban por sus vidas. Por otra parte, un incipiente culto a los Reyes Magos comenzó a llenar los sueños de los niños de juguetes y regalos.

A partir de la *cosmología antropológica*, la figura del niño, dentro de un humanismo platónico e idealizado, toma otra nueva dimensión. *El puer nasciturus* y el *puer senilis*, dentro de una aparente paradoja, encuentran una relación misteriosa, un vínculo sorprendente: la cuna y la sepultura. Pero también este tópico, a través del inconsciente colectivo, entraña y recuerda deseos y añoranzas ancestrales, cargados de símbolos y «mitologemas». Así, el anhelo de la eterna juventud o de la total sabiduría, ya presente en los primeros versículos del Génesis en las escenas de Paraíso y recogido por Göethe en su Fausto; la búsqueda de las fuentes de la felicidad, a través de las viejas leyendas de la conquista del Santo Grial por los Caballeros de la Tabla Redonda, del Vellocino de Oro por los Argonautas, de los secretos de la Caja de Pandora, del Cuerno de la Abundacia o de la Piedra Filosofal; el sueño de identificación con la superestrella, el afán de riqueza, de la fama o del poder social muestran cuánto el niño tiene de hombre y el hombre, de niño.

Pero es en la *poesía renacentista* donde estos tópicos sobre el niño alcanzan sentido y desarrollo, a partir de sus raíces clásicas. Si bien Cicerón (Cato Maior, I, 38), Ovidio (Ars Amandi, I, 185-186) o Plinio el Joven (Epístolas, V, XVI, 2) abordaron de modo original y serio el tema, habría de ser Virgilio quien, reclamando en su Eneida el origen divino del pueblo romano, predeciría el nacimiento de un niño que traería el ideal de la *pax augusta*, poniendo fin a todas las guerras: «Aspera tunc positis mitescent soecula bellis» (Eneida, I, 291), y restaurando un nuevo orden basado en las virtudes morales: «Quo justior alter, nec pietate fuit nec bello maior et armis» (Eneida, I, 544-545). Algunos autores, atribuyendo, según el gusto renacentista, sentido profético cristiano a Virgilio, interpretan que el poeta latino anuncia al Niño Dios que habría de venir a salvar al mundo (Math. 2,6) o que habría de confundir a los doctores del templo con su sabiduría (Luc. 2,46). De cualquier modo, Virgilio, superando el sentido recto e inmediato del tópico, lo eleva a la categoría de mito: Un niño príncipe y maduro vendrá como salvador y restaurador de un nuevo orden para el mundo. En este grado de interpretación lo recoge la poesía renacentista española, que celebraba con orgullo la grandeza de un imperio entre el Viejo y el Nuevo Mundo. Valga el ejemplo tomado del soneto «Al Rey, Nuestro Señor» de Hernando de Acuña:

> Ya se acerca, Señor, o ya es llegada
> la edad gloriosa en que promete el cielo
> una grey y un pastor solo en el suelo
> por suerte a vuestros tiempos reservada (...)
> y anuncia al mundo por más consuelo
> *un monarca, un imperio y una espada* (6).

La figura del pastor, como retorno a la naturaleza, es un lugar común en la lírica renacentista. Pero ya antes Homero exaltó la realeza suprema de Agamenón, lla-

---

(6) Valbuena Prat, A. (1968): *Historia de la literatura española.* Barcelona, Gustavo Gili, vol. I, pp. 564-567.

mándolo «pastor de pueblos» (*poimenos ton laoon*) en muchos momentos de su epopeya (7), mientras que la narración bíblica elevó a figura mesiánica al *pastor angelicus*, que salvaría y reuniría a las ovejas, «porque un niño las apacienta». Apoyada en este tratamiento, floreció en la Edad Media la doctrina del *pastor universalis* con Santo Tomás de Aquino y de Egidio Romano, llegando hasta Fray Luis de León (8). Reuniendo estos conceptos llegaron los pensadores españoles a la vieja teoría de la *sacra potestas*, la sacralización del poder del rey, tan hábilmente expuesta por Quevedo (9), y que el poeta citado, Hernando de Acuña, celebraría bajo el signo de la unidad, pues con la ayuda del cielo existía en España una sola fe en un mismo rebaño, un solo poder en un único monarca, un solo territorio para un imperio absoluto y una sola paz y justicia por obra de la espada.

Pero la poética española da un paso hacia adelante y aquella «edad gloriosa» se convertirá en «edad dorada», llegará a la utopía como lo habían hecho Bacon, Tomás Moro o Campanella. Es la búsqueda de la felicidad, un paso hacia adelante, la búsqueda de la paz soñada, la paz eterna, en un tiempo sin dónde ni cuándo, ya que las cosas del hombre son fugitivas, perecederas, inconstantes y, a veces, perversas. Y así, ante unos «embobados y suspensos cabreros», presenta Cervantes, por boca de don Quijote, una de las bellas páginas de la lengua castellana en torno a la mítica «Edad de Oro»:

> Después que D. Quijote hubo satisfecho bien su estómago, tomó un puñado de bellotas en la mano y mirándolas atentamente, soltó la voz a semejantes razones: Dichosa edad y siglos dichosos aquellos a quien los antiguos pusieron el nombre de dorados, y no porque en ellos el oro, que en nuestra edad de hierro tanto se estima, se alcanzase en aquella venturosa sin fatiga alguna, sino porque entonces los que en ella vivían ignoraban estas dos palabras de «tuyo» y «mío». Eran en aquella santa edad todas las cosas comunes. (...) Todo era paz entonces, todo amistad, todo concordia. (...) No había la fraude, el engaño ni la malicia mezclándose con la verdad y la llaneza. La justicia se estaba en sus propios términos. (...) Las doncellas y la honestidad andaban, como tengo dicho, por doquiera, solas y señeras. (...) Y ahora, en estos nuestros detestables siglos, no está segura ninguna. (...) Para cuya seguridad, andando más los tiempos y creciendo más la malicia, se instituyó la orden de los caballeros andantes, para defender las doncellas, amparar las viudas y socorrer a los huérfanos y a los menesterosos. De esta orden soy yo, hermanos cabreros (*Quijote*, cap. XI, pp. 74-75).

Para encontrar una nueva paz, restablecer el orden y volver a una nueva edad dorada se creaba la caballería andante. El discurso se pronunciaba ante el grupo humano más pobre e ignorante de todo el rango social español, aunque vivía en medio de la naturaleza.

En el plano de *la educación* se observa cómo las características con las que aparece la figura «tipificada» del *puer nasciturus* y del *puer senex* y las expectativas de poder y

---

(7) Alonso Schokel, L. (1969): *Historia de la literatura griega y latina*. Santander, Edit. Sal Terrae, pp. 15-24.

(8) López Estrada, F. (1974): *Los libros de pastores en la literatura española. La órbita previa*. Madrid, Gredos.

(9) Quevedo De Villegas, F. (1724): *Política de Dios y Gobierno de Christo*. Madrid, Imp. de Francisco del Hierro.

de cambio, que le atribuye la poética, encuentran sentido en la figura del príncipe, uno de los prototipos humanos del cuerpo social español. Para servir mejor su cometido se impone una acción educativa. Por ello, junto a la literatura cortesana y política se desarrolla también una literatura didáctica, a través de los Tratados sobre Educación de Príncipes, que, para Ángeles Galino, son la fuente más rica de información pedagógica en los siglos XVI y XVII (10). Partiendo ya de una generosa herencia medieval, florecen durante el humanismo renacentista obras como el *Relox de Príncipes* (1534) de Guevara, *Advertencias del Emperador Carlos V* (1548) de Lasso de la Vega, *Consejo y Consejeros* (1559) de Furio Ceriol, el *Tratado de Consejos y Consejeros* (1584) de Felipe Bartolomé, el *Norte de Príncipes* (1594) de Antonio Pérez, el *Tratado de la Religión y virtudes que debe tener el Príncipe christiano para gobernar y conservar sus estados* (1595) de Ribadeneyra, el *Libro de la buena educación y enseñanza de los nobles* (1596) o el *De rege et regis institutione* (1599) de Mariana. Aunque la corriente del «tacitismo» se desarrolla preferentemente frente al «maquiavelismo» en el Barroco (11), ya que en el siglo XVI, en España, se siguen las constantes de la teoría de Tácito como instrumento eficaz y práctico para compaginar la moral con la política (12). En último término, la enseñanza para el futuro rey, extraída de estas obras, consiste en que el príncipe, por *naturaleza*, es la encarnación de Dios; por su *representación*, es el lugarteniente de la divinidad, y en su *actividad*, el príncipe es la cabeza del cuerpo social. En el *plano moral*, las virtudes cardinales de la justicia, la prudencia, la fortaleza y la templanza serán objeto de educación preferente de su persona. Los campos en los que el aprendizaje y la preparación física del futuro rey se desarrollarán cuidadosamente se extenderán a las *artes saltatoriae*, las *artes martiales*, las *artes aequestres* y las *artes venatoriae*. *La educación intelectual* se centrará especialmente en el estudio de la política y del derecho. *La educación socioprofesional* se fundamentará en su contacto con las tareas de estado y en la experiencia sobre la comunicación con los hombres.

2. LA JUVENTUD. LOS TÓPICOS DEL *CARPE DIEM* («APROVECHA EL TIEMPO») Y DEL *COLLIGE, VIRGO, ROSAS* («COGE, DONCELLA, LAS ROSAS»)

El Renacimiento creó modelos en relación con la juventud (identificada, en este caso, con la mujer doncella), de la misma manera que lo hiciera en otros estratos de la vida humana, y estableció líneas ideales para perfilar su imagen y codificar su conducta tanto en la actividad privada como en la pública.

Dentro ya de *la historia*, sabemos que Dante, frente a todo pesimismo medieval, confecciona en Beatriz la figura idealizada de la «mujer-gratificación»; Petrarca, a través de Laura, marca el ejemplar de la «mujer-purgación»; mientras que Bocaccio, tomando como modelo a *Fiammetta*, esboza la imagen de la «mujer-tentación». Estas

---

(10) Galino Carrillo, A. (1948): *Los tratados sobre educación de príncipes (siglos XVI y XVII.* Madrid, CSIC.

(11) Capitán Díaz, A. (1987): «Politeia» y Educación de Príncipes en el Barroco español. Del «antimaquiavelismo» al «tacitismo». *Rev. Española de Pedagogía, 177,* pp. 241-368.

(12) Tierno Galván, E. (1947-48): «El tacitismo en las doctrinas políticas del Siglo de Oro español». *Anales de la Universidad de Murcia,* p. 919.

construcciones poéticas habían de ser generosamente imitadas por la poesía lírica renacentista española. Ya en el pensamiento exclusivamente ascético, y nuestro, aparece la mujer adornada con las cualidades de la piedad, de la laboriosidad y del amor; es la *mujer bíblica* reflejada por Vives en su libro *Sobre la instrucción de la mujer cristiana,* a la que dibujan con los mismos perfiles Fray Martín de Córdoba en *El Jardín de las Nobles Doncellas* y Fray Luis de León en *La Perfecta Casada.* Por otra parte, los cancioneros, las composiciones conocidas como *Las cárceles de amor,* la poesía del amor cortés y las crónicas de corte o los libros de caballería dibujan *la mujer de calidad,* es decir, la señora de palacio, la dama cortesana, la mujer de mundo; mientras que la literatura realista y el teatro de costumbres describen *la mujer marginal,* en la figura de la criada, la celestina, las pícaras, malmaridadas o malnacidas, sin que, y en sentido contrario, estén ausentes los modelos de *la mujer piadosa,* como las monjas, las beatas, las emparedadas o las contemplativas.

En el ámbito de lo que podemos llamar *la antropología psicológica,* dentro de una visión intemporal, mítica, podemos descubrir algunos ejemplares de mujer joven, de doncella, que protagonizan hechos y actitudes radicales y trascendentes en la vida de la humanidad. Existen arquetipos como el de la mujer madre-virgen, en el caso de la Virgen María; de madre de los mortales, en la figura de Eva; de la mujer-belleza, a través de Helena de Grecia; de la mujer-maldad, en la imagen de la bíblica Jezabel; de mujer-hombre, en fin, como en el caso de los hermafroditas (Hermes y Afrodita) de la mitología griega. En la simbología de la naturaleza, de nuevo la literatura helénica hablará de nereidas, ninfas, sirenas, furias, musas y parcas, en tanto que, como abstracciones personificadas, encontramos nombres o formas de mujer que representan la naturaleza, la gracia, la fecundidad, la fama, la victoria, el engaño o la discordia. Prototipos del amor puro los tenemos en la Beatriz Portinari de Dante, de la fidelidad en Penélope, del valor en Juana de Arco, de la inocencia en Desdémona de Shakespeare, y alegorías en forma de mujer joven-anciana las encontraremos en la aparición de la filosofía a Boecio o de la Iglesia en el caso de Pastor de Hermas. Finalmente, el Renacimiento conoció la tipificación de la mujer heroica en la israelita Débora, de la mujer sabia en Catalina de Alejandría o de mujer santa en Mónica, la madre de San Agustín; también fueron corrientes en esta etapa y las posteriores las leyendas sobre diosas, hadas, hechiceras, brujas, walkyrias, pitonisas, vestales y sacerdotisas.

Si en la *literatura renacentista* es el poeta latino Virgilio el modelo imitado en la épica y en la novela pastoril, a través de la Eneida o de las Geórgicas, no cabe duda de que es Horacio el más seguido entre los españoles a través de las Odas, según dejara establecido Menéndez Pelayo en su *Horacio en España.* El tópico del *carpe diem* lo desarrolla Horacio en su Oda XI a Leuconoe:

> Dum loquimur, fugerit invida
> aetas: carpe diem, quam minimo credula postero (13).
> (Mientras estamos hablando, huirá envidiosa la edad:
> Aprovecha el tiempo, sin confiar lo más mínimo en el futuro.)

---

(13) Flaci, Q. H. (1901): *Liber I Carminum. Oda XI a Leuconoe.* Oxonii, Scriptorium classicum.

El tópico del *collige, virgo, rosas* está tomado del poeta gálico (de Burdeos) Ausonio, quien en su poema de dísticos elegíacos *De rosis nascentibus* termina de esta manera:

> Collige, virgo, rosas dum flos novus et nova pubes
> et menor esto: oevum sic properare tuum (14)
> (Coge, doncella, las rosas mientras hay una nueva
> flor y un nuevo capullo y acuérdate: Así pasará
> el tiempo para ti.)

Estos dos tópicos, con un mismo motivo y complementarios entre sí (15), se encuentran presentes en la poesía lírica de los renacentistas españoles. El tratamiento de este mensaje para la juventud evidencia un bello certamen entre nuestros mejores líricos. Con Luis de Cuenca (*ABC*, 15-II-1991) hacemos este recuento: «Coged el fruto con la breve vida» (Cristóbal de Mesa); «Coge el placer fugitivo/antes que el tiempo os lo lleve» (Barahona de Soto); «Estima la esmaltada primavera/Laura, gentil, que en tu beldad florece» (Lope de Vega); «Goza cuello, cabello, labio y frente» (Góngora); «Coronemos con flores/el cuello, antes que llegue el negro día» (Quevedo); «Goza el fuego y la rosa que los años/te ofrecen» (Francisco de Rioja); «Coge, coge tu rosa, muchacha desdeñosa» (Villegas); «Rinde, pues, tu hermosura y considera/cuánto fuera dolor que se ignorara/la edad de tu florida primavera» (Calderón); «Cojamos la rosa/de la edad veloz/antes que el invierno/marchite la flor» (Agustín Moreto). Los renacentistas italianos también se apoderan del tema y, cómo no, el francés Ronsard, quien dedica a Hélène aquello de: «Vivez, si m'en croyez n'attendez a demain/cueillez des aujourd'hui les roses de la vie.»

Pero habría de ser uno de nuestros líricos más clásicos, Garcilaso de la Vega, el que expresara mejor que nadie los dos tópicos conjuntados en su soneto XXIII:

> En tanto que de rosa y azucena
> se muestra la color en vuestro gesto
> y que vuestro mirar ardiente, honesto
> enciende el corazón y lo refrena; (...)
> coged de vuestra hermosa primavera
> el dulce fruto, antes de que el tiempo airado
> cubra de nieve la hermosa cumbre.

Ciertamente, Garcilaso, en su etapa napolitana, tuvo un modelo italiano al que siguió con fidelidad, Bernardo Tasso: «Mentre che l'aureo crin v'ondeggia intorno». Pero todo el Renacimiento es imitación, y la belleza formal de los versos del poeta toledano no tienen comparación alguna, a pesar de que el género poético del soneto estuviera aún en sus comienzos en España. De cualquier manera, y entrando ya en el análisis de la composición, se observa que la dama de Garcilaso tiene la tez roja y blanca, los cabellos largos y rubios y el cuello blanco e inhiesto. La invita a que aproveche los frutos, las gracias, los dones y las ventajas de la juventud antes de

---

(14) Ausonius (1886): «De rosis nascentibus», en *Decimi Magni Ausonii Burdigalensis Opus cula*. Lipsiae, B. G. Teubneri.

(15) González de Escandón, B. (1938): *Los temas del «Carpe diem» y la brevedad de la rosa en la poesía española*. Barcelona, Facultad de Filosofía y Letras.

que llegue el ocaso de la vejez. El hispanista E. F. Stanton, después de un análisis fonético y filológico en el que advierte el *crescendo* de las expresiones «muestra», «enciende», «mueve», «esparce y desordena», señala también el *clímax poético* desde el «coged de vuestra hermosa primavera» hasta el «cubra de nieve la hermosa cumbre». Tras encarecer lo expresivo de los adyacentes «mirar ardiente», «honesto», «cuello blanco, enhiesto», «alegre primavera», «tiempo airado», «viento helado» o «edad ligera», pasará a un estudio semántico, haciendo la bipolarización, para nuestro propósito, muy oportuna, entre *rosa* —juventud, belleza, pasión, vida (sobre los términos utilizados por Garcilaso: rosa, ardiente, enciende, alegre primavera, dulce fruto)— y *azucena* —castidad, contención, frialdad, edad, muerte (por medio de las palabras azucena, honesto, refrena, airado, nieve, viento helado, cuello blanco) (16)—. Como podemos ver, se unen en el soneto de Garcilaso inteligencia y retórica, belleza e intención filosófico-didáctica.

En el área de *la educación*, los tópicos del *carpe diem* y del *collige, virgo, rosas* entran en contacto con las categorías trascendentes del *tiempo,* de la *belleza* y del *amor;* y en último término, con los universales de la filosofía clásica: lo real, lo verdadero, lo bueno.

El tiempo adolescente, la juventud, es una etapa receptiva, de construcción de la propia personalidad. Se van estableciendo pautas y normas para la conducta, se codifican tablas de valores, se modelan y ordenan experiencias y cuadros de pensamiento. En esta situación, se entiende que la urgencia del *carpe diem,* es decir, del «aprovecha la ocasión», del «vive a tope la vida», tan presente en las literaturas clásicas y renacentistas, puede resultar en un mensaje desestabilizador si éste no llega atemperado por una atinada explicación sobre el sentido del tiempo. Esta precaución sí la toma Garcilaso, porque conocía los antecedentes. Así, frente a la invitación del necio: «Comamos y bebamos, pues mañana moriremos» (prob. XX,12), aparece también en la Biblia la sentencia severa de Job: «El hombre nacido de mujer, corto de días y harto de sinsabores, que sale como una flor y es cortado» (Job, cap. XIV,1-10), o la lección clásica sobre la *epoché,* la imperturbabilidad, además de la moral «senequista» de la contención *ne quid nimis:* nada en demasía. Garcilaso avisa, asimismo, a la joven napolitana: «Coged (...) el dulce fruto antes que el tiempo airado/cubra de nieve la hermosa cumbre. (...) Todo lo muda la edad ligera/por no hacer mudanza en su costumbre». Son, sin duda, las enseñanzas del estoicismo y de la ascesis cristiana las que maneja el poeta para poner freno y sordina a la primera generosa invitación. Queremos suponer, por nuestra parte, que la lectura pública o privada de cancioneros y romances, de la lírica y de la narrativa renacentistas hubieron de influir en los modelos históricos de mujer que hemos señalado, tratando de llevar a la *mujer ideal* hacia el convencimiento de que la juventud es un tiempo para el amor, pero con medida y contención; a la *mujer piadosa,* tal vez enclaustrada, al convencimiento de que son años de Dios y para Dios; a la *mujer de calidad,* al de que la doncellez es la gran oportunidad de triunfo ante el hombre; y a la *mujer de la calle,*

---

(16) Stanton, E. F. (1980): «En tanto que de rosa y azucena», en *Historia crítica de la literatura española,* Barcelona, Crítica-Grijalbo, vol. II, pp. 132-137.

al de que los años jóvenes son para vivir y gozar, teniendo eso por adelantado ante un futuro no muy risueño.

La contemplación de *la belleza* en la flor, en la rosa, en la juventud, provocaba la sensibilidad de los escritores renacentistas mediante una rica variedad de interpretaciones y formas literarias. Un fragmento profético veterotestamentario señala con pesimismo que la juventud es caduca porque: «Toda carne es hierba y toda su gloria, como la flor del campo» (Isaías, XX,12). Lo mismo expresa la conocida interpretación barroca de Calderón, tomada de los cancioneros: «Aprendez flores de mí/lo que va de ayer a hoy/ayer maravilla fui/hoy sombra mía no soy». Pero la poética renacentista, frente a la misoginia medieval, encuentra en la belleza femenina, a partir de Dante, un principio y un reflejo de la armonía de la creación que regenera, purga y eleva las pretensiones naturales del hombre. La teoría del *microcosmos* (pequeño mundo), de origen platónico-agustiniano, sugiere que el ser humano, el orden y la perfección de las cosas creadas son las vías plásticas, sensoriales, los recorridos nuevos para detectar las huellas de Dios. Así lo entendía San Juan de la Cruz: «Mil gracias derramando/pasó por estos sotos con presura/y yéndolos mirando/con sola su figura/vestidos los dejó de su hermosura» (*Cant. Espir.*, 5,21-25). También la belleza de la mujer joven fue para algunos renacentistas un reflejo o una prolongación del ser divino. Esta conceptualización poético-religiosa de la belleza quedaría asumida e interpretada en los distintos modelos de mujer renacentista como una oportunidad de contemplación gozosa, como un estímulo para el cultivo de la belleza espiritual, como un intento de armonización entre el espíritu y las formas, o como un juego alternante de titubeos sobre las lindes de lo ascético y de lo pagano.

En el tema *del amor*, lo mismo que en los del tiempo y la belleza, los lugares comunes del *carpe diem* y del *collige, virgo, rosas* suscitan entre los escritores renacentistas un esfuerzo decidido por encontrar una alternativa, una segunda interpretación. La sociedad española, en todas su capas sociales y en cualquiera de sus manifestaciones vitales, avanzaba durante el siglo XVI hacia un contenido hedonismo, hacia una gozosa «sensorialidad» moderada por el arrepentimiento o el pudor cristiano, y alternaba entre «las fiestas de pascua y miércoles de ceniza». Ciertamente, el tema del amor tenía, desde el punto de vista literario, antecedentes medievales en las *Cantigas de Amigo y Amado*, en las composiciones de amor cortesano de los cancioneros o en el mismo *Libro de Buen Amor* del Arcipreste de Hita. También es conocido que nuestros escritores renacentistas leyeron e imitaron los *Tratatti d'amore* italianos sobre el amor cancioneril y académico o que glosaron a Petrarca en libros filosófico-dialécticos con el nombre de *Cárceles de Amor* y *Diálogos de Amor*. Del mismo modo, constata con satisfacción la literatura española los esfuerzos de Teresa de Jesús o de Juan de la Cruz, aunque con signo contrario a como lo habían hecho los goliardos, por recomponer e imitar «versos a lo divino» sobre composiciones amatorias de carácter profano. Basten los ejemplos en cada caso de las coplas de «Vivo sin vivir en mí» o la poesía del «Pastorcico» (17). Pero al tratar de relacionar el tema del amor en

---

(17) Blecua, J. M. (1970): «Los antecedentes del poema "Del Pastorcico" de San Juan de la Cruz», en *Sobre la poesía de la Edad de Oro*. Madrid, Gredos, pp. 96-99.

los tópicos del *carpe diem* o *del collige, virgo, rosas* en torno a la juventud, hay que volver a Garcilaso mejor que a otros autores. Así, vemos ese amor-pasión que, frente al «mirar ardiente que enciende el corazón», encuentra el rostro de azucena pura y blanca, «de mirar honesto», que «refrena» el corazón. Garcilaso sabía que la rosa en su origen era blanca y luego se tiñó de roja con la sangre de Adonis, que fue mordido por el jabalí (18). En último término, la variada lección en el arte del amor en las composiciones lírico-amatorias hacia la joven mujer española terminaría con este apretado esquema: amor-contención para la *mujer ideal*, amor-transformación para *la mujer piadosa*, amor-ficción para la *mujer de calidad* y amor-desamor para la *mujer de la calle*.

3. LA MADUREZ. LOS TÓPICOS DEL *BEATUS ILLE* (DICHOSO AQUÉL) Y DE LA *SAPIENTIA ET FORTITUDO* (SABIDURÍA Y FORTALEZA)

En *la historia social* del Renacimiento hispánico aparece el hombre, el hombre maduro, con propios perfiles y funciones específicas, como protagonista de proyectos, reformas y logros dentro del programa de cambio y modernización acelerados y como intérprete también del costumbrismo, de la vida de ritmo lento, cotidiana y rutinaria. El desarrollo político y comunitario de las nuevas urbes y de poblaciones menores de apoyaría en una generosa aportación de servicios, prestaciones, recursos, sistemas de comunicación y relaciones interpersonales suficientes. En un análisis sociológico de los cuadros humanos del siglo XVI español aparecen claramente diferenciados para los historiadores los siguientes grupos: *los profesionales* (entiéndanse letrados, economistas cuidadores de la salud y de la justicia); el estamento *militar*, para los servicios de la guerra, la seguridad ciudadana y campesina o para el orden público; el estado *clerical*, con funciones pastorales religiosas o de cultura; y el largo tramo del sector *operario manual*, repartido entre los gremios artesanales, la servidumbre, la ganadería y la agricultura. El hombre del Renacimiento español estuvo al servicio de las tres grandes instituciones: *imperium, sacerdotium, studium*.

La cultura y el pensamiento del humanismo renacentista, a través de una variada *antropología cosmográfica*, acerca al hombre a diversos arquetipos, a sus ancestros, para cubrir con ingeniosas utopías las carencias radicales de la vida real, para configurar su conducta y completar su educación sobre leyendas y hechos ejemplares, para satisfacer apetencias no cumplidas o para encontrar marcos de referencia y de explicación provisional a tantos enigmas de su existencia. En su ayuda llegaría la fuente inagotable de la mitología clásica grecolatina, porque la belleza ideal solamente podría encontrarla en Apolo, Adonis o los Efebos; los modelos de poder, en Alejandro o César; el valor, en Aquiles; la rebeldía, en Tántalo; la ambición, en Ícaro; la fuerza, en Hércules o Polifemo; la astucia, en Ulises; el ingenio, en Dédalo; la aventura humana, en Teseo; y el egoísmo, en Narciso. Todo este acervo de materiales míticos y legendarios llevaría a aquel hombre, ansioso de modernidad, a satisfacer, con el pretexto del arte o de la curiosidad lectora, sus deseos de evasión o superación del mundo de la lógica y de la verdad con los enigmáticos oráculos de sibilas y pitonisas

(18) B.A.E. vol. IX. Calderón, *La púrpura de la rosa*.

y con el arpa de Orfeo, que trastornaba el orden de la naturaleza; con la humanización de un dios iracundo, como Júpiter, de un Neptuno vengativo, de un amigable Mercurio o de una divinidad sensual como Baco; con el gigantismo de los cíclopes y los atlantes, y hasta con esa legión espuria del hombre animal como eran los sátiros, faunos, centauros y silfos.

El *tratamiento literario* que nuestros autores renacentistas dieron a los tópicos del *Beatus ille* y del *sapientia et fortitudo* fue distinto, ya que ambos eran dispares en su formulación y en su campo semántico. Pero en los dos casos, las respuestas son válidas, porque abarcan dos aspectos fundamentales de las actitudes y preferencias de los distintos cuerpos de la sociedad española de aquel tiempo. De uno y otro trataremos aquí, mezclando (porque ésa parece ser la intención de los escritores seleccionados) los aspectos literarios y los educativos.

a) Ciertamente que el poeta latino Horacio no fue un escritor original ni, tal vez, muy profundo, pero lanzó sobre el mundo romano, con insistencia e indudable intención pedagógica, mensajes de salvación, iniciativas de reforma, soluciones para los muchos problemas políticos y sociales de sus contemporáneos. Así, ante la corrupción moral y las ambiciones de riqueza y poder, ante la búsqueda apasionada del honor y de la fama en la Roma de Augusto, escribía Horacio, entre estoico y hedonista, su Epodo II, en el que se basa el tópico que nos ocupa:

> Beatus ille qui procul negotiis
> ut prisca gens mortalium,
> paterna rura bubus exercet suis
> solutus omni foenore (19).
> (Dichoso aquel que lejos de los negocios
> como la antigua raza de los mortales,
> cultiva los campos paternos con sus bueyes
> libre dice todo interés.)

Ya en la segunda mitad del siglo XVI, uno de nuestros mejores humanistas, Fray Luis de León recibía así el tópico iniciado por Horacio:

> ¡Qué descansada vida
> la del que huye del mundanal ruido
> y sigue la escondida
> senda por donde han ido
> los pocos sabios que en el mundo han sido!

El poeta de la escuela salmantina, para superar, sin duda, en esta «Oda a la Vida Retirada» el mensaje del escritor latino, había leído *De Consolatione Philosophiae* de Boecio, tal vez *El Planeta* de García de Campos y los tratados *De Contemptu mundi*; había meditado sobre la soledad ascética de Tomás de Kempis y conocía, con toda seguridad, la literatura crítica española de las *Coplas del provincial*, además de los *Comentarios al Apocalipsis* de Beato de Liébana. Conviene también señalar que, a semejanza de lo que ocurría en tiempos de Horacio, el religioso agustino escribía en el imperio español, en el que se apreciaban ya síntomas de corrupción, tensiones y

---

(19) Flaci, Q. H. (1901): *Epodon liber. Epodos II.* Oxonii, Scriptorium classicum.

guerras internas. Él mismo había padecido la peor de todas las intrigas, la de un claustro universitario. Así, las variadas lecciones del maestro Fray Luis al hombre de la sociedad española renacentista serían de las máximas calidad y exigencia. En primer lugar, se trataba de una invitación a la soledad, al retiro, a la huida del mundo. Si la corrupción y posterior caída del imperio romano produjo el fenómeno religioso del eremitismo, el acceso a la vida monástica de hombres y mujeres de todas las clases sociales españolas pudo tener semejante justificación y la posible invitación del maestro agustino, que seguía en este caso a otros escritores ascéticos. En segundo término, «la escondida senda» que traduce el *secretum iter* de Horacio no es una huida hacia atrás de las peleas universitarias ni una marcha hacia adelante buscando la vida del campo, sino que, a juicio de Sanabre, parece un anhelo lejano de vida mística del poeta que quiere mostrar a los demás hombres (20). Finalmente, si aquello de «del monte en la ladera/por mi mano plantado tengo un huerto» parece una invitación a la vida de la naturaleza, es otro de «a mí una pobrecilla/mesa de amable paz bien abastada/me basta» a todos los comentaristas ha parecido que se trata del mensaje sobre la *aurea mediocritas* (la dorada medianía) horaciana, es decir, ni poco ni mucho, sino lo necesario para vivir. Es la lección definitiva frente a las ansias de poder, riqueza y honor de muchos de sus contemporáneos.

Muchos estudiosos del humanismo renacentista español coinciden en apreciar que el libro de Fray Antonio de Guevara *Menosprecio de la Corte y alabanza de la aldea* desarrolla, de modo intencionado y preferente, el tópico de *beatus ille*, aunque, por otra parte, discutan sus interpretaciones históricas y la forma literaria de su exposición. El obispo de Mondoñedo conocía, sin duda, antecedentes de su lección en la fábula latina *Canis ruris et canis civitatis*, la narración sobre el *Mur de Monsferrato* y el *Mur de Guadalajara* del Arcipreste de Hita y hasta en la *Comedieta de Ponza* del Marqués de Santillana. Si el «franciscanismo» de Guevara nos da pie para justificar la defensa que hace de la vida del campo, nuestra sospecha de que se trata principalmente de una crítica a la acción política de España la vemos confirmada en el trabajo de Agustín Redondo (21). La presencia de nobles e hidalgos, que se habían asentado en la corte y en las ciudades y villas populosas, constituía un mal ejemplo de ociosidad y holgazanería. Frases como ésta prueban algo de lo que decimos: «(A) los que andan en la Corte y biben (*sic*) en los pueblos grandes (...) cada día les faltan más los dineros (...) y sería de más honra y provecho bibir en la aldea honrados que no en la ciudad abatidos». Es un aviso a profesionales, militares, clérigos y trabajadores para frenar también sus esperanzas y apetencias de medrado ciudadano; algo que Fernández de Andrade recordará más tarde en su *Epístola Moral a Fabio*: «Fabio, las esperanzas cortesanas/prisiones son do el ambicioso muere/y donde al más astuto nacen canas». Pero ahondando más en esa segunda lectura y en la intención didáctica de Fray Antonio de Guevara, se descubre un nuevo planteamiento. Por el año de 1537 publicaba Bartolomé de las Casas su obra *De unico vocationis modo*. La polémica

---

(20) Sanabre, R. (1980): «La "Escondida Senda" de Fray Luis», en *Historia crítica de la literatura española*, Barcelona, Crítica-Grijalbo, vol. II, pp. 410-412.

(21) Redondo, A. (1979): «Du "Beatus ille" horacien au "Mepris de la cour et éloge de la vie rustique" d'Antonio de Guevara», en *L'Humanisme dans les lettres espagnoles*, París, Librairie philosophique J. Vrin, pp. 250-265.

surgida en torno al libro volvió a resucitar, con nueva fuerza, el viejo mito del «buen salvaje». Algún siglo después adquiriría connotaciones pedagógicas más claras con la defensa de la educación natural en Rousseau (22). Pero el mensaje de Guevara en el episodio «El Villano del Danubio», en su *Marco Aurelio* y en la misma *Alabanza de la aldea*, dentro de su libertad en la interpretación histórica y de sus exagerados recursos formales, resulta ser una llamada de prevención a sus coetáneos ante lo falso y lo artificial de la vida de la ciudad frente a lo auténtico y lo natural de la vida en el campo. Posteriormente le imitaría Lope de Vega en *El Villano en su rincón* y, sobre todo, La Fontaine en el popularizado *Le paysan du Danube.*

b) El tópico de *sapientia et fortitudo* tiene necesariamente relación con el hombre ya hecho, maduro. Los orígenes se encuentran igualmente en el mundo clásico, aunque la formulación lingüística llegara más tarde. Para los griegos, el modelo ideal no lo constituía el orador, ni siquiera el filósofo, sino el atleta: el hombre inteligente y diestro. Las Olimpíadas marcaban la vida de los griegos, y en el arte se multiplicaban figuras de atletas como *El Dorífero, El Discóbolo* o *El Auriga de Delfos.* Para los latinos, aparecía ya el tópico en la cabecera de la Eneida de Virgilio: «Arma virumque cano» (canto las armas y al varón). Isidoro de Sevilla, refiriéndose a este tema, afirmaba que «los héroes, por su sabiduría y valor, son dignos del cielo» (Etimol. I,XXXIX,9). Posteriormente, a partir del poema latino *Phillis et Flora,* el juglar medieval hispano de finales del siglo XIII desarrollaría con toda precisión en el poema *La Disputa de Elena y María* el tema de «las armas y las letras» (lo que podría considerarse la traducción más exacta del tópico *Sapientia et fortitudo*), si bien Elena se decantaría en favor de las armas: «Más vale un beso del infanzón que cinco del abadón» (23). Luego, la literatura épica y caballeresca sirvió, en este asunto, de precedente de lo que habría de suceder en el humanismo renacentista. En esta época, el tópico estuvo, según los críticos, mejor tratado en España que en las literaturas francesa e italiana. Una lista, incompleta, de poestas-soldados como Jorge Manrique, Garcilaso, Aldana, Acuña, Gutierre de Cetina, Cervantes, Lope de Vega o Calderón puede justificar lo que decimos. Desde su indiscutible calidad, los capítulos I,XXXVII y I,XXXVIII del Quijote, en torno a «las armas y las letras» pueden servirnos como muestra para el comentario.

Entre los oyentes de Don Quijote había representantes profesionales de las leyes, de la iglesia, de la administración y de la milicia; todos ellos, graduados en universidades españolas, según las disposiciones de los Reyes Católicos (24). Pero Cervantes simplifica el área de la enseñanza y selecciona el grupo de alumnos. Habla sobre la carrera de «las armas y las letras» y dirige su discurso al hombre novato que se prepara para cualquiera de estos cometidos. En primer lugar, y para que midan bien el nivel de sus aspiraciones y el grado de sus expectativas de futuro, les previene de la dureza de los principios. Así, diserta Don Quijote: «Digo pues que los trabajos del estudiante son éstos: principalmente pobreza (...); esta pobreza la padece por sus partes, ya en

---

(22) Rousseau, J. J. (1973): *Emilio.* Barcelona, Montanella.

(23) Menéndez Pidal, R. (1952): «Elena y María. Disputa del clérigo y el caballero». *Revista de Filología Española*, pp. 52-96.

(24) Bartolomé Martínez, B. (1990): «Educación de Príncipes», *op. cit.*, pp. 709-723.

hambre, ya en frío, ya en deuda» (*Quijote,* cap. XXXVII, p. 286). «Pues comenzamos en el estudiante por la pobreza y sus partes, veamos si es más rico el soldado. Y veremos que no hay ninguno más pobre en su misma pobreza, pues está atenido a la miseria de su paga, que viene tarde o nunca «(*Quijote,* cap. XXXVIII, p. 287). Luego trata de exponer, con incentivos, el principio de las dos profesiones, marcando la grandeza de sus fines: «Es el fin y paradero de las letras (...) poner en su punto la justicia distributiva y dar a cada uno lo que es suyo y entender y hacer que las buenas leyes se guarden (...); las armas tienen por objeto y fin la paz, que es el mayor bien que los hombres pueden desear en esta vida (*Quijote,* cap. XXXVII, p. 285). Cervantes aconseja, como superior, el ejercicio de las armas (*fortitudo*) por el riesgo y los bienes que traen, aunque maldiciendo, por una parte, su triste experiencia personal y, por otra, vaticinando los estragos de los «endemoniados instrumentos de artillería ante la nobleza del cuerpo a cuerpo». Así, replicará Don Quijote: «Porque, aunque a mí ningún peligro me pone miedo, todavía me pone recelo pensar si la pólvora o el estaño me han de quitar la ocasión de hacerme famoso y conocido por el valor de mi brazo y filos de mi espada» (*Quijote,* cap. XXXVIII, p. 289). Sin embargo, termina confirmando Cervantes que la riqueza y el honor serán patrimonio de los hombres de armas y de letras si sirven con valentía y honestidad sus empleos.

4. LA ANCIANIDAD. EL TÓPICO DEL *UBI SUNT* («DÓNDE ESTÁN»)

Ni las crónicas de *historia* de los distintos reinados o algunos ensayos estadísticos, como *Las Relaciones* de Felipe II, ni los incipientes tratados sociales del siglo XVI o los actuales libros sobre la vida cotidiana y el costumbrismo de aquella época describen a los ancianos como grupo institucionalizado o como sujetos de especial atención en el ámbito de la vida social española del Renacimiento. Tampoco esto se había conseguido en la Edad Media aunque se tuvieran modelos cercanos del mundo grecolatino, en el que existía la figura del *pater familias* y se contaba con los ancianos para dirigir desde el senado sus respectivas sociedades. Ciertamente, la literatura tradicional describía la figura del abad, del jurista o del médico bajo el aspecto del anciano de luengas barbas y semblante venerable, como lo hacía el arte con los héroes, los sabios o los santos. Pero, en definitiva, lo único constatable es que en cualquier hogar de las clases medias, y sobre todo, de la aristocracia o la hidalguía, existían hombres mayores, libres de trabajos y responsabilidades sociales, con tiempo e inquietudes para una serena y reflexiva lectura de los mensajes literarios sustentados sobre el legado generoso de las culturas clásicas.

A partir de la *antropología* y de los *estudios comparativos* se observa que la figura del anciano fue siempre enaltecida y aureolada con especiales signos de respeto, afecto y popularidad. Como muestra de lo que indicamos que observa el historiador Georges Dumézil ha encontrado en las relaciones indoiraníes, celtas y germanas los símbolos contrapuestos de Varuna-Mitra (para los latinos, Rómulo-Mitra) que gobiernan el universo: Varuna, como modelo inspirado, frenético, rápido, valiente y terrible (junior); Mitra, como modelo de lo ordenado, benévolo, majestuoso y equitativo (senior) (25).

---

(25) Curtius, E. R. (1976): *Literatura europea y Edad Media Latina.* México, F.C.E., vol. I, p. 248.

Las más dignas profesiones, los más altos valores se encuentran representados en el anciano. La ley aparece modelada con los bustos de Moisés, Solón o Licurgo; la sabiduría, con los de Néstor, Sócrates o los Siete Sabios de Grecia; la santidad, con las representaciones de Agustín de Hipona, Benito de Nursia o San Antonio Abad, y siempre todos con la barba y la cabellera blancas. Las divinidades paganas, como Zeus, Cronos o Pan, lo mismo que las cristianas (el *Pantocrator,* el *Deus artifex* o el *Deus judex*), se representan de la misma manera. Bajo la imagen benévola de la ancianidad aparecen los Reyes Magos, Papá Noel y el rey Midas, las quimeras de los Siete Enanitos, los duendes y los gnomos.

En la *literatura española* han sido *Las Coplas a la muerte de su padre* de Jorge Manrique la producción que con más acierto e intención, seguramente, ha tratado el tópico del *ubi sunt.* Pero este tema supera, en sus influencias y en el modo de orientación, las fuentes tradicionales del mundo clásico-latino, ya que existe un componente ascético-religioso que no se encuentra en esa cultura. Los términos con los que está formulado este tópico están tomados del profeta Baruch, en el Viejo Testamento, a través de su exhortación para pedir la sabiduría:

> Ubi sunt principes gentium
> et qui dominantur super bestias
> quae sunt super terram (Baruch, 3,16).
> (Dónde están los príncipes de las gentes
> y quienes dominan sobre las bestias
> que existen sobre la tierra.)

Pero si en Horacio falta el sentido religioso, no está ausente una lección de alarmante pesimismo estoico ante la actuación de la muerte, como se refleja en su Oda IV a Sestio con estas lapidarias frases:

> Pallida mors aequo pulsat pede pauperum tabernas
> regumque turres, o beate Sesti,
> vitae summa brevis spem nos vetat inchoare longan (Oda IV,13-15).
> (La muerte pálida llama con justa equidad
> a las chozas de los pobres y a los palacios de los ricos,
> ¡oh, dichoso Sesto!, la suma de la breve vida nos
> prohíbe mantener una larga esperanza.)

Sin destacar la posible influencia de estas fuentes en Jorge Manrique, los críticos actuales abogan por una influencia más próxima e inmediata. Así, dejando a un lado la posible influencia árabe, defendida por Valera (26), parece muy probable la conexión con *El Cancionero de Baena* o *El Razonamiento que faze Johan de Mena con la muerte.* Desde luego, algunas coincidencias formales en relación con las *Coplas para el Señor Diego Arias de Ávila de su tío Gómez Manrique* muestran el influjo, casi seguro, de éste en su sobrino, sin descartar la tesis, cada día más fuerte, de un seguimiento del francés François Villon en su conocida poesía: «Les dames d'autre temps».

Se ha tratado de interpretar el pensamiento y, sobre todo, la intención de Jorge Manrique al escribir la composición poética «Coplas a la muerte de don Rodrigo

---

(26) Valbuena Prat, A. (1968): *Historia de la literatura española, op. cit.,* p. 324.

Manrique Maestre de Santiago». Se ha hablado de una llamada a la reflexión filosófica, ética, moral o religiosa. Sin descartar ninguna de ellas, estimamos, por nuestra parte, que se trata de un poema didáctico-moral en su forma y en su modo de expresión, así como también en sus contenidos. La primera de estas coplas, de pie quebrado, comienza de esta manera:

> Recuerde el alma dormida
> avive el seso y despierte
> contemplando
> cómo se pasa la vida
> cómo se viene la muerte...

Jorge Manrique comienza su poema poniendo de relieve el conocimiento de la más pura técnica de experiencia profesoral. Primero requiere la atención («Recuerde el alma dormida»), luego estimula la intención («avive el seso y despierte»), para, posteriormente, pasar a la acción («contemplando»). Después llega la propuesta del tema o el planteamiento de las ideas matrices que serán la constante de la lección («cómo se pasa la vida, cómo se viene la muerte»), es decir, el «arte de vivir» y el «arte de morir». Las disciplinas renacentistas, bajo la denominación de «artes», constituían el curriculum necesario para el estudioso de los saberes libres. Siguiendo todavía el análisis de la forma externa, conviene detectar la abundancia de recursos con carácter pedagógico: advertencias, consejos, máximas y sentencias, así como de fórmulas suasorias o figuras literarias: personificaciones, anáforas, eufemismos, símiles y comparaciones. Como muestra de esta afirmación podemos observar la relación selecta de *ejemplos* de hombres, víctimas de la fortuna adversa: el rey Don Juan (16,1) (27), Don Enrique, el Condestable Don Álvaro de Luna (21,1); el manejo del *lenguaje simbólico:* vida-ríos (3,1), mundo-camino (5,1), muerte-celada (12,5), devaneos-verduras de las eras (16,8); la presencia de *contrastes,* como los de vida-muerte (1,5-6), juventud-senectud (8,10-12), presente-pasado (2,1-6), placer-dolor (1,7-9), temporal-eterno (11,9-12), durar-pasar (2,8-11), corporal-angelical (13,3-6), cielo-suelo (6,8-12), emperador-pastores (14,8-11); la utilización de *interrogantes:* «cómo se pasa la vida», «qué se hizo el rey Don Juan», «a dónde iremos a buscarlos», y de *sensibilizaciones plásticas* sobre la vista: «los tocados y vestidos de las damas» (17,2), sobre el olfato: «sus olores» (17,3), sobre el gusto: «los fuegos encendidos de amadores» (17,5-6), sobre el oído: «las músicas acordadas que tañían» (17,8-9) o sobre el tacto: «aquellas ropas chapadas que traían» (17,11-12).

Pero si la estructura externa en la presentación del tópico *ubi sunt* a través del poema del poeta palentino evidencia una clara instrumentación didáctica, el desarrollo de las ideas del mensaje y de los contenidos manifiesta, con más claridad aún, la voluntad de trazar líneas educativas y de reflexión para aquel grupo de lectores abocados por la edad a un término próximo de sus días o a otros tantos preocupados por el riesgo de sus postrimerías y de la trascendencia. La fugacidad del *tiempo,* lo versátil de la *fortuna,* la brevedad de la *vida* y lo inexorable de la *muerte* son los cuatro bloques temáticos de la lección.

---

(27) El primero de los números colocados entre paréntesis se refiere a las estrofas, mientras que los números colocados en segundo término se refieren a los versos.

En primer lugar, el poeta reflexiona sobre la categoría del tiempo y sobre su incidencia en la vida del hombre. Existe, según el escritor, un *tiempo relativo*, frente a un *tiempo absoluto*. Para justificar la relatividad del tiempo en la vida acude a los símbolos del sueño: «Pues se va la vida apriesa como sueño» (11,5-6); del camino: «Partimos cuando nacemos/andamos mientras vivimos/e llegamos/al tiempo que fenescemos» (5,7-10); del agua (como recuerdo del *panta rei* de Heráclito): «Nuestras vidas son los ríos» (3,1). Lo absoluto del tiempo, que es tiempo sin «cuándo», remite al concepto de eternidad expuesto por Boecio: «Tota simul et perfecta possesio» (posesión a un mismo tiempo, total y acabada), porque los ríos terminan en la infinitud del mar y la vida del hombre tiene como destino, «la vida eterna no perecedera» (3,2-3 y 11,11-12). Insiste el escritor en que hay un tiempo para vivir y un tiempo para morir, aunque el primero ha de ser como un aprendizaje para el segundo, ya que «este mundo bueno fue/si bien usásemos del/como debemos» (6,1-3), porque «es para gozar aquel/que atendemos» (6,5-6), y además, «el vivir que es perdurable/no se gana con estados/mundanales» (36,1-3). Luego hay que preparar el tiempo de juventud para mejor afrontar el tiempo de senectud: «La fuerza corporal/de juventud/todo se torna graveza (*sic*)/cuando llega el arrabal/de senectud» (8,8-12).

En segundo término, Jorge Manrique expone un nuevo apartado de la lección, sobre la versatilidad de *la fortuna*. El origen latino del lexema *fort* viene a significar «aquello que puede ser o no ser». Es la suerte y el azar. Si se busca y, por fin, llega, es, según el poeta, vana, vacía y, por consiguiente, voluble. Las formas bíblicas de la vanidad, de la que pretende presumir el hombre, se presentan como *superbia vitae* (el poder), como *coditia rerum* (la riqueza) o como *concupiscentia carnis* (el deseo carnal). El mismo profeta Baruch, de quien hemos tomado las frases que dan pie al tópico del *ubi sunt*, recoge, de la misma manera que otros muchos escritores bíblicos, estas fórmulas, que luego irán pasando a la patrística. Así lo demuestra San Juan Crisóstomo en su discurso sobre *La defensa de Eutropio* con el conocido *matayotes matayoteton kai panta matayotes* (vanidad de vanidades, y todo es vanidad), con la misma repetición de anáforas y referencias temáticas de lo que puede ser un lógico precedente de algunas estrofas del poema de Jorge Manrique (28). Con estos precursores, el escritor de Paredes de Nava se encuentra documentado para dar paso al desfile de vanidades: «Ves de cuán poco valor/son las cosas tras que andamos/y corremos» (7,1-3). «Decidme, la hermosura/la gentil frescura y tez/de la cara/cuál se para» (8,1-6). «Los estados e riquezas/que nos dexan a deshora/¿quién lo duda?» (10,1-3). «Qué se hizo el rey Don Juan» (16,1). «Qué se hicieron las damas» (17,1). «Pues aquel gran Condestable» (21,1). «Tantos duques excelentes, tantos marqueses e condes/e varones» (23,1-3). En último término, resume el poeta: «Fueron sino devaneos/qué fueron sino verduras/de las eras?» (16,7-9). Ciertamente, Jorge Manrique, situado entre el espíritu medieval y las ambiciones del Renacimiento, puede ser el maestro adecuado para hablar de la versatilidad del honor, de la fama, de la fortuna. Así lo reconoce Rosa María de Lida, quien interpreta el mensaje manriqueño como un aviso al hombre renacentista (29).

---

(28) De Santiago, M.: *Jorge Manrique. Obra completa*. Madrid, Ediciones 29.

(29) Lida, M. R. (1952): *La idea de la fama en la Edad Media Castellana*. México, F.C.E.

Posteriormente, el planteamiento y la exposición de Jorge Manrique sobre *la vida* son los más intencionalmente pedagógicos. Existen, para él, tres vidas o tres modos de vivirla. Una vida terrena, humana, perecedera, la de los estados mundanos. Otra segunda vida es la de la gloria o la fama, que si no es eterna, puede sobrevivir a la muerte. La tercera vida es la vida perdurable: «Partid con buena esperanza, que esta otra vida tercera/ganareis» (37,10-12). Américo Castro estima que Don Rodrigo Manrique es digno de la segunda y de la tercera vida y que entre ambas existe una cierta relación (30). El poeta, aunque alaba en su padre los éxitos en el campo de la fama y del honor, no quiere dejar de advertir que estos logros solamente sirven de pequeño alivio ante la muerte, porque «no se vos (*sic*) haga tan amarga/la batalla temerosa/que esperais» (35,1-3). Ciertamente que las razones para justificar la ganancia de la tercera vida, de la vida eterna, se nos antoja hoy una inconsecuencia evidente: «E pues vos, claro varón/tanta sangre derramastes/de paganos/esperad el galardón (...), que esta otra vida tercera ganareis» (37,1-12). Solamente se explica la posibilidad de ganar el cielo matando moros, desde la creencia, incentivada por la concesión de indulgencias y gracias espirituales de la sede romana, de que la lucha contra «aquellos infieles» tenía carácter de cruzada religiosa. Así lo entendía, hacia 1330, Pero López de Baeza: «Otrosí sabedes que menester es de caballería lidiar por la fe de Jesucristo donde nacen muy grandes bienes. El primero es que los que mueren por el servicio de Dios, van verdaderamente al paraíso» (31).

Finalmente, en el cuarto apartado, reflexiona el poeta sobre el ejercicio de *la muerte*, sobre el *ars moriendi*. Su explicación se centra en cuatro ideas. La muerte, como muestra de la igualdad real entre los hombres: «Que a papas y emperadores/e perlados/así los trata la muerte/como a los pobres pastores/de ganados» (14,8-12). Este tema sobre el trato de la muerte a todo género de hombres está presente y minuciosamente expresado en la literatura española de las «Danzas de la muerte», como las de Juan de Pedraza, Sánchez de Badajoz, Carvajal o Alfonso Valdés. El paso siguiente, en la intención del poeta, es señalar la entereza de su padre, como modelo de aceptación de su fin: «E consiento en mi morir/con voluntad placentera» (38,9-10), y la conformidad con las disposiciones divinas: «Que mi voluntad está/conforme con la divina» (38,7-8). Por fin, la muerte como esperanza para un juicio favorable es, desde el punto de vista cristiano de Jorge Manrique, comienzo de una resurrección, de una nueva manera de vivir: «Dio el alma a quien se la dio/el cual la dio en el cielo/en su gloria» (40,7-9).

---

(30) Castro, A. (1959): *Origen, ser y existir de los españoles*. Madrid, Taurus.

(31) López de Baeza (1791): *Regla de la Orden de Caballería con notas*. Madrid, Edit. Sancha, p. 20.

E S T U D I O S

ORIENTACIONES DE LA CRISIS EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA. UN MAPA FENOMENOLÓGICO

ROLLAND G. PAULSTON (*)

¿Cómo elegir un marco de concimiento que permita definir el discurso representado por una amplia diversidad de comunidades de pensadores?

Unos pocos, que Rorty denomina «poetas acérrimos», se mantienen firmes sobre las cumbres de la ortodoxia del Olimpo y aplican el enfoque de la verdad privilegiada, esto es, la Verdad con mayúscula (1). Por el contrario, un creciente número de luchadores del paradigma kuhniano se decide por la heterodoxia y proclama una Verdad nueva desde un punto de partida antiguo y «agonístico» (2). Un tercer grupo, aún pequeño, pero creciente, sortea tanto la ortodoxia como la heterodoxia y acude al «bazar» en busca de un marco de investigación más heterogéneo que rechace estructuras centralizadoras y acepte la yuxtaposición de imágenes discontinuas y de perspectivas globales que, aunque se contradigan, también se complementen (3).

Las primeras dos orientaciones sobre el conocimiento persiguen la exhaustividad, un sistema cerrado de conocimiento, un «todo» racional más allá de la réplica o la revisión racional. Una orientación hacia la heterogeneidad, por el contrario, es ecuménica. Se centra más en el discurso que en temas sustantivos; esto es, su atención se dirige más a la presentación del discurso que a «fijar» o predeterminar conclusiones.

(*) Universidad de Pittsburgh (Pensilvania).

(1) Si se desean ejemplos de ortodoxia en el materialismo histórico, véanse Dobrianov (1986) y Youngman (1986). Sobre la ortodoxia positivista ejemplar, véanse Laudan (1977), Salmon (1984) y Psacharapoulos (1990).

(2) En este caso, los ejemplos de antipositivismo, antipatriarcado, etc., son numerosos. Entre los mejores figuran Kuhn (1970), Geertz (1983), Harding (1986 y 1987) y Jansen (1990). Allí donde la ortodoxia se muestra olvidadiza ante su negación, la heterodoxia niega. La investigación feminista, por ejemplo, realiza su contribución más valiosa al mostrarnos la importancia de las lagunas pendientes. La mayor responsabilidad, si se quiere, consiste en centrarse en aquello que se elude. Si se desea conocer un argumento reciente que aboga por un holismo epistemológico que niega el positivismo patriarcal, véase, por ejemplo, Masemann, V. (1990): «Ways of Knowing in Comparative Education», *Comparative Education Review, 34* (4), pp. 465-473.

(3) Véanse Feyerabend (1981), Galtung (1990), Little (1991), Lyotard (1988), Paulston (1990a y 1990b) y Roth (1987).

Se centra en «las reglas del compromiso» y, en la medida en que se contempla la diversidad cultural y la autodeterminación local, en el valor de la inexhaustividad» (Waltzer, 1990). Mientras que un pluralismo metodológico o un enfoque basado en el marco de investigación pragmático crítico rechazan la noción de «un conjunto apropiado de reglas» para definir el proceso social, este otro planteamiento se aleja de la neutralidad o, sencillamente, de un nihilismo epistemológico (4). Considera que todo conocimiento, en tanto que inevitablemente falible, se opone a los argumentos fundamentalistas y aboga por el paralogismo. Reconoce que nuestros valores y preferencias en el conocimiento surgen tanto de nuestros criterios, prácticas y experiencias como de los efectos de la historia y del poder. El razonamiento de Galtung lo describe bastante bien:

> Debemos aprender a disfrutar el pluralismo inherente a nuestra labor, comprender mejor la condición humana, tanto en sus manifestaciones empíricas como en sus potenciales latentes. Por tal razón hemos de ser políglotas, no sólo con el idioma de las sociedades que estudiamos, sino también con los idiomas que empleamos para comprender lo que estudiamos. De la misma manera que podemos aprender lenguas extranjeras y traducirlas entre sí, también podemos hacer lo mismo con los metalenguajes de la ciencia social y con los estilos intelectuales (5).

Habiéndonos inclinado hacia la heterogeneidad, ¿cómo continuar? Una posibilidad viene representada por un enfoque fenomenográfico, como el propuesto por Marton, que emplearemos aquí para clasificar los enfoques de investigación y analizar cómo entienden distintos autores el fenómeno de la educación y del cambio social en América Latina. Los puntos de vista —esto es, las distintas maneras en que los investigadores nos han presentado el mundo— estarán identificados en cada texto mediante dimensiones horizontales y verticales, con lo que contaremos con cuatro categorías sobre el marco de investigación. Las dos dimensiones escogidas, esto es, la ontología en el eje horizontal y la axiología —o valor del cambio— en el eje vertical, pretenden captar los aspectos esenciales y más diferenciadores de los textos. Este empeño, de forma reflexiva, consiste en «hacer un mapa» de las formas de pensar y de considerar el tema, y no en describir las cosas «como son» (6). Empleando estas dimensiones se obtienen cuatro enfoques, que utilizaremos para organizar la revisión: el estructuralista-funcionalista (una visión realista de la realidad con preferencia al cambio social progresivo), el funcionalista radical (una visión histórico-materialista de la realidad que propugna un cambio social transformador), el interpretativo (una visión relativista de la realidad, con una orientación hacia el cambio cultural progresivo) y el interpretativo radical (una visión relativista crítica de la realidad que propugna un cambio en la conciencia transformadora mediante la dialéctica negativa) (7).

---

(4) Waltzer (1990).

(5) Galtung (1990).

(6) Marton (1988), pp. 181-182.

(7) Si se desea consultar algunas propuestas multidimensionales anteriores para clasificar paradigmas y teorías sobre la educación y el cambio social, véase mi *Conflicting Theories of Social and Educational Change*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Center for International Studies, 1976; así como Burrel y Morgan (1979) y Paulston y Tidwell (1991).

Un planteamiento fenomenográfico acepta la indeterminación de la traducción entre los distintos lenguajes de investigación. Las categorías quedan, literalmente, deducidas y no impuestas por ningún concepto ideológico o teórico previo. Y resultan muy útiles, en la medida en que permiten descubrir supuestos y principios bien asentados en los textos, y aceptan y reflejan su variedad.

Independientemente de las orientaciones del conocimiento, todos los estudios recientes sobre la educación en el Tercer Mundo coinciden en que los gastos se han disparado considerablemente, que el rendimiento del alumnado ha disminuido y que la educación es incapaz de mantener su participación en los presupuestos nacionales (8). La situación es especialmente seria en América Latina, puesto que la deuda aplastante, un estado de opresión y el declive de las teorías sobre la modernización y la dependencia han suscitado el debate que se halla presente en los textos aquí revisados (9). ¿Cómo consideran los autores las crisis en la educación latinoamericana? ¿Cuáles parecen ser sus orígenes, sus efectos, y qué puede hacerse? A continuación consideraremos cómo abordan estos temas los distintos autores.

PERSPECTIVAS ESTRUCTURAL-FUNCIONALISTAS

Los textos estructural-funcionalistas y funcionalistas radicales comparten una ontología realista, esto es, la aceptación de las estructuras y condiciones objetivas, una creencia en los universales y en el conocimiento fundacional, o en la Verdad. Unos y otros están empeñados en la búsqueda de un conocimiento nomotético, regulado por leyes, y comparten la creencia en la posibilidad del progreso. Allí donde los funcionalistas emplean con frecuencia la filosofía positivista y los métodos de la ciencia empírica, los funcionalistas radicales aplican variantes de la ciencia social marxista y las perspectivas del materialismo histórico o del materialismo dialéctico.

Elster y Giddens han ofrecido ciertas categorías útiles para describir y clasificar la investigación que emplea argumentos funcionalistas (10). Ambos sostienen que el análisis funcional ha constituido durante mucho tiempo la forma dominante de explicación sociológica. Elster identifica tres variantes. El «paradigma funcional menor», también conocido como paradigma de la «caja negra» o de la «mano invisible»,

---

(8) Véase Rust, V. D. y Dalin, P. (Eds.) (1990): *Teachers and Teaching in the Developing World*, Nueva York, Garland, si se busca una explicación a la expansión explosiva internacional de la educación que sobrepasa las ideas y los recursos de las dos décadas últimas.

(9) Se pueden destacar dos revisiones *LARR* anteriores. Leonard encuadra su «Latin America: Education in a World of Scarcity» (*LARR*, 23, 2, 1988) dentro de una perspectiva funcionalista histórica en la que las alteraciones del sistema nacional (pobreza, deuda, crecimiento excesivo de la población, estancamiento económico, gastos militares, burocracias rígidas, etc.) socavan la eficacia del programa educativo. «Educational Policy: Alternatives and Policy Contexts» (*LARR*, 3, 1984, pp. 153-171) clasifica las recomendaciones políticas del autor y las sitúa en un espectro político que abarca desde «la izquierda marxista» hasta «la reforma moderada». Reclama pequeñas alternativas políticas de carácter práctico vinculadas a una «viabilidad política e investigación empírica».

(10) Véase Elster, J. (1982): «Marxism, Functionalism and Game Theory: The Case of Methodological Individualism», *Theory and Society, 11*, pp. 453-482; y Giddens, A. «Commentary of the Debate», *ibídem*, pp. 527-539.

afirma que quienes inician una institución o una pauta conductual pueden recibir beneficios inintencionados o imprevistos. Deja sin explicar el esfuerzo de cambio que tiene tales consecuencias, esto es, no se indica ningún mecanismo causal. En el «paradigma funcional principal», las funciones latentes de una institución, un proyecto o una conducta explican la presencia de dicha institución o conducta. Por último, en el «paradigma funcionalista extremo», todos los proyectos, instituciones y conductas tienen una función que explica su presencia.

Giddens distingue posteriormente entre «funcionalismo encubierto», como el de Althusser y Poulantzas (quienes rechazan la etiqueta de funcionalistas, si bien emplean argumentos funcionalistas), «funcionalismo ingenuo y abierto», como el de Robert Merton (para quien la «función manifiesta» sustituye a la explicación) y «funcionalismo abierto y sofisticado», como el de Claus Offe (que pretende demostrar algún tipo de mecanismo o de reglas causales por las que las consecuencias de alguna práctica social reaccionen frente a tal práctica).

Al utilizar estas categorías para valorar los estudios de las secciones siguientes, enmarcados en el funcionalismo y en el funcionalismo radical, observaremos que todos comparten, si bien en distinto grado, el supuesto de que las consecuencias inintencionadas o imprevistas del esfuerzo por el cambio educativo y social explican en cierta manera su existencia. De forma análoga, ambos se proponen demostrar que las estructuras sociales usurpan e influyen en el esfuerzo por el cambio educativo. Normalmente, en los textos de investigación estructuralista-funcionalista se ignora el proceso individual, aunque se señalan leyes empíricas complejas. En los textos funcionalistas radicales, la mayor parte de la investigación pretende deducir hechos sociales a partir de varias teorías *a priori*. Tanto el tipo de explicación funcional como el de explicación estructural prometen la causalidad a partir de leyes derivadas del agente humano. Aunque como Little (1991) demuestra, rara vez se señala el mecanismo causal.

En *Low Cost Primary Education*, William Cummings presenta un ejemplo de «caja negra» o paradigma funcionalista menor, con su descripción del proyecto IMPACT *(Instructional Management by Parents, Community and Teachers)* en seis países subdesarrollados, entre ellos, Jamaica. Iniciado en 1974 en Filipinas e Indonesia, el proyecto pretendía aportar una mejora de la gestión y de la productividad educativas a bajo coste, especialmente en las escuelas rurales aisladas.

Rechazando el sistema de prestación educativa convencional, que «exige más recursos por alumno a medida que abarca áreas menos desarrolladas», los experimentadores del IMPACT diseñaron seis proyectos nacionales, con un apoyo desigual de INNOTECH (una organización surasiática promotora de la innovación y de la tecnología), de USAID, del Banco Mundial y del Centro de Investigación para el Desarrollo Internacional de Canadá. Los medios para alcanzar los objetivos de reducción de gastos y de abandonos y para obtener una calidad mejor fueron: 1) aumentar radicalmente la relación alumnos-profesor por encima de la tasa de 150 a 1, incrementando el ahorro en materiales de clase y guías instructivas; 2) reducir los obstáculos burocráticos mediante la utilización de un conjunto de recursos (voluntarios y tutores comunitarios); 3) reducir el gasto y la escasez de material instructivo con módulos de autoinstrucción, hojas de trabajo para los alumnos y el empleo de la radio; y 4) aumentar la calidad mediante la instrucción integrada, el alargamiento de

los períodos de clase, el aprendizaje programado, el ritmo diferencial, las tutorías por parte de los coetáneos y otras medidas semejantes.

Las evaluaciones de los estudios de caso, realizadas en 1983, indicaron que este esfuerzo internacional por lograr una innovación educativa compleja obtuvo resultados muy variados respecto a la consecución de sus objetivos. Los programas de Filipinas, Malasia y Bangladesh contaron con la aparición de la comunidad rural, pero no se institucionalizaron por la oposición de los sindicatos de profesores, de las burocracias del mundo de la educación y de los oponentes políticos, quienes consideraron que el IMPACT sólo significaba una nueva forma de coerción, un estilo nuevo de imperialismo cultural. Aunque apoya el proyecto, Cummings reconoce la ingenuidad política y el hincapié excesivo en cuestiones técnicas que inicialmente «cegaron a los experimentadores», y propugna una reorientación que lleve de realizar el proyecto a estudiar el proceso, junto con una mayor apreciación de la complejidad de los efectos de la innovación en los sistemas sobre los que se opera (11). Sin embargo, no menciona en qué medida una visión crítica o interpretativa de lo sucedido podría dar cuenta de los importantes temas políticos y étnicos puestos de manifiesto —aunque no examinados— en su libro. Afirma que «al principio del proyecto IMPACT, no había una teoría clara» ni, aparentemente, se consiguió adaptarse a un marco basado en la teoría de sistemas que permitiera la continuación del proyecto. Igualmente, en su empeño por explicar por qué el proyecto jamaicano «fue menos satisfactorio» —esto es, un fracaso—, cita algunas causas, como la confusión de objetivos, la falta de voluntad política o los datos de partida excesivamente complicados. Aunque quizá todo ello sea exacto, existe una ausencia valorativa irreflexiva que encubre las orientaciones éticas y axiológicas del autor, próximas al discurso evaluador de los proyectos referidos, fácilmente accesible, pero desgraciadamente ignorado.

En mayor medida que cualquier otro área del Tercer Mundo, América Latina ha experimentado la transferencia directa del modelo de la «escuela de comercio» de Estados Unidos a través de los contratos de asistencia técnica. Al comienzo de la década de los años sesenta, USAID, en colaboración con varias escuelas de comercio de Estados Unidos, fundó el INCAIE en la Managua de Somoza, con la Universidad

---

(11) En Rondinelli y cols. (*Planning Educational Reforms in Developing Countries: A Contingency Approach*, Durham, NC, Duke University Press, 1990, p. 182) está ejemplificado un empeño similar en reconsiderar una planificación educativa tecnicista como un rompecabezas de contingencias que reconoce los posibles obstáculos culturales y políticos para, así, suavizar la realización de un cambio de vertical. Los autores discuten una línea neofuncionalista, gracias a la cual los encargados de la planificación deberían entender el contexto político del empeño puesto en el cambio educativo; sin un respaldo político, la realización y la viabilidad de un proyecto serán, cuando menos, problemáticas. Es más, también aprecian que «el personal del Banco Mundial con experiencia técnica se siente incómodo al realizar valoraciones políticas». Si se desea ahondar en el fracaso del Banco a la hora de reconocer y considerar las consecuencias de la «inestabilidad política» que rodearon los proyectos educativos en Colombia y en la República Dominicana, véanse las páginas 55-58. Rondinelli *et al.* se centran en el poder de la dirección y la realización del proyecto, pero, desgraciadamente, ignoran la mayor dimensión política de la clase social, el sexo, la etnicidad, etc., y la cuestión sobre «quién se beneficia» de los proyectos del desarrollo. Si se desea un estudio excelente sobre la política de la UNESCO y sobre la planificación como respuesta a los fracasos de la educación en vías de desarrollo, véase Jones, Ph. W. (1988): *International Policies for Third World Education: UNESCO, Literacy and Development*, Londres, Routledge.

de Harvard; el INCOLDA en Cali, con los politécnicos de Siracusa y Georgia; el EAFIT en Medellín, con la Universidad de Georgia; el ESAN en Lima, con Stanford; y el IESA en Caracas, con la Universidad del Noroeste y la Fundación Ford. La mayor parte son instituciones autónomas no adscritas a las universidades locales, pero muy vinculadas a CLADEA, una asociación regional de decanos de escuelas de comercio. Generalmente ofrecen títulos de postgraduado a mandos intermedios, pero tienen continuas dificultades para poder importar materiales de enseñanza y métodos estadounidenses pertinentes en el entorno comercial latinoamericano.

En *Management Education in Developing Countries,* Dole Anderson examina los intentos de transferir el modelo de la escuela de comercio estadounidense a Brasil. Finaliza afirmando que los esfuerzos de Estados Unidos por exportar «prácticas de personal modernas, en relación con la asistencia técnica, fracasaron miserablemente porque la modernización no encajaba con las necesidades de la burocracia tradicional». Las prácticas empresariales estadounidenses a las que se refiere sólo prendieron en el sector industrial privado, y seguidamente, en el enclave más moderno, esto es, São Paulo. Allí mismo, USAID fundó los que con el tiempo se convertían en los dos centros nacionales de formación más destacados: la EBAP, con asistencia técnica de la Universidad de California del Sur, y la EAESP, con asistencia del Estado de Michigan. En estos dos «buques insignia» y en su empeño por crear las disciplinas de educación pública y educación empresarial en Brasil, centra Dole su análisis institucional, en el que utiliza encuestas realizadas a graduados, docentes y empleados. Su conclusión es la siguiente: Aunque el empeño puesto en crear instituciones ha conseguido duplicar el modelo estadounidense, las escuelas quedan fuera de la cultura organizativa y empresarial nacionales. Las relaciones entre los empresarios y la comunidad política brasileña son limitadas. La carencia de servicios públicos y de tradiciones filantrópicas dificulta la financiación. La gestión patriarcal se resiste ante nociones como la de gestión profesional «científica», y no hay ningún tipo de red —como en Estados Unidos— que facilite el flujo de ideas, de licenciados o de recursos desde las escuelas de orientación teórica hacia las organizaciones empresariales locales. Dole afirma que uno de los resultados imprevistos ha sido la institucionalización de una educación de la gestión que, por muchas razones, es «disfuncional» y tiene importantes elementos estructurales y culturales. ¿Cómo van a sobrevivir estos trasplantes sin dotaciones, o sin un respaldo nacional significativo a la administración pública o empresarial? Dole sostiene que las escuelas de administración privadas tienen «demasiada libertad» para ampliar las matriculaciones, y que es necesario controlar la «fábrica de títulos» y aumentar la atención que se presta a los intereses del estudiante. A él también le gustaría que el gobierno brasileño y la financiación corporativa desempeñaran un papel más decisivo. Sin embargo, al igual que con los grandes temas teóricos sobre la transferencia y la viabilidad institucionales en los contextos socioeconómico, cultural e histórico, su visión descriptiva, basada en la teoría de sistemas, resulta incapaz de ver o explicar cualquier cosa más allá del paradigma funcionalista menor.

El estudio de Dole se beneficiaría en gran manera de un análisis comparativo más amplio que identificara la institución en cuestión (esto es, como el esfuerzo realizado en Brasil al emplear modelos estadounidenses). Graham Howells (1984), por ejemplo, nos ha brindado el estudio más relevante sobre este esfuerzo en relación con una institución. La *Escola Superior de Guerra,* fundada en 1949, convocó a la elite

militar y a las personalidades de la empresa, la Iglesia católica, la educación y la Administración para que participaran en cursos y constituyeran una reserva de oficiales en caso de emergencia nacional. La influencia de Estados Unidos en la ESG se vio reforzada con vistas frecuentes del personal militar a las instalaciones militares e industriales estadounidenses, por invitación del gobierno. Lo que tal vez influyera más en Howells fue la congruencia teórica entre la orientación positivista de los militares brasileños y el funcionalismo estructural de los asesores estadounidenses. Aquéllos y éstos consideran la sociedad brasileña como una estructura sujeta a leyes semejantes a las que gobiernan el funcionamiento de los organismos biológicos; creen que el concepto de orden público resulta fundamental tanto para los organismos vivos como para las sociedades. Contrastando los resultados de varias modalidades de transferencia institucional de la guerra fría de Estados Unidos a Brasil, Dole hubiera podido analizar mucho mejor el mecanismo causal. Aunque ello exigiría un estudio mayor, también situaría al autor en situación de hablar «por activa», y no «por pasiva», como suele hacer la tendencia funcionalista.

Con objeto de sortear los problemas que considera concomitantes en una visión estrecha de los sistemas de investigación y desarrollo educativo (esto es, racionalidad técnica, linealidad y planteamiento denominado de la «caja negra»), Sylvian Lourié encuadra su estudio (de cinco años de duración, realizado en la década de los setenta), *Education and Development: A Study of Educational Reform Efforts in Central America*, desde una perspectiva más interactiva, que examina la conducta de los agentes (esto es, los administradores educativos) en un contexto estructural y cultural.

Lourié reconoce su propia subjetividad y admite que su historia del esfuerzo reformista constituye una interpretación, no una ciencia. Incorpora además comentarios valorativos —algunos críticos— a su estudio sobre los «actores» destacados del mundo educativo latinoamericano. Con un bagaje humanista propio de la UNESCO, Lourié se propone compartir con el lector las limitaciones de su «visión sesgada» inicial, desde el ángulo de un planificador educativo, y cómo los requisitos de una evaluación de cinco años «le forzaron durante su estancia a desviarse hacia los instrumentos más evasivos de la sociología y las ciencias políticas».

Las «fuerzas» se contemplan desde la posición de un planificador o de un responsable de la toma de decisiones. Existen fuerzas previas: contextuales, políticas, socioculturales y, por supuesto, financieras. Hay además fuerzas posteriores, que operan en el punto de aplicación, esto es, en la burocracia educativa, o en el lado de la innovación. Las fuerzas operan, mediante vectores o agentes, dentro de los límites de las estructuras, las funciones y la responsabilidad que supone la generación de productos educativos. ¿Hasta qué punto es eficaz esta manera de contemplar el empeño reformista de seis repúblicas centroamericanas? Lourié emplea la metáfora del juego de Crozier y Friedberg como un constructo humano para integrar, sin reconciliarlas, la contradictoria estrategia egoísta del administrador-agente y «la coherencia final del sistema» (es decir, cómo utilizan los agentes una estrategia o bien de «ruptura», o bien de negociación) (12). La primera descansa sobre la autoridad y

---

(12) Friedberg, E. (1980): *Actors and Systems: The Politics of Collective Action*. Chicago University of Chicago Press. Se puede hallar un estudio destacado en la misma línea, con una perspectiva algo similar, en Farrell, J. P.

el poder para aislar e intimidar, como en las negociaciones con los sindicatos. La segunda opera desde la debilidad, desde la necesidad de mantener cierta presencia y asegurar la supervivencia. Los criterios de satisfacción, la ética de la responsabilidad y la conciencia del tiempo se introducen para evaluar las posibilidades de cambio.

Sin embargo, Lourié recae, en sus conclusiones, en la «explicación» funcionalista; así, por ejemplo, expresa que en Costa Rica y Panamá, la urbanización y la clase media «constituyen la garantía de una educación estable en la que las innovaciones permanezcan limitadas». Se considera que ambos sistemas se encuentran en un estado de «equilibrio estable». Guatemala y Honduras, por el contrario, permanecen «estáticas y anticuadas con un equilibrio bloqueado, o fijo». El Salvador, a pesar de sufrir un estado próximo al de guerra civil, se halla en un estado de equilibrio dinámico. Nicaragua —que se esfuerza por sustituir la educación fragmentaria y elitista del pasado por un escolarización libre y abierta que sirva a una sociedad populista nueva— se caracteriza, unos dos años después de la Revolución, por encontrarse en un estado «estable» o en un «desequilibrio sano».

Se podrá cuestionar la clasificación de Lourié, o el valor de sus conclusiones, así como su buena disposición frente a la reforma nacional, pero sus criterios están claramente expuestos, el autor examina sus supuestos y alcanza de forma satisfactoria una vía ejemplar para demostrar el valor de sus enfoques reflexivos y contextualizados.

Allí donde Lourié elige una perspectiva interactiva para examinar cómo los agentes adoptan decisiones políticas dentro de una matriz de estructuras y valores, Winkler se decide por una óptica funcionalista estructural más elemental al considerar las cuestiones de eficiencia, eficacia e igualdad en su *Higher Education in Latin America.* La importancia de su estudio supera la copiosa actualización estadística que ofrece. Por vez primera, un gran estudio del Banco Mundial sobre los problemas de la educación superior en América Latina presta una atención considerable al tema de la igualdad (17 páginas del total de 105). La política de carácter público que Winkler recomendó suponía aumentar el acceso a los grupos de renta baja, mejorar la distribución de las subvenciones públicas concedidas a la educación superior, ayudar económicamente a los estudiantes con rentas bajas, mejorar la preparación académica en la enseñanza primaria y secundaria, cobrar la educación superior con arreglo a los ingresos y establecer un horario de clases que se adaptara a los estudiantes trabajadores. Aun cuando estas «estrategias» pudieran resultar aceptables aplicando

---

(1986): *The National United School in Allende's Chile,* Vancouver, University of British Columbia Press. La decisión de Farrell de explicar por qué el gobierno de Allende procuró una reforma educativa radical y el efecto devastador de la propuesta reformista en el destino político del régimen se desarrolla en un análisis en dos partes. En una parte examina la estructura y el proceso internos de adopción de decisiones en el Ministerio de Educación, como un reflejo de la lucha política del régimen. En la otra considera la educación en un contexto sociopolítico mayor, en el momento en el que tuvieron lugar los debates sobre la reforma. Farrell presenta su historia como una interpretación, es decir, como un intento de abrir la «caja negra» de la adopción de decisiones, considerando la historia como el conjunto de «decisiones adoptadas por individuos cuyas acciones se conforman y limitan, pero no se determinan, por sus circunstancias y posiciones dentro del espectro de poder e ideología en una sociedad». Aquí Farrell se inclina por una perspectiva interactiva, al considerar el desastre reformista.

la racionalidad económica, se muestran idealistas, incluso simplistas, dadas la realidad en la que viven los indigentes y las subsistentes desigualdad estructurada y ventaja social de clase. Si bien Winkler destaca con presteza «ejemplos satisfactorios» de mejora de la eficiencia del sistema —siempre que en el sector privado—, no hace ninguna mención de los éxitos cubanos o nicaragüenses en la consecución real de una educación superior más abierta, igualitaria y eficaz en su intento de construir sociedades revolucionarias comprometidas con la redistribución de la solidaridad humana (13).

A partir principalmente de los informes estadísticos de los ministerios de educación, de los estudios del Banco Mundial y del Banco Internacional para el Desarrollo, del *Anuario Estadístico* de la UNESCO y de otros parecidos, el trabajo de Winkler ofrece, no obstante, una compilación valiosa —aunque incompleta— de los datos básicos imprescindibles para realizar una generalización sobre las opciones políticas. Los problemas cruciales que identifica resultan familiares; esto es, la multiplicación por diez del número de matriculaciones en el ámbito de la educación superior en América Latina entre los años 1960 y 1985 y la participación menguante en el gasto público, que conduce a la reducción de los salarios del profesorado y del material educativo. La calidad de la instrucción y de la investigación en las instituciones públicas disminuye, mientras que el sector privado de la educación superior crece y se refuerza. Los resultados de Winkler —aunque con un análisis incompleto de la eficiencia interna y externa, de la igualdad, de la economía y del rendimiento de la investigación— se utilizan para respaldar la estrategia actual del Banco en la búsqueda de una mejora de la eficiencia de la educación superior mediante: 1) la adopción de innovaciones dirigidas a reducir el coste educativo, 2) el aumento en la recuperación de gastos, y 3) la aplicación de criterios de rendimiento en la asignación de recursos. Pero como demuestra el análisis más exhaustivo de Reimer sobre la «cultura de recortes» de América Latina, el interés de Winkler por la ineficiencia de la educación superior no consigue dar con el *quid* de la cuestión (14). Incluso durante las decadas de los

---

(13) Incluso Eusebio Mujal-León, en su amargo ataque al castrismo en la educación superior cubana (*The Cuban University Under The Revolution*, Washington DC, Cuban American National Foundation, 1988), reconoció que «ha habido avances en la ampliación de las oportunidades educativas para los cubanos, especialmente para aquellos que viven en el campo y entre los miembros de la clase obrera. Han aumentado las matrículas y, con ellas, aparentemente, los gastos de la educación primaria, secundaria y universitaria». Por el contario, Winkler parece que olvida los logros cubanos. Si se desea una valoración menos política, consúltese Paulston, R. G. y Kaufman, C. «Educational Reform in Cuba», en P. Cookson *et al.* (1991): *International Handbook of Educational Reform*, Wesport, CT, Greenwood.

(14) Véase Reimers, F. (1991): «The Role of Organization and Politics in Government Financing of Education: The Effects of Structural Adjustment in Latin America». *Comparative Education*, 27 (1), pp. 35-50. Edward Zuckerman también considera los aspectos de la pobreza en la adaptación como un problema a largo plazo y afirma que «los gastos sociales públicos, ya de por sí, escasos, deberían redirigirse de los que tienen hacia los que no tienen». Véase su documento 44 (Washington DC, El Banco Mundial). La cuestión, para Reimers, radica en «si la crisis provocada por la deuda también puede cambiar el sistema político y organizativo, de forma tal que se les brindara una posibilidad a la eficacia y a la igualdad». Plank, en una perspicaz revisión de los últimos estudios del Banco Mundial por países latinoamericanos, realiza una crítica seria de la «mentalidad pueblerina (y) progresivamente cerrada y (del) estrecho universo intelectual» del Banco, de su desprecio por el contexto político en el que se adoptan las decisiones que suponen un gasto social, así como de su creciente divergencia entre los resultados de sus investigaciones y sus decisiones políticas (véase D. Plank, de *Economics of Education Review*, en preparación).

sesenta y los setenta, en las que aumentó el gasto dirigido a los pobres, «el beneficiario principal fue la clase media». Incluso hoy, la educación básica está menos protegida respecto «del proceso de ajuste», del que forma parte integral el estudio de Winkler.

Thomas La Belle, en *Nonformal Education in Latin America and the Caribbean,* describe detalladamente el auge y la decadencia de la educación no formal o de la desescolarización como estrategias del mundo occidental para sortear las disfunciones apreciadas en el Tercer Mundo, especialmente en las escuelas formales latinoamericanas. En esta revisión se señalan 226 publicaciones; muchas, procedentes de fuentes latinoamericanas oscuras, en las que se identifican y agrupan los últimos esfuerzos educativos no formales orientados al cambio social, económico y político. Se distinguen tres estrategias, valoradas y sopesadas en función de su carácter instrumental para «promover el bienestar de los pobres»; lo que constituía una prioridad en la investigación del patrocinador del estudio: la Fundación Interamericana. El autor considera que los enfoques de la educación no formal basados en los principios del capital humano tienen relación con la teoría del equilibrio y las estrategias de modernización, con los ministerios del gobierno y el capitalismo estadounidense, la USAID, el Banco Mundial y las principales fundaciones estadounidenses. Estos enfoques utilizan una organización descendente y persiguen el «desarrollo» de los indigentes rurales y urbanos mediante la formación de destrezas en la agricultura y la industria, en la socialización política y en proyectos de autoayuda, estrechamente controlados.

La educación popular, considerada por el autor como una alternativa a la educación no formal del capital humano, se divide en dos categorías. Una, con frecuencia relacionada con Organizaciones no Gubernamentales, procura innovaciones y reformas dentro de los sistemas económicos y políticos existentes mediante una educación orientada a despertar la concienciación (siguiendo la tradición de Paul Freire) y mediante la *educación de base,* conforme se desprende de la *teología de la liberación.* La otra representa la educación no formal de los movimientos revolucionarios que persiguen la transformación estructural, como se aprecia en los casos salvadoreño, nicaragüense y cubano.

En la lectura valorativa que realiza La Belle de los textos, afirma del «paradigma funcional extremo» en cuestión que, en los países con un capitalismo independiente, las estructuras opresivas desbaratan tanto el capital humano como el esfuerzo puesto en la educación popular para mejorar la situación de los pobres. Aunque muchas personas pobres, consideradas como «recursos humanos» potenciales, hayan realizado esfuerzos heroicos por conseguir nuevas destrezas en la alfabetización o en la formación en el puesto de trabajo, la desigual distribución del poder y de los recursos les priva definitivamente de disfrutar de una oportunidad para que manifiesten estas aptitudes de manera tal que les recompense y aumente su posición social. Con el planteamiento revolucionario, el autor observa que la educación no formal ha realizado contribuciones significativas tanto en la lucha revolucionaria como en la creación de sociedades postrevolucionarias más equitativas. Sin embargo, el coste es algo y los resultados de la opción revolucionaria son peligrosamente impredecibles. Asimismo, el esfuerzo educativo no formal actual que existe, por ejemplo, en Brasil, Chile, Colombia o México adquiere mayor fuerza en la tradición educativa popular y en el esfuerzo por organizar comunidades de indigentes para proporcionar una respuesta, según un programa a los inexistentes o decrecientes

servicios de educación, salud y bienestar social del gobierno (15). El autor afirma que el atractivo de esta educación popular «incrementalista» «pudiera tener relación con los lamentables programas basados en el capital humano y con la evitación de los esfuerzos clandestinos más radicales, ya que ni aquéllos ni ésta dejan apenas sitio para quienes han sido reprimidos por participar de forma realista en su propio desarrollo. En otras palabras, hay una sensación de que la evitación de lo que no ha funcionado y la confianza en aquello que pudiera funcionar en un futuro algo distante podrían representar la mejor esperanza, dadas las alternativas».

La explicación de La Belle constituye una aportación bien recibida a los estudios educativos latinoamericanos, tanto como herramientas de referencia cuanto por representar otra manifestación de análisis neofuncional en la que se reconoce el conflicto, la desigualdad estructurada y la legitimidad de la acción colectiva. Con todo, el valor de ese trabajo se ve disminuido a causa de varios problemas. Uno de ellos es el tratamiento irreflexivo de los materiales textuales. El autor elude cualquier mención tanto de su papel al seleccionar los textos como de los fines o principios aplicados. Igualmente cae en lo que Winkler denomina la trampa del «textualismo», por la que se contempla el texto como poseedor de una realidad objetiva y no se reconoce su existencia como artefacto histórico con su propia historicidad social. Más grave es su positivismo, su decisión de considerar la literatura como un reflejo de la realidad, como un poder capaz de respaldar un análisis funcionalista que aporte implicaciones políticas. Un tercer problema se desprende de su omisión de materiales textuales relevantes que presenten una utilización satisfactoria de la educación popular en los movimientos sociales; omisión que sesga gravemente sus datos básicos cuando practica el juego de las recomendaciones de una política de hechos (16). Al no reconocer la extensa literatura teórica y de casos concretos de la educación no formal en los movimientos reformistas sociales, se abandona a una mayoría de textos que incorporan la perspectiva del capital humano (esto es, del equilibrio) o la marxista (esto es, revolucionaria). Tal distorisión le aboca de forma directa a sus conclusiones excesivamente pesimistas (citadas arriba).

A medida que las ciencias sociales y las profesiones consiguientes se van desplazando de forma irregular desde las ciencias naturales hacia metodologías literarias, debemos cuidar el no imponer supuestos positivistas en la interpretación textual. Y a este respecto, el análisis de La Belle también representa un buen ejemplo de los peligros de una epistemología combinada.

---

(15) Guy Grand sostiene que cierto número de programas educativos populares dirigidos hacia los pobres del ámbito rural latinoamericano ha gozado de un éxito apreciable, a pesar del entorno hostil. En su obra «Learning From Development Success: Some Lessons From Contemporary case Histories» *(Working Paper, 9,* School of International Service, American University, September, 1983, 61 pp.), se identifican y examinan doce factores que contribuyen a tal esfuerzo en Bolivia, Haití, Nicaragua, Méjico, Panamá y Uruguay.

(16) Véanse, por ejemplo, Adams, F. (1976): *Unearthing Seeds of Fire: The Idea of Highlander,* Winston-Salem, NC, Blair, donde se describen las aportaciones educativas no formales de los movimientos laborales, comunitarios y de derechos civiles; Paulston, R. G. (1981): *Other Dreams, Other Schools,* Pittsburgh, University of Pittsburgh Press; «Education as Anti-Structure: Nonformal Education in Social and Ethnic Movements», *Comparative Education, 16* (1), Paulston, R. G. (1980): pp. 55-56. Si se desea consultar aplicaciones más recientes de este marco de investigación, véase Altenbaugh, R. (1990): *Education for Struggle,* Philadelphia, PA, Temple University Press; además de Petherbridge-Hernández, P. (1990): «Reconceptualizing Liberating Nonformal Education: A Catalan Case Study», *Compare, 20* (1), pp. 41-52.

PERSPECTIVAS FUNCIONALISTAS RADICALES

Los autores y los trabajos incluidos en esta sección consideran la educación desde perspectivas funcionalistas, al mismo tiempo que abogan por la necesidad de una revolución social que elimine el capitalismo y edifique el socialismo. Citando a Carnoy y Samoff, en su nuevo y fundamental libro *Education and Social Transition in the Third World* aparece: «nuestro objetivo es (...) comparar el propio cambio educativo en las sociedades y analizar si, y por qué, la educación transcurre de forma distinta en las sociedades que pretende transformar el capitalismo en socialismo». Al igual que los funcionalistas abiertos, afirman que el Estado —no el sistema económico— confiere la dinámica a las sociedades revolucionarias; que la política, mucho antes que las relaciones de producción, dirige el desarrollo social. Los autores examinan en cinco estudios de caso (en China, Cuba, Tanzania, Mozambique y Nicaragua) la política como vínculo «causal». En su erudita valoración del caso cubano, Carnoy documenta el éxito de la transformación estructural revolucionaria; esto es, cómo la política educativa cubana ha conseguido definir «un estándar para la expansión y la reforma educativas en otros países del Tercer Mundo, especialmente en América Latina». Su explicación del mayor éxito de la revolución es excelente, la mejor que hemos observado. Sin embargo, los autores señalan que, a pesar de los logros revolucionarios, no se cuenta con un mecanismo que asegure la transición al socialismo. Tres décadas de castrismo, de monopolio estatal de la verdad, del poder y de la conciencia correcta, han llevado a la ineficiencia económica y la apatía a estudiantes y trabajadores:

> Existe una ausencia relativa de cuestionamientos serios sobre la política, así como de capacidad para influir en los líderes políticos, hasta el punto de que apenas existe motivación para desplegar la energía necesaria para ser innovadores y bastante productivos, no sólo en la política, sino (también) en otros aspectos de la vida diaria. Sin tal apertura del sistema político general, la influencia de la socialización colectiva en las escuelas cubanas se verá obligatoriamente mermada.

El mensaje teleológico del libro —esto es, que los cinco países examinados se encuentran «en transición», o que discurren desde el capitalismo al socialismo por algún sendero evolutivo tortuoso— se hace aún más incierto en el capítulo de Carnoy y Torres sobre Nicaragua. Ahí, los autores preguntan: «¿Por qué fueron tan importantes para los sandinistas los cambios educativos?» y «¿qué fuerzas políticas y sociales influyeron en estos cambios?». Empleando un estudio de las «fuerzas», de nuevo «se explica» el contenido de la educación revolucionaria por su función, que consiste en respaldar una política y una economía de cierto tipo, esto es, las de la superestructura que protege la base. Se considera que tanto los sandinistas como los castristas —y se podría catalogar a los autores como vanguardistas reconocidos— han surgido triunfantes del conflicto de la época como la clase (intelectual) mejor preparada y capaz de presidir el desarrollo de la política y de las fuerzas productivas en un momento dado.

Prescindiendo de cualquier referencia a la conducta individual, los autores han optado por centrarse en las fuerzas y relaciones que encauzan y dirigen la conducta colectiva. De esta manera, el grado de «desarrollo» o evolución de las fuerzas políticas y/o productivas de una sociedad determinaría y explicaría las estructuras y conductas

consiguientes, como representación clásica del materialismo histórico (17). Aquí, Cohen afirma categóricamente que «las afirmaciones centrales del materialismo histórico son explicaciones funcionales o consecuentes de algo que se explica por su propensión a tener cierto tipo de efecto».

Curiosamente, los autores destacan que la insistencia sandinista en la educación escolar popular o no pública depositó en gran medida la responsabilidad de la toma de decisiones y el poder real en manos de las ramas locales de las organizaciones de masas. La descentralización del poder político verdaderamente ayudó a transformar lo que los autores denominan la «sociedad capitalista condicionada» de Nicaragua. Pero además, reforzó la oposición de la organización de masas a la continua —si revolucionaria— forma burocrática tradicional de educación pública. Y como ahora sabemos, cuando se pusieron los votos en las manos de los votantes nicaragüenses, también rechazaron de la política a la élite revolucionaria leninista.

Como ya se indicó anteriormente, los donantes internacionales se han ocupado desde 1970 de eludir las escuelas formales latinoamericanas con programas de intervención educativa vinculados directamente a la industria y a la agricultura. ¿Por qué ha sido este empeño en general tan insatisfactorio? ¿Por qué los gobiernos nacionales siguen favoreciendo los sistemas de escuela formal a expensas del esfuerzo por disminuir los abandonos en la educación para adultos y asimismo los abandonos de los adultos jóvenes que no asistieron a las escuelas formales? A estas y a otras cuestiones similares dedica Carlos Alberto Torres su formidable capacidad analítica en *The Politics of Nonformal Education in Latin America.* Martin Carnoy (inicialmente, su asesor de tesis doctoral, y ahora, su colaborador) brinda una guía ideológica en su prólogo «How Should We Study Adult Education?». Su respuesta es que debería hacerse mediante una «agenda de investigación» que ilustre «esta interacción dialéctica entre estructura e historia, entre el intento por parte del Estado de imponer una historia a los trabajadores y campesinos y las luchas de estos grupos por hacer historia».

Aquí, Carnoy se decanta por el paradigma funcional extremo y por una visión conspiradora internacional que considera la clase capitalista como beneficiaria de todas las actividades educativas y piensa que estos beneficios explican su presencia. A continuación, Torres demuestra cómo los tipos principales de educación adulta latinoamericana, controlada por el «Estado capitalista condicionado», constituyen elementos al servicio de la clase capitalista e, indefectiblemente, funcionan en su provecho, aun cuando las instituciones ideológicas dominantes sean «capaces de enmascarar el carácter de la función de Estado». En su análisis de la experiencia latinoamericana, Torres explica por qué la educación adulta ha desempeñado un papel tan marginal en la formación política pública, y especialmente porque «no se corresponde con el modelo de concentración de capital y dominación política». Se

---

(17) Si se desea una defensa brillante del funcionalismo en la línea marxista, véase Cohen, G. A. (1978): *Karl Marx's Theory of History, A Defense,* Princeton, Princeton University Press. Véase también su «Functional Explanation, Consequence Explanation and Marxism», *Inquiry, 25,* 1984 pp. 27-59, donde se puede hallar una objeción ortodoxa a la relación empírico-causal de Elster: «Puesto que la explicación funcional no puede desplazarse del centro del materialismo histórico, la teoría del juego no puede sustituirla» (p. 33).

toma México, en concreto, como caso típico. Los estudios sobre los casos de educación revolucionaria para adultos en «transición al socialismo», esto es, los casos de Cuba, Nicaragua y Granada, están menos desarrollados e incluso arrojan serias dudas sobre la explicación escogida del paradigma extremo. A saber, Torres reconoce que «en sociedades socialistas, la educación adulta parece cumplir roles parecidos» a los de las sociedades de capitalismo condicionado: La diferencia principal estriba en que el ajuste entre la educación adulta y el mercado de trabajo es mucho más estrecho». Tal vez porque estos análisis de casos arrojan dudas sobre la teoría del autor, su estudio se desplaza rápidamente de casos «transitorios» a una amplia disertación teórico-metodológica sobre cómo y por qué «es necesario adoptar» su hipótesis hasta en el materialismo histórico.

Aunque este estudio, llevado algunas veces de forma brillante, representa un caso ejemplar de funcionalismo radical, se ve socavado por varios problemas y omisiones. En su búsqueda implícita de leyes nomotéticas, por ejemplo, Torres elude la práctica de la educación para adultos *in toto* y cae en el idealismo teórico. Ahora se aprecia que el análisis o la validación empírica pueden poner a prueba su proyecto teleológico, como en el caso de Cohen. También su tipología se presenta confusa, confunde términos y omite una buena parte de la literatura para reforzar mejor su ideológicamente orientada «teoría correcta» estructuralista. Deja fuera de su análisis, asimismo, cualquier consideración sobre el sexo, bien como aspecto de la dinámica del capitalismo, bien como elemento de la creciente literatura sobre la mujer en el mundo subdesarrollado.

Esperemos que, con esta demostración de «cosmética teórica», Torres pueda ahora ocuparse de asuntos más orientados hacia la política, como en su apreciación del «desafío de escala», esto es, la posibilidad de comparar la micro con la macroexperiencia y de transferir las lecciones aprendidas en el grupo individual al ámbito de los sistemas. Tal enfoque abre un número de cuestiones interesantes y brindaría la oportunidad de forjar una relación con la práctica y la acción; lo cual constituye una omisión seria de este estudio. Con esta desviación del texto sagrado hacia otra herramienta de investigación para la construcción de la teoría en la ciencia social, los estudios marxistas están sobrellevando una dolorosa migración y una transformación radical (aún no muy claras en este libro). Elster (1985), por ejemplo, aboga por la rehabilitación mediante el marxismo analítico, esto es, mediante una perspectiva fundamentada en el individualismo metodológico empírico que favorezca la teoría del juego. Fraser (1989) reclama un feminismo capaz de considerar el aspecto patriarcal de la metanarrativa marxista. Poster (1990) opta por un neomarxismo postestructural que vaya más allá de los argumentos de producción, para alcanzar un punto de vista (mucho más adecuado, según él), radicado en la información, que sea funcionalista igualmente para nuestra comunidad electrónica emergente. Por último, Habermas (1991) relaciona a Mead con Marx, puesto que «la psicología social de Mead (...) esclarece las vías para alcanzar el concepto comunicativo de la realidad (...), donde las relaciones intersubjetivas se consideran desde la perspectiva de los mismos participantes».

También se puede apreciar en varios estudios latinoamericanos recientes este alejamiento del marxismo ortodoxo. Arnove (1986), por ejemplo, ofrece una explicación excelente de los intentos por crear una práctica educativa revolucionaria y sandinista que sustituiría cuatro décadas de educación bajo la dictadura de la familia Somoza.

Su perspectiva es más dialéctica: Parte de las limitaciones con las que se encuentran los encargados de la política educativa, surgidas de la historia, de la guerra fría y de la dependencia económica. Observa grandes contradicciones como parte concomitante y consecuente del cambio radical en un entorno empobrecido y en conflicto. La suya es una visión de primera mano que concibe la educación revolucionaria populista no como algo basado en la teoría, sino como una lucha por alterar la conciencia y por construir conjuntamente estructuras populares nuevas. La Campaña de Alfabetizaciónn Nacional de 1980 se examina con detalle como «un nuevo modelo de cambio social basado en la devolución sustancial del poder de decisión a las bases. Demuestra que las comunidades, mediante su esfuerzo, y en colaboración con el gobierno, pueden prestar servicios sociales básicos».

Aunque Ginsburg (1991) se adhiera a la necesidad de la gran teoría marxista centrada en «los niveles ideológicos y superestructurales», también se muestra receptivo a la doble metodología de Arnove, en la que se incluyen las luchas locales progresivas y las contradicciones y posibilidades que brindan. Dadas las oportunidades obtenidas con tales contradicciones, Ginsburg sugiere un compromiso, esto es, un enfoque de investigación doble que abarque tanto las posiciones revolucionarias ortodoxas sobre la educación y el Estado como el intento de reforma agnóstica en la que distintos agentes se enfrentan con las relaciones desiguales entre razas, sexos y clases, para sacarlas de su determinismo histórico; o, si se prefiere, que integre tanto el historicismo como la historicidad.

Obviamente, los estudios latinoamericanos, como toda la ciencia social, atraviesan ahora una situación transitoria en la que las nuevas condiciones sociales cuestionan las viejas ortodoxias y, en especial, aquéllas que gozan del privilegio de supuestos y límites realistas. Ni la reiteración dogmática ni un cínico viraje hacia la metafísica postmoderna constituyen salidas aceptables. Más bien coincido con la propuesta de Douglas Kellner de que reconozcamos los límites de todo tipo de estructuralismo de pensamiento y de acción, así como la necesidad de una síntesis más creativa entre lo nuevo y lo viejo que nos ayude a crear un futuro mejor. Ésta es la intención que perseguía mi capítulo (junto a Susan Rippberger) en Ginsburg (1991). Titulado «Ideological Pluralism in Nicaraguan University reform», el estudio entiende la reforma de las ciencias como una construcción mutua, un círculo hermenéutico, si se quiere, en el que participantes tan divergentes como la USAID, la LASPAU, los marxistas ortodoxos y los teólogos de la liberación colaborasen en el desarrollo de proyectos de educación y divulgación científicas en el marco del desarrollo de la comunidad y de la reconstrucción nacional. La perspectiva es críticamente pragmática, por considerar que los significados se construyen desde la práctica de la reforma y desde el contexto de crisis. No perdemos de vista la gran teoría marxista en su intento de contextualizar y desarrollar explicaciones; ha estado presente en la práctica y, gracias a la modernización y a la teoría crítica, acomodada a la práctica. Lo que sí reiteramos es que una perspectiva pragmático-crítica, por aceptar y evaluar todos los argumentos a la luz de lo que funciona en la práctica y de lo que exige la justicia, elude mejor la nostalgia y ofrece explicaciones más interactivas y contextualizadas; lo que le concede mayor utilidad en la acción práctica. Siguiendo este ejemplo, en el que se acepta la complementariedad de la estructura y la conciencia, prestamos ahora atención a la visión relativista del mundo y a las formas interpretativas de considerar la educación latinoamericana y el empeño en el cambio social.

PERSPECTIVAS INTERPRETATIVAS

Los enfoques interpretativos en la educación latinoamericana, aunque carecen de una tradición investigadora importante, constituyen un enfoque que ha encontrado en el presente su momento. Su atractivo proviene en gran parte de que ofrecen lo que las grandes perspectivas estructuralistas dominantes eluden. Representan una perspectiva centrada en el agente, en la que se destaca la comprensión y la descripción de la educación desde el interior, mediante la utilización de los puntos de vista de las personas directamente implicadas en las actividades estudiadas de cambio. Aunque predominen los textos descriptivos y especulativos sobre la educación en América Latina, en todos ellos resulta patente la ausencia de una base de datos empíricos o de un análisis riguroso. Es importante no confundir estos trabajos polémicos o retóricos con concepciones representativas tal y como aquí se utilizan (18).

La perspectiva de investigación interpretativa incide en la comprensión y la explicación de la educación y del mundo social desde el interior, esto es, utilizando los puntos de vista de las personas directamente implicadas. En vez de pensar que los seres humanos están determinados por el entorno, la investigación interpretativa —al igual que esta revisión— se centra en el modo en el que las personas construyen, modifican e interpretan las concepciones de la «educación». En este caso, la investigación interpretativa constituye un intento de superar los modelos normativos y de observar la dinámica social real en el proceso educativo. Las recomendaciones políticas que formula no se basan tanto en criterios de eficiencia o de corrección de la teoría, cuanto en criterios de relevancia y de significados compartidos.

Un buen ejemplo, además de una guía práctica, es *Nezahuâlpilli* (1986), que enseña a los padres de barrios pobres a organizar programas preescolares. Los autores extraen ideas útiles para la práctica de Berger y Luckman, Dewey (¡no reconocido!), Freire y Piaget. Combinan estas ideas, procedentes de la fenomenología, de la etnometodología y del interaccionismo simbólico, en un simpático texto con viñetas y numerosos ejemplos prácticos. Este estilo contrasta con los enfoques autoritarios y participativos y descansa en años de experiencia y práctica preescolar en la comunidad de Nezahuâlpilli. Unas cinco generaciones de niños (cerca de 1.100), trabajo en conjunto con sus padres, profesores y administradores, han creado este programa modelo. La guía merece la mayor difusión posible, y no sólo entre las escuelas pobres del Tercer Mundo. Demuestra claramente el valor de un enfoque interpretativo y constituye un gratificante contraejemplo del enfoque, mucho más común y vertical, de «quien más sabe es el profesional».

La perspectiva interpretativa se caracteriza además por su tendencia al cambio menos intensa. En vez de abogar por un cambio radical de la estructura o de la conciencia de sí misma de la sociedad en su totalidad, los enfoques interpretativos

---

(18) Si se desea una revisión de trabajos sobre educación del *Handbook Of Latin American Studies*, durante la época en la que E. Egginton fue el editor, véase su «Educational Research in Latin America: A Twelve Year Perspective», *Comparative Education Review, 27* (1), 1987, pp. 1-20. En esta sección ha seguido a Paulston y Tidwell (1991) en la selección hecha.

tienden a sugerir o provocar modificaciones en ciertos procesos o una concienciación que mejore los medios existentes para conferir más relevancia y significado a los participantes (19).

Los estudios etnográficos realizados en las décadas de los cuarenta y los cincuenta por antropólogos estadounidenses fueron posiblemente los primeros en utilizar disciplinadamente la perspectiva interpretativa en la investigación sobre la educación latinoamericana (Redfield, 1943; Brameld, 1959). Estos estudios concebían la educación en un sentido antropológico amplio, como un proceso de transmisión cultural. Los autores contrastaron la relevancia que los participantes concedían a las escuelas con las formas tradicionales de educación informal, como los hábitos de crianza de los niños, los rituales o las tradiciones orales. En su mayor parte, los estudios antropológicos de la década de los ochenta están guiados por cierta noción de transmisión cultural y de conflicto cultural entre las culturas modernas y tradicionales, esto es, entre continuidad y discontinuidad a través de la socialización o la culturización. Con frecuencia se critica la falta de sensibilidad de la escolarización hacia las culturas locales y la ausencia percibida de relevancia de la educación formal.

Los estudios de Moore y Modiano constituyen la continuación en la década de los setenta de esta tradición investigadora (20). Ambos consideran que los sistemas de educación formal estudiados sólo son completamente exhaustivos dentro de su entorno sociocultural inmediato, y ambos se esfuerzan por captar la concepción que los participantes tienen sobre el proceso educativo formal. Sus argumentos principales critican la falta de intersubjetividad compartida entre los sistemas de significado de las clases sociales y las culturas que participan en el proceso educativo. La consecuencia que los dos autores observan supone una ausencia de entendimiento transcultural en el aula, además de la presencia de interpretaciones diferentes sobre la relevancia de la situación, los objetivos educativos, etc. Desde la perspectiva interpretativa, el resultado deseado sería, en general, una aclaración de los significados subjetivos implicados en el proceso educativo. Tanto Moore como Modiano finalizan sus trabajos formulando recomendaciones dirigidas a modificar la gestión nacional de la tarea educativa. Al hacerlo así, no utilizan argumentos funcionalistas ni criterios de eficiencia, sino que tratan de alterar la sensibilidad de los responsables educativos hacia la validez

---

(19) Si se desea una revisión sobre el problema del cambio social implícito en la investigación política basada en la «descripción densa» etnográfica, véase Singleton, J. y Ward, Ch. (1986): «Anthropology, Education and Development: Arrogance Ambivalence and Ambiguity», documento presentado en la *Comparative and International Education Society Annual Meeting*, Toronto, Canadá, 15 de marzo, 1986. Aquí la perspectiva antropológica sobre el desarrollo se califica de «arrogante» al propugnar un cambio de mentalidad en los integrantes de un punto de vista tan básico, y no hacerlo desde una perspectiva superior, como la de los encargados de la planificación económica y otros similares. Los antropólogos son «ambivalentes» frente a la idea de «progreso» y reconocen que todos los juicios morales están culturalmente condicionados. Su contribución reside en cuestionar los supuestos de quienes llevan a cabo el desarrollo y en ayudarles a diseñar programas culturalmente aceptables. La «ambigüedad» deriva de la integridad cultural del antropólogo, de su preferencia por la continuidad frente al cambio y de su oposición a la imposición del cambio tecnológico occidental (máxime si cobra un carácter tan dramático como en el Amazonas).

(20) Véanse Modiano, N. (1973): *Indian Education in the Chiapas Highlands*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston; Moore, A. (1973): *Life Cycles in Atchalan: The Diverse Carrers of Certain Guatemalans*, Nueva York, Teachers College Press.

de las culturas locales y de generar un entendimiento mejor de la concepción que los participantes tienen de la educación formal, dadas sus circunstancias reales. Afirman que los programas educativos organizados deben tener en consideración estos factores subjetivos para poder ser más tolerantes, humanos y adaptativos de acuerdo con las necesidades de los participantes, quienes muestran actitudes y orientaciones muy diferentes de las que con frecuencia asumen los responsables de la política educativa o, por ejemplo, los economistas del Banco Mundial.

En su estudio etnográfico sobre el contexto escolar en Bolivia, Chile, Colombia y Venezuela, Avalos (1986) sigue esta línea de investigación, con la que intenta demostrar su utilidad para ofrecer un «conocimiento sobre los procesos relacionados con las experiencias infantiles de fracaso durante sus primeros años de escuela (...), la manera en la que construye el fracaso para los alumnos de primer año». Aun sin negar la validez del funcionalismo estructural ni la validez de la atribución marxista de causas como factores externos a la escuela, Avalos prefiere acudir a las clases «para interpretar las razones de la persistencia del fracaso». Una vez allí, el estudio se centra en la influencia de las actitudes y la conducta del profesor sobre el resultado de la escolarización de niños indigentes.

Sintetizando los hallazgos de los proyectos etnográficos, Avalos afirma que, aunque la interpretación del fracaso escolar es en parte circunstancial, se considera en gran medida que se produce activamente dentro de la escuela a causa de las «ideologías prácticas» y las conductas del profesor, además de por las condiciones escolares.

Avalos describe varias consecuencias de su estudio de cara a la política y la práctica educativas. Entre otras, se encuentran: 1) un estudio posterior de los pocos profesores que edifican el «éxito, no el fracaso» escolar; 2) la difusión de las técnicas y los materiales dirigidos a la formación del profesorado que hayan sido empleados satisfactoriamente, y 3) la necesidad de trabajar con los profesores para que sean más reflexivos sobre sus supuestos, sus hábitos y sus relaciones con los padres. Lo más importante, según Avalos, es que este estudio «reveló la manera en la que se tejen conjuntamente las redes concretas de relaciones; cómo interactúan los padres con los profesores y los alumnos entre sí» (21).

Debemos destacar, sin embargo, que los enfoques interpretativos latinoamericanos basados en métodos etnográficos caen en diversas contradicciones. Una —véase el caso de Avalos— es el uso de un enfoque relativista y de una metodología descriptiva que no sustenta su ambición nomotética. La otra se desprende del favor que otorgan los etnógrafos a la cultura y a los hábitos locales, al mismo tiempo que eligen un marco de perspectivas críticas que les conducen a unas condiciones externas de

---

(21) Si se desea consultar un ataque, bastante fuera de lugar, contra las recomendaciones de Avalos basado en las posibles causas de este estudio etnográfico, véase la revisión de Erwin Epstein, *Comparative Review, 32* (2), mayo de 1988, pp. 226-228. Epstein destaca que únicamente con «variables independientes (...), comparabilidad de los datos (...), un laboratorio central» y elementos semejantes puede la etnografía (como en el estudio de Whiting, *Six Culture)* hallar relaciones causales válidas. Aquí recae el autor de nuevo en los universales positivistas para juzgar la investigación interpretativa y comete el mismo «pecado», por una parte, de confusión epistemológica que él observa en el texto etnográfico de Avalos y, por otra, de ambición causal.

cambio. Cuando las condiciones para el cambio de los etnógrafos críticos y de los grupos comunitarios coincidan —como en el texto siguiente—, podremos observar ejemplos prometedores de un conocimiento que respalda el cambio.

El estudio de Peixoto (1990) sobre el movimiento escolar comunitario en Bahía (Brasil) describe cómo los estudiantes universitarios y los profesores, utilizando las perspectivas de conocimiento neomarxista gramsciano-habermasiano, colaboraron en el esfuerzo que hizo la comunidad por ser autosuficiente en respuesta ante la crisis financiera educativa de Brasil. Con frecuencia denominada «Belindia», Brasil combina un pequeño sector con grandes ingresos, comparable al que hay en Bélgica, y una inmensa subclase empobrecida, comparable a la de la India. Brasil gastó el 2,8 por 100 de su PNB en educación en 1983; un porcentaje bastante por debajo del 3,9 por 100 de la media latinoamericana, y considerablemente menor que los de México (4,7 por 100) o Venezuela (5,1 por 100) (22). Y como Plank ha mostrado, el «clientelismo» y el favoritismo de intereses de grupo desvían cantidades cada vez mayores de las inversiones educativas estatales destinadas al público, y a las escuelas primarias y secundarias —especialmente a los que viven en comunidades desventajadas—, para ir a parar a los bolsillos privados, las escuelas y las universidades privadas (23).

En el Estado de Bahía, al noreste, la región más pobre del país, diversas asociaciones comunitarias, respaldadas por organizaciones no gubernamentales (ONGs) locales, formaron un movimiento escolar basado principalmente en la comunidad. Inspirado en movimientos parecidos en Río y Belem, entre otros, el movimiento de Bahía ha procurado ofrecer servicios preescolares, de atención diaria y educación primaria en lugar de los que presta el gobierno, o complementar una escolarización pública inadecuada.

Las diversas explicaciones interesantes de este esfuerzo que figuran en Peixoto (1990) subrayan el uso de la cultura de las favelas, la capacidad que las personas pobres poseen en la lucha por una educación mejor, y su papel como catalizador o fuerza unificadora en los esfuerzos organizativos de la comunidad. Hay que destacar también que las escuelas de la comunidad tienden a atraer la financiación por parte de ONGs, generan puestos de trabajo e ingresos y brindan una experiencia fructífera a quienes —la mayoría son mujeres— posteriormente serán profesores de escuela pública (24). De hecho, las mujeres pobres desempeñan un papel esencial en la organización y el funcionamiento de las escuelas comunitarias. Los estudios interpretativos de esta experiencia tendrían su importancia en el hecho de describir el valor y las consecuencias que la lucha en entornos hostiles tiene para los participantes.

Los aspectos negativos del movimiento pueden observarse en la dificultad de movilizar desesperadamente a los pobres que deben luchar por su supervivencia

---

(22) Banco Mundial (1986): *Finance of Primary Education*. Washington DC, Banco Mundial, p. 7.

(23) Plank, D. (1990): «The Politics of Basic Education Reform in Brazil». *Comparative Education Review, 34* (4), pp. 538-559.

(24) Véanse Tireba, L. (1989): «Porque Escolas Comunitárias?», *Tempo e Presenca, 238*, pp. 13-25; y Formigle, A. L. y Silva, M. H. S. (1989): «Escolas Comunitárias-Uma Experiècia Popular em Educaço», *Cadernos do CEAS, 94*, pp. 49-62.

diaria, la facilidad con la que las asociaciones y las escuelas se tornan jerárquicas y verticales y, lo que reviste mayor importancia, el hecho de que los éxitos de la dura lucha del movimiento vienen a disminuir la presión sobre el gobierno para que mejore la dotación y la calidad de las escuelas en las favelas y para que aumenten las posibilidades de vida de los jóvenes en edad laboral que asisten a ellas (25).

PERSPECTIVAS INTERPRETATIVAS RADICALES

Cuando el modo interpretativo de presentar el mundo se combina con una fuerte tendencia al cambio, obtenemos lo que Burrell y Morgan (1979) denominan humanismo radical (o una perspectiva interpretativa radical):

> Un marco de referencia comprometido con una visión de la sociedad que subraya la importancia de derribar o superar las limitaciones de las relaciones sociales existentes. Los humanistas radicales prestan la mayor atención al cambio radical, a los modos de dominación, emancipación, privación y potencialidad.

Inicialmente presentada por la escuela de la teoría crítica en la década de los treinta, la perspectiva interpretativa radical se ha venido utilizando en América Latina desde los años sesenta, centrándose casi exclusivamente en la educación no formal para adultos. Está firmemente arraigada en un compromiso por la liberación de la dominación y por el cambio social fundamental. Rechaza las nociones mecánicas del determinismo económico que postulan una realidad preordenada o un programa de modernización impuesto al que los seres humanos se deben adaptar. Se considera la educación como un proceso político que o bien refuerza un estado desigual mediante el control de la conciencia, o bien pretende alterarlo mediante su reflejo crítico en la lucha (Freire, 1989, 1990).

El problema central de los partidarios del enfoque interpretativo radical consiste en la atrincherada desigualdad de la sociedad latinoamericana, que conduce a la deshumanización de los ricos y de los pobres. Afirman que, como resultado de la desigualdad material y social de generaciones, los pobres de América Latina han internalizado las concepciones que los sectores dominantes tienen sobre ellos: ignorantes, vagos y despreciables. Por ello, aceptan de modo fatalista su posición social en la vida y se sienten incapaces de cambiarla. El papel clave que la educación desempeña, según esta perspectiva, consiste en liberar la conciencia colonizada de los pobres para que puedan desarrollarse completamente como seres humanos y comiencen a

---

(25) Si se desean conocer los esfuerzos de un antropólogo crítico mejicano de renombre por ir más allá de la lucha por un acceso igualitario a la escolarización, como en Bahía, por la posibilidad de una pedagogía crítica mediante microetnografías sobre «el saber local», véanse los trabajos siguientes de Elsie Rockwell: «La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela», en *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación, ICFES*, Serie Memorias de Eventos Científicos Colombianos, Bogotá, Colombia, 1986; *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, Méjico, DF, DIE/IPN, 1987; y «The Latin American Qualitative Research Network: Content, Process and Products», *Evaluative Study of Network Projects for The International Development Center*, Ottawa, Canadá, D.I.E., 1984. Rockwell, del Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional, es un defensor eficaz de la etnografía crítica en los círculos latinoamericanos de investigación educativa.

participar como sujetos, más que como objetos, del proceso histórico. El resultado deseado de tal enfoque consiste en implicar activamente a los pobres para cambiar sus condiciones de vida; lo que, según Freire, les llevará a cambios fundamentales en las relaciones sociales existentes.

Aunque los numerosos textos de Paulo Freire desde 1969 constituyen ejemplos excelentes del marco interpretativo radical en el discurso educativo latinoamericano, sus escritos representan una fuente que ha guiado los programas educativos de desarrollo que adoptaron esta perspectiva. La teología de la liberación, los movimientos revolucionarios nacionalistas y algunos movimientos étnicos han añadido elementos importantes a esta perspectiva en América Latina (26).

Los autores que han seleccionado esta perspectiva abogan por un tipo de investigación que se integre en la acción social para transformar las condiciones de vida de los pobres. Con frecuencia se concibe la investigación como un proceso de producción social de conocimiento y de experiencias directamente generadas en una base social en la que todos los miembros participan en todas las fases. Se utilizan los términos investigación-acción e investigación participativa para caracterizar esta perspectiva. La investigación de los partidarios de la interpretación radical se emplea principalmente como guía para seleccionar las acciones educativas más eficaces y despertar así la concienciación. Hemos de reconocer que algunos críticos han considerado el privilegio que concede Freire a la voz del profesor intelectual, frente a la voz y la experiencia del educando, como una imposición que frustra la concienciación. Ante tal crítica, Freire ha «contraargumentado» —creo que sin convencer— que, mientras que, lógicamente, debemos rechazar «el autoritarismo arrogante, también debemos permanecer vigilantes frente a la espontaneidad excesiva o irresponsable que, en su falta de seriedad y disciplina intelectual, socava la autoridad necesaria del profesor» (27). En Horton y Freire (1990), estos dos consumados educadores de adultos comparten experiencias educativas y coinciden en diferir de la teoría pedagógica. Horton, populista radical estadounidense, opta por el papel de quien se

---

(26) Un argumento apremiante (basado en una década de trabajo de campo en el sureste de Tejas) para que la investigación interpretativa radical se centre ahora en «estudios etnohistóricos del marco regional de las fuerzas económicas y políticas» puede encontrarse en Foley, D. (1991): «Rethinking School Ethnographies of Colonial Settings: A Performance Perspective of Reproduction and Resistance», *Comparative Education Review, 35* (3), pp. 532-551.

(27) Véase en su prólogo en Werthein, J. (ed.) (1985): *Educación de Adultos en América Latina*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor. Aunque Freire haya sugerido que los oprimidos tienen una conciencia falsa y que el profesor (el libertador, es decir, Freire) tiene una conciencia real, hoy es más proclive a aceptar que el estudiante oprimido tenga una concienciación completa, si no necesariamente incompleta. Desde una perspectiva marxista ortodoxa algo pomposa, Youngman (1986) aprueba el énfasis de Freire en la naturaleza política de la educación adulta, su concepto antropológico de la cultura, su sensibilidad por los temas lingüísticos y la importancia que concede a la concienciación de la dominación. Sin embargo, su veredicto final es que «desde una perspectiva *(sic)* marxista, el trabajo de Freire, en su totalidad, no aporta una base satisfactoria para una educación adulta del socialismo. Su trabajo es ecléctico y carece de la "coherencia imperiosa" que él mismo exige a los revolucionarios» (p. 191). Mi concepción de Freire es más paradójica (es decir, creo que ha realizado una contribución poderosa e imponderable al imbuir la teoría crítica en la educación). No obstante, su aparente incapacidad para retroceder y tratar con los propios términos del estudiante la visión crítica que éste tiene sobre su experiencia, le ha relegado al papel de guru ideológico ajeno a la práctica.

encarga de ayudar a los oprimidos a profundizar en sí mismos para hallar respuestas prácticas a la opresión (esto es, en consonancia con el modelo de Rosa Parks). Freire, el intelectual latinoamericano, considera que el profesor es el libertador que aporta las ideas adecuadas para la lucha (de acuerdo con el modelo leninista).

El discurso interpretativo radical contribuye a la polarización política entre los ricos y los pobres latinoamericnaos y representa un reto directo tanto para los enfoques centrados en los expertos de la perspectiva estructural-funcionalista, como para el enfoque centrado en la vanguardia de los funcionalistas radicales. Aun así, como Arnove (1986) destaca en su estudio sobre la educación en la Nicaragua posrevolucionaria, los aspectos participativos de los programas de educación supuestamente libertadores con frecuencia se caracterizan por un control vertical y una imposición irreflexiva de los mensajes políticos. Por ello, incluso con la aceptación amplia de la perspectiva interpretativa radical en Latinoamérica, no se reniega aún fácilmente de las poderosas tradiciones autoritarias educativas en política y educación.

CONCLUSIONES

¿Cómo consideran entonces los investigadores el empeño por el cambio educativo y social en América Latina y cómo presentan este fenómeno al lector? Nuestro examen ha identificado cuatro categorías heurísticas: El funcionalista estructural, con su teoría de la modernización, considera el cambio como una innovación estructural dirigida a la eficacia y el «progreso» social; el materialista histórico hace hincapié en la transformación estructural para la «evolución social»; el partidario de la interpretación considera la necesidad de cooperación y la autosuficiencia en el cambio básico «participatorio»; el partidario de la interpretación radical estima la reforma auténtica como una transformación de la conciencia para el «fortalecimiento» y la «liberación de la dominación».

Eligiendo dimensiones diferentes, por supuesto, bien podríamos obtener categorías distintas; aunque, seguramente, los textos nuevos no dudarían en sugerir otras maneras de contemplar nuestros fenómenos. Esperamos que se solvente rápidamente la ausencia de textos feministas y postestructuralistas-postmodernistas en los estudios sobre la educación latinoamericana.

¿Cómo vamos a realizar la selección en este campo fenomenográficamente tan rico? Aquí evitaría de nuevo la ortodoxia y la heterodoxia, para acudir a la heterogeneidad y la libertad de elegir el vocabulario de investigación y el tipo de planteamiento que mejor funcionara para un objetivo dado. Y, como Rorty (1982) ha demostrado, no hay ningún objetivo que esté más próximo a la realidad que otro. Si no total, sí parcialmente fidedigna ha sido cada manera de considerar la educación latinoamericana identificada en esta revisión (28). Cada una complementa, contradice y recoge lo que las otras perspectivas omiten. Una perspectiva fenomenográfica aprovecha algo de esta complejidad y de esta contradicción, a pesar de cierta pérdida de poder predictivo y de magnificencia metateórica.

---

(28) Quiero expresar aquí mi mayor agradecimiento a Albert O. Hirschmans (*Rival Views of Market Society*, Nueva York, Viking Press, 1986) y a su ruptura fenomenográfica en la exposición del análisis económico.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, D. A. (1987): *Management Education in Developing Countries: The Brazilian Experience.* Latin American Monograph Series. Boulder, Michigan State University, Wetsview Press.

Arnove, R. (1986): *Education and Revolution in Nicaragua.* Nueva York, Praeger.

Avalos, B. (1986): *Teaching Children of the Poor: An Ethnographic Study in Latin America.* Ottawa, Ont., International Development Research Center.

Brameld, Th. (1959): *The Remaking of a Culture: Life and Education in Puerto Rico.* Nueva York, Harpers.

Burrel, G. y Morgan, G. (1979): *Sociological Paradigms and Organizational Analysis.* Portsmouth, NH, Hinemann.

Carnoy, M. y Samoff, J. (1990): *Education and Social Transition in the Third World.* Princeton, NJ.

Cummings, W. K. (1986): *Low Cost Primary Education: Implementing and Innovation in Six Nations.* Ottawa, Ont., International Development Research Center.

Dobrinanov, V. (1986): «The Marxist Sociological Paradigm», en A. Zdravomyslov (Ed.), *Developments in Marxist Sociological Theory,* Beverly Hills, CA, Sage.

Elster, J. (1985): *Rational Choice.* Nueva York, Nueva York University Press.

Feyerabend, P. (1981): *Problems of Empiricism.* Cambridge, Cambridge University Press.

Fraser, N. (1989): *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory.* Minneapolis, University of Minnesota Press.

Freire, P. y Faundez, A. (1989): *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation.* Nueva York, Continuum.

Galtung, J. (1990): «Theory Formation in Social Research: A Plea for Pluralism», en E. Oyen (Ed.), *Comparative Methodology: Theory and Practice in International Social Research,* Londres, Sage.

Geertz, C. (1983): *Local Knowledge.* Nueva York, Basic Books.

Ginsburg, M. (1991): *Understanding Educational Reform in Global Context: Economy, Ideology and the State.* Nueva York, Greenwood.

Habermans, J. (1991): «The Paradigm Shift in Mead», en M. Abolafia, *Philosophy, Social Theory and Thought of George Herbert Mead,* Albany, State University of New York Press.

Harding, S. (1986): *The Science Question in Feminism.* Ithaca, Cornell University Press.

— (1987): *Feminism and Methodology.* Bloomington, Indiana University Press.

Horton, M. y Freire, P. (1990): *We Make the Road by Walking: Conversation on Education and Social Change.* Philadelphia, Temple University Press.

Howell, G. (1984): «Ideology and Reform: The Effects of Military Government on Education in Brazil», en R. Garrett (Ed.), *Education and Development,* Londres, Croom Helm.

Jansen, S. C. (1990): «In Science a Man: New Feminist Epistemologies and Reconstructions of Knowledge». *Theory and Society, 19,* pp. 235-246.

Kuhn, T. (1970): *The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago, IL, University of Chicago Pres.

La Belle, T. J. (1986): *Nonformal Education an the Poor in Latin America and the Caribbean: Stability, Reform or Revolution?* Nueva York, Praeger.

Laudan, L. (1977): *Progress and Its Problems.* Berkeley, University of California Press.

Leonard, V. W. (1989): «Latin America: Education in a World of Scarcity». *LARR.*

Levy, D. C. (1985): «Educational Policy: Alternatives and Political Context». *LARR.*

Little, D. (1991): *Varieties of Social Explanation.* Boulder, CO, Westview Press.

Lourié, S. (1989): *Education and Development: Strategies and Decisions in Central America.* París, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Lyotard, J. F. (1988): *The Different: Phrases in Dispute.* Minneapolis, University of Minnesota Press.

Marton, F. (1988): «Phenomenology: Exploring Different Conceptions of Reality», en D. M. Fetterman (Ed.), *Qualitative Approaches to Evaluation in Education,* Nueva York, Praeger.

Paulston, R. (1990a): «Towards a Reflective Comparative Education?». *Comparative Education Review, 32* (2), pp. 240-255.

Paulston, R. (1990b): «From Paradigm Wars to Disputations Community». *Comparative Education Review, 32* (3), pp. 395-400.

Paulston, R. y Tidwell, M. (1991): «Education in Latin America - Comparative», en M. Alkin (Ed.), *AERA Encyclopeida of Educational Research,* Nueva York, Macmillan.

Peixoto, M. S. (1990): *Movimientos populares: A escola comunitaria e a cidadania.* Bahía, Universidade Federal da Bahia.

Pérez, J.; Zarco, M. y Schugurensky, D. (1986): *Nezahualpilli: Educación preescolar comunitaria.* Méjico, Centro de Estudios Educativos A. C.

Poster, M. (1990): *The Mode of information: Poststructuralism and Social Context.* Chicago, University of Chicago Press.

Psachapoulos, G. (1990): «From Theory to Practice in Comparative Education». *Comparative Education Review, 34* (3), pp. 269-280.

Redfield, R. (1943): «Culture and Education in the Midwestern Highlands of Guatemala». *American Journal of Sociology, 48,* pp. 640-648.

Rorty, R. (1982): *Philosophy and the Mirror of Nature.* Princeton, Princeton University Press.

Roth, P. (1987): *Meaning and Method in the Social Sciences: A Case for Methodological Pluralism.* Ithaca, Cornell University Press.

Salmon, W. (1984): *Scientific Evaluation and the Causal Structure of the World.* Princeton, Princeton University Press.

Torres, C. A. (1990): *The Politics of Nonformal Education in Latin America.* Nueva York, Praeger.

Walzer, M. (1990): «The Virtue of Incompletion». *Theory and Society, 19,* pp. 225-229.

Winkler, D. R. (1990): *Higher Education in Latin America: Issues of Efficiency and Equity.* Washington DC, Banco Mundial.

Youngman, F. (1986): *Adult Education and Socialist Pedagogy.* Londres, Croom Helm.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

TRIANGULANDO PERSPECTIVAS: EL TRABAJO EN GRUPO A DEBATE

EMILIA NOGUEIRAS HERMIDA (*)
PEDRO MEMBIELA IGLESIA (**)
MERCEDES SUÁREZ PAZOS (**)

INTRODUCCIÓN

Aunque ha habido discrepancias en los resultados de las investigaciones que comparaban las situaciones cooperativas con las individuales, no se ha puesto en duda la importancia que las interacciones entre estudiantes tienen para el aprendizaje. En general, se ha admitido que el trabajo en grupo favorecía el aprendizaje significativo y generaba procesos de desarrollo (Vygotski, 1973; Forman y Cazden, 1984), que estimulaba las capacidades expresiva y creativa (Perret-Clermont, 1984), que apoyaba el desarrollo socioafectivo y el grado de satisfacción y que transformaba la tradicional relación estudiante-docente, superándose los aspectos negativos del papel manipulador del profesor (Giroux, 1990).

El trabajo en pequeño grupo ha sido una estrategia aconsejable en la enseñanza de las ciencias (Driver y Oldham, 1988; MEC, 1989), en la educación ambiental (Marcén, 1989), así como en cualquier área de conocimiento, y se considera una técnica necesaria tanto para la resolución de problemas, como para la socialización de los conocimientos científicos (Solomon, 1987 y 1988).

Sin embargo, el funcionamiento real de los grupos en el aula puede generar valoraciones diferentes, según se trate de las percepciones de los profesores o de las de los alumnos. Es importante que ambos grupos reflexionen conjuntamente sobre las posibilidades y las limitaciones del trabajo en equipo (Mayfield, 1976), pues docentes y estudiantes realizan distintos papeles en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, pueden ser diferentes sus necesidades y vivencias.

(*) I.B. Otero Pedrayo de Ourense.
(**) Universidad de Vigo, Campus de Ourense.

En esta línea, y como parte de la evaluación del proceso de desarrollo de un proyecto de innovación curricular, diseñamos una investigación en la acción educativa (Hopkins, 1989; Kemmis y McTaggart, 1988). La investigación-acción se caracteriza por la investigación de prácticas educativas, tal como ocurren en los escenarios naturales; la exploración de acciones y situaciones vividas como problemáticas por los profesores, y que pueden ser solucionadas mediante respuestas prácticas; la colaboración entre las personas afectadas y la interpretación de lo que sucede desde las perspectivas de quienes interactúan en la situación problema (Elliott, 1990; Escudero, 1987).

En nuestra investigación se plantearon tres objetivos básicos: 1) conocer la valoración de los alumnos y de los profesores acerca del trabajo en equipo; 2) analizar, a través de observadores externos, el funcionamiento interno de los distintos grupos, así como sus aportaciones en los debates colectivos, y 3) contrastar las opiniones de los profesores, estudiantes y observadores externos. Dichos objetivos se enmarcaban en el propósito general de mejorar tanto las prácticas educativas del proyecto curricular como la comprensión de dichas prácticas.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente estudio se enmarcó en un proyecto de investigación en la acción educativa, que tenía por objetivo el diseño, la puesta en práctica y la evaluación del proyecto curricular *La Naturaleza en la ciudad.* Dicho proyecto, de marcado carácter «ambientalista», se desarrollaba en las clases de Ciencias Naturales de 1.° de B.U.P. del I.B. Otero Pedrayo de Ourense y estaba destinado al ciclo 12-14 de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. El grupo investigador (Grupo Gaia de Educación Ambiental) estaba formado por cuatro profesoras de enseñanza secundaria y dos profesores de enseñanza universitaria; todos ellos, implicados desde hacía cuatro años en esta tarea común de investigación.

En este proyecto curricular eran las actividades las unidades básicas de planificación (Eisner, 1979), que se concretaban, para cada tema de la programación de aula, en guías de actividades que incluían el material necesario para su realización.

Durante dos años, la organización social del aprendizaje se basó, fundamentalmente, en el trabajo en pequeño grupo (generalmente compuesto por 4 ó 5 estudiantes), seguido de una puesta en común. Los equipos se formaban libremente, si bien se aconsejaba que estuviesen integrados por personas de distinto sexo. Transcurrido ese período de tiempo, algunas de las profesoras implicadas en el proyecto no encontraban satisfactorio el funcionamiento real de los grupos y se preguntaban si el balance no sería más negativo que positivo. Para resolver este interrogante se diseñó el presente estudio.

METODOLOGÍA

Como sujetos de la investigación se incluyó la totalidad de los implicados en el proyecto curricular *La Naturaleza en la ciudad:* 196 alumnos de 14-15 años, pertenecientes a los seis grupos de 1.° de B.U.P. del I.B. Otero Pedrayo de Ourense, y cuatro

profesoras de Ciencias Naturales, con docencia en los citados grupos, así como seis observadores externos, estudiantes de 3.° de Pedagogía.

Tal como se recomienda en el enfoque de la investigación en la acción (Kemmis y McTaggart, 1988), en el presente estudio se siguieron las fases de reconocimiento de la preocupación temática, planificación, acción-observación y reflexión.

Para alcanzar los objetivos de la investigación, decidimos utilizar la estrategia de triangulación de perspectivas, que permite interpretar lo que sucede en el aula «desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema» (Elliott, 1990, p. 25); en nuestro caso, los docentes y estudiantes implicados en el proceso de cambio curricular, así como los observadores externos.

Las técnicas utilizadas para la recogida de datos son de carácter cualitativo. Para explorar la valoración de los estudiantes acerca de las ventajas y los problemas del trabajo en grupo, se elaboró un cuestionario anónimo con tres preguntas abiertas, que fue aplicado, a mediados de curso, a la totalidad de los alumnos implicados en el proyecto curricular. Posteriormente se seleccionó un grupo reducido de estudiantes, a los que se entrevistó individualmente, con el fin de completar la información.

La opinión de las profesoras se recabó mediante dos entrevistas abiertas, grabadas en magnetófono. La primera se realizó individualmente a comienzo del curso académico; en ella se les pidió que expresasen su valoración personal del trabajo en equipo, indicando tanto los aspectos positivos como los problemas que plantease y sus posibles causas. En la segunda entrevista (esta vez, colectiva y realizada a mediados de curso) reflexionaron sobre cómo estaban respondiendo, según su opinión, los estudiantes al trabajo en grupo.

Las observaciones externas fueron realizadas por seis estudiantes de Pedagogía, previamente preparados en técnicas de observación. A finales del segundo trimestre académico realizaron 41 observaciones de todo el grupo-clase y 40 del trabajo en equipo; todas ellas, con una duración de 50 minutos y efectuadas en los seis grupos de primero de B.U.P. del centro mencionado. Registraron sus observaciones en un diario. Posteriormente se realizó una entrevista colectiva con los observadores, grabada en magnetófono, en la que se trató de llegar a conclusiones generales y de aclarar aquellos puntos que resultaban más confusos o en los que había discrepancias.

Se contrastaron los tres diferentes puntos de vista con el fin de extraer coincidencias y discrepancias a la hora de valorar el trabajo en pequeño grupo. Esta triangulación de perspectivas fue dada a conocer a la totalidad de los sujetos implicados; lo que supuso, por parte de las profesoras, la revisión de sus concepciones iniciales y el establecimiento de nuevas estrategias para mejorar el funcionamiento de los equipos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Lo que piensan las profesoras del trabajo en pequeño grupo

En conjunto, las profesoras valoraron positivamente el trabajo en grupos pequeños, frente al trabajo individual en el aula, y se inclinaban por la utilización de este modo de organización del trabajo; aunque no por eso dejaban de verle muchos inconvenientes.

Entre las *ventajas*, las profesoras señalaron que el trabajo en grupo incrementaba su propia satisfacción profesional, aumentaba la participación de los estudiantes, favorecía el desarrollo de su capacidad expresiva y facilitaba el aprendizaje. No obstante, en este punto no existía unanimidad, sobre todo, en lo referido a contenidos conceptuales:

> Me gusta esta manera de dar las clases; ahora no sería capaz de estar toda la hora soltando yo el rollo.
>
> Se acostumbran a exponer sus ideas, se desinhiben, porque luego, en el debate, lo que se dice es la respuesta del grupo; si trabajaran individualmente, igual algunos nunca dirían nada, nunca participarían, a no ser que yo les preguntara.
>
> Aprenden más al aportar distintas ideas y contrastarlas.

Los principales *problemas* detectados por las profesoras hacían referencia a deficiencias en el funcionamiento de algunos grupos y a problemas generales que incidían en la organización de la clase. En el primer caso, percibían menores motivación y participación de lo que esperaban; una presencia excesiva del trabajo individual, frente al cooperativo; una participación desigual de los componentes del grupo; y una disminución, en algunas ocasiones, de la implicación en las actividades, con distracciones y pérdidas de tiempo. Asimismo, surgía el dilema de si los buenos estudiantes salían, o no, beneficiados con este sistema de trabajo:

> A ellos le veo poquísimo interés.
>
> Muchos contestan a las actividades con un sí o un no; luego, cuando hacemos la puesta en común, apuntan lo que les falta, y ya está.
>
> A veces noto que tienden a hacer las actividades individualmente, a pesar de estar en grupo.
>
> Siempre hay algún espabilado en el equipo que enseguida tiene respuesta para todo, y entonces los demás ya no se molestan en pensar.
>
> A veces tengo la sensación de que no hacen absolutamente nada en clase; con eso de que están en grupo, se pasan toda la hora riendo y jugando.
>
> Como vamos tan despacio con esta manera de trabajar, los alumnos buenos salen perjudicados.

En el segundo caso, algunas características propias del trabajo en grupo generaban inseguridad en las profesoras. Así, éstas manifestaban que este sistema de trabajo era más lento y, por tanto, disminuía la cantidad de contenidos que podían trabajar; al mismo tiempo, expresaban que resultaba difícil conocer las aportaciones de cada estudiante particular dentro del equipo y calcular el tiempo necesario para cada actividad. Otro problema detectado era que, bien por cansancio, bien por rutina, el grado de participación y de discusión disminuía a medida que transcurría el curso:

> Damos menos contenidos, ya que este método de trabajo es más lento.
>
> Algunos se aprovechan del trabajo de los compañeros; pero, al hacer la puesta en común, son los primeros que levantan la mano.
>
> A veces pienso que les doy poco tiempo para hacer las actividades, y otras veces, mucho.

Algunos, a medida que transcurre el curso, ya no se molestan en escribir las respuestas del grupo y esperan a la puesta en común para copiar las conclusiones a las que se llega.

Las profesoras opinaban que las *causas* que originaban gran parte de estos problemas estaban fuera de su ámbito de intervención. Los estudiantes apenas contaban con experiencias previas y actuales de trabajo en grupo; era excesivo el número de alumnos por aula y por profesora; el diseño espacial de algunas de las aulas, con pupitres fijados al suelo, dificultaba el trabajo y la discusión en equipo, fomentando la aparición de subgrupos y el trabajo individual.

Lo que piensan los estudiantes del trabajo en pequeño grupo

A continuación presentamos los items del cuestionario y las respuestas dadas por los estudiantes.

Ítem 1: ¿Cómo prefieres hacer las actividades, solo/a o en pequeño grupo?

Como se refleja en la tabla 1, prácticamente la totalidad de los estudiantes (el 96,4 por 100) prefería trabajar en clase en pequeño grupo que hacerlo de manera individual. Las razones que posteriormente dieron los alumnos entrevistados, a favor del trabajo en pequeño grupo, fueron las siguientes: desarrollaba la capacidad de expresión, favorecía las relaciones socioafectivas y el aprendizaje, y hacía la clase más amena y activa:

TABLA 1

Opinión de los estudiantes: Preferencias sobre el tipo de trabajo en el aula, problemas del trabajo en pequeño grupo y comparación de su eficacia con el trabajo individual

Preferencias por tipo de trabajo	% Estudiantes (N = 196)
En pequeño grupo	96,4
Individual	2,0
En pequeño grupo/Individual	1,5
Problemas por trabajo en pequeño grupo	**% Problemas (N = 131)**
Disparidad de criterios	54,2
Diferencias en el grado de participación	29,8
Otros	16,0
Trabajo pequeño grupo VS. Individual	**% Estudiantes (N = 196)**
Aprenden más en pequeño grupo	78,6
Aprenden igual en pequeño grupo	10,2
Aprenden menos en pequeño grupo	6,6
No sabe / No contesta	4,6

Cada vez te cortas menos para expresar tus opiniones.

Es una manera más amena de llevar la clase y, por lo menos, no tienes que aguantar tanto las palizas del profesor cuando empieza a hablar de algo y no para.

Es más positivo que trabajar de manera individual, porque por el simple hecho de haber muchos puntos de vista diferentes, hace más rico el tema a tratar y, al final, éstos pueden llegar a modificar la opinión que tenía en un principio, si las respuestas de mis compañeros llegan a convencerme.

He hecho amigos y he adquirido confianza en mí mismo, tanto para hablar dentro del grupo, como para hablar para toda la clase.

Ítem 2: Pero, a veces, trabajar en grupo trae problemas. ¿Encontraste alguno?

El 64,3 por 100 de los encuestados reconoció que surgían problemas al realizar las actividades de aula en pequeño grupo. Los problemas más citados (tabla 1) eran los conflictos producidos por la disparidad de criterios (aunque algunos reconocían el valor positivo de la existencia de opiniones diversas) y el distinto grado de participación de los integrantes del equipo:

Ocurre, a veces, que los componentes del grupo no están de acuerdo, y surgen los enfados.

El máximo problema que puede tener lugar es no ponerse de acuerdo; pero, en cierto modo, esto también es positivo.

No todos están dispuestos a ayudar; algunos se hacen parásitos y no están dispuestos a hacer nada.

Ítem 3: Si en vez de trabajar en grupo, trabajaras solo/a, ¿crees que aprenderías más o menos? ¿Por qué?

El 78,6 por 100 de los estudiantes opinaba que si se realizaran las actividades de manera individual, su aprendizaje sería menor (tabla 1). Las razones que daban para justificar que aprendían más con el trabajo en grupo que con el individual hacían referencia a que, con la estrategia del trabajo en equipo, aprendían de sus compañeros, al discutir y reflexionar colectivamente; trabajaban más, al ser la clase más agradable, y realizaban el aprendizaje con menor esfuerzo:

Trabajando en grupo, reflexiono sobre mis ideas y sobre las de los demás.

El trabajo en grupo es más ameno, y entonces no te distraes tanto.

Al discutir, se entienden mejor las cosas.

Aproximadamente el 10 por 100 de los estudiantes consideraba que aprendería igual trabajando en equipo que individualmente, ya que si tuviera que realizar las actividades individualmente, buscaría otras fuentes de información; y además, opinaba que el aprendizaje dependía del esfuerzo individual:

Si no puedo comparar mi opinión con la de los demás, buscaría en los libros.

Si no trabajáramos en equipo, explicaría la profesora.

Lo que se aprende depende de cada uno; yo estudiaría lo mismo.

Tan sólo el 6,6 por 100 de los estudiantes creía que aprendería más trabajando individualmente que en grupo, y argumentaba que el trabajo en equipo le distraía y que el trabajo individual suponía mayor implicación en las actividades:

Trabajando individualmente, estaría más atento.

El trabajo individual me obligaría a pensar más.

Lo que opinan los observadores externos

Esta nueva perspectiva también valoró positivamente el trabajo en equipo. Como *ventajas*, mencionaron que favorecía la participación de todos los estudiantes, en mayor o en menor grado, tanto dentro del grupo de trabajo como en los debates en gran grupo; estimulaba el desarrollo de relaciones socioafectivas dentro del aula; facilitaba el aprendizaje; desarrollaba en los estudiantes actitudes críticas; los repetidores eran académicamente muy valorados por sus compañeros y se mostraban muy participativos; y las clases eran más dinámicas y democráticas. Asimismo valoraron como positivo el papel de las profesoras en tanto que coordinadoras y moderadoras del trabajo en equipo:

Los alumnos pierden el sentido del ridículo, porque primeramente debatían las distintas cuestiones en pequeños grupos y luego, al realizar el debate en gran grupo, les resultaba mucho más fácil participar.

Este método incrementa el diálogo entre los chicos, al igual que permite una relación más amplia con los compañeros del grupo.

Hace que los chicos piensen y razonen hasta llegar a una conclusión que entienden y, por lo tanto, no se aprenden de memoria todo aquello que la profesora les diga.

Fomenta la acción crítica de los chicos, ya que éstos debaten y discuten las opiniones de los demás.

Las personas que más participan son las que están repitiendo curso.

Fomenta la libre expresión de ideas, la espontaneidad, la cooperación, la responsabilidad y el respeto a las opiniones de los demás.

La profesora se movía continuamente por el aula; en ningún momento se sentó, estaba siempre entre los grupos, ayudándoles cuando le consultaban.

Los *problemas* que detectaron los observadores fueron los siguientes: diferencias importantes en el grado de participación, tanto en los debates colectivos como en el trabajo en pequeño grupo; excesivo ruido en el aula; en algunos casos, el trabajo de los estudiantes era individual, a pesar de estar en grupo; a veces, cuando consultaban el libro de texto, bajaba el grado de discusión dentro del equipo:

Hay grupos que siempre están dispuestos a participar en los debates y otros que nunca lo hacen.

El número de alumnos por aula es muy numeroso para esta manera de trabajar, ya que, al ser tantos, hay momentos en que la profesora pierde el control, y el ruido se hace inmenso.

En un grupo, las actividades se realizaban de manera individual; cuando las han hecho todos, se las enseñan a los compañeros y copian lo que falta.

Todos buscan en el libro (...), limitándose a copiar al pie de la letra lo que creen que es la solución correcta.

Según los observadores, las *causas* de estos problemas eran que el número de estudiantes por aula resultaba excesivo; la organización espacial de algunas aulas favorecía la formación de subgrupos; las profesoras, en algunas ocasiones, se dirigían a los estudiantes individualmente, en vez de hacerlo al conjunto del grupo (lo que podía llevarles a creer que en realidad se valoraba más el trabajo individual que el cooperativo); a veces era excesivo el tiempo dedicado a la realización de una actividad; y por último, algunas profesoras manifestaban preferencias por ciertos grupos.

Contrastando opiniones y observaciones

La confrontación de perspectivas supone negociar colectivamente el significado de un acontecimiento o problema, en el que cada parte ofrece un punto de vista parcial, pero complementario; lo que ayuda a aumentar la comprensión de la vida en las aulas.

Los profesores informan acerca de los propósitos y los procedimientos que se desarrollan en la situación de enseñanza, y su juicio es fundamental a la hora de contrastar las pruebas procedentes de las distintas fuentes, para volver a reinterpretar los problemas (Somekh, 1984). Los estudiantes nos ayudan a comprender en qué medida las actuaciones docentes influyen en cómo ellos «viven» y recrean la oferta educativa. Su participación «en una reflexión compartida sobre los procedimientos de la clase» nos permitirá revelar algunos aspectos cruciales del curriculum oculto (Hull, 1986, p. 62). Los observadores ofrecen un punto de vista nuevo y, al no estar implicados directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuentan con mejores oportunidades para registrar de un modo más imparcial lo que sucede en el aula.

La triangulación nos proporcionó una gran cantidad de información, que después hubo que contrastar, analizar y comentar entre todos los participantes; fundamentalmente, entre las profesores implicadas, pues su opinión esencial para redefinir los problemas y proponer estrategias de cambio.

Del análisis de toda la información se dedujo que las profesoras, los observadores y los estudiantes coincidían a la hora de valorar positivamente el trabajo en grupo, al opinar que:

— incrementaba la participación de los estudiantes y favorecía el desarrollo de la capacidad de expresión;

— aumentaba la motivación a la hora de realizar las actividades, tanto por parte de los estudiantes como por parte del profesorado;

— se creaba un clima positivo en el aula; el ambiente era más agradable, ameno y cotidiano, disminuyendo el «academicismo» de las actividades escolares;

— los estudiantes se sentían más activos, «agentes» de su propio aprendizaje y con capacidad de aprender y de enseñar; dismimuyendo así la percepción del docente como único transmisor de conocimientos.

En cuanto a los problemas encontrados, sólo se constató acuerdo en un punto: la participación desigual de los miembros en algunos grupos.

Este acuerdo entre las tres perspectivas debe ser matizado con algunas consideraciones:

En primer lugar, *las profesoras,* aun cuando asumían una valoración positiva general del trabajo en grupo, veían muchas menos ventajas que los estudiantes y los observadores. Incluso manifestaban que los aspectos positivos señalados no siempre aparecían en todos los grupos y estudiantes Un aspecto adicional fue que las profesoras eran las únicas participantes en la triangulación que no señalaban la importancia del trabajo en equipo en la potenciación de las relaciones socioafectivas; no tanto porque no percibieran esa función, sino porque, probablemente, no la consideraban prioritaria en el proceso institucional de enseñanza-aprendizaje.

Pensamos que las profesoras expresaron las concepciones habituales de la mayoría de los docentes acerca del trabajo en grupo de los alumnos (Perret-Clermont, 1981), tales como que las interacciones entre iguales aportan poco al desarrollo cognitivo; que las producciones del grupo son fruto, fundamentalmente, del estudiante más inteligente y preparado; que los alumnos más pasivos o de más bajo rendimiento académico se limitan a copiar del líder, perdiendo la oportunidad de aprender por sí mismos; y que el buen estudiante no puede seguir su propio ritmo de aprendizaje, nivelándose «a la baja» con el resto del grupo. A esta situación podemos añadir una de las preocupaciones básicas de gran parte de los docentes: centrarse más en la transmisión de conocimientos que en el modo en que aprenden los estudiantes (Tobien y Espinet, 1989).

Sin embargo, estas percepciones no se reflejaban en la opinión de *los estudiantes.* Aun cuando no tenían por qué coincidir los alumnos en sus preferencias hacia las diferentes formas de aprendizaje (Hofstein y Kempa, 1985; Martín y Kempa, 1991), prácticamente la totalidad de los estudiantes encuestados prefería trabajar en grupo y afirmaba que aprendía más con esta estrategia, si bien reconocía igualmente la existencia de algunos problemas.

Esta valoración extremadamente positiva, si la comparamos con la de la mayoría de las profesoras, quizá refleje una comparación implícita con sus «pobres» expectativas, derivadas del modelo usual de enseñanza, que es, fundamentalmente, expositivo y de transmisión por parte del docente. Trabajar en equipo suponía una oportunidad de cambio en su monótona experiencia como estudiantes; quizá por ello eran menos exigentes a la hora de analizar el funcionamiento del grupo. Además, la actividad en equipo les permitía a los estudiantes interactuar con los compañeros, exponer sus propias ideas, hablar en algún momento de «sus» cosas, sentirse útiles y activos. Estos aspectos probablemente sean más importantes para ellos que aprovechar académicamente al máximo el horario de clase.

Estas vivencias se reflejaban, en parte, en su percepción del trabajo en grupo. Para algunos, trabajar en grupo era estar en grupo, defender su derecho a la intimidad, a la comunicación selectiva, a la cooperación... Así, una observadora decía en su informe que cuando le preguntó al equipo que estaba observando si les gustaba trabajar de esa manera, le respondieron que sí, porque cada uno exponía sus ideas y luego éstas se discutían: «Sin embargo, yo no observaba ningún tipo de diálogo entre los miembros del equipo, pues cada uno se limitaba a consultar el libro y a copiar.» Parece, pues, que para algunos estudiantes, trabajar en equipo significaba estar juntos alrededor de una mesa y tener la posibilidad de comunicarse, cuando así lo deseasen.

Con todo, cuando analizaban las ventajas y los inconvenientes de esta estrategia de aprendizaje, los estudiantes sabían ser incisivos y acababan por relacionar los puntos positivos, así como las limitaciones, que aparecen en cualquier tratado sobre el trabajo en grupo.

Los observadores son igualmente optimistas a la hora de valorar el funcionamiento de los grupos; quizá, en parte, debido a que carecen de las «presiones» que padece el profesorado. Pensamos, asimismo, que sus observaciones se han visto muy influidas por la valoración positiva que «a priori», como estudiantes de Pedagogía, ya tenían del trabajo en equipo. Su aportación más interesante fue señalar que los estudiantes repetidores participaban activamente y eran valorados por el equipo (funcionando, en algún caso, como líderes); lo que podía generar un incremento del rendimiento académico de este tipo de alumnos, gracias al aumento de su autoestima y a la interacción entre iguales (Basurco *et al.*, 1991).

CAMBIOS EN LA COMPRENSIÓN Y EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LAS PROFESORAS

El contraste de los diferentes puntos de vista han permitido a las profesoras hacer una serie de reflexiones que más tarde han servido para introducir cambios en su práctica educativa.

En este sentido, las profesoras reconocieron, en primer lugar, que trabajar en grupo no resultaba tan fácil para los alumnos, tal como pensaban inicialmente, ya que se les pedía que expresasen sus ideas y las contrastasen con las de sus compañeros, que tomaran nota de las conclusiones de su equipo y las revisasen a la luz de las aportaciones del resto de la clase. Todo ello suponía gran esfuerzo y responsabilidad, a los que no estaban habituados. En segundo lugar, consideraron que el funcionamiento real de los grupos podía verse afectado no sólo por las ventajas del trabajo cooperativo, sino también por la presión académica de aprobar las distintas materias del curso. En tercer lugar, las profesoras asumieron que debían valorar más la calidad del proceso y de los aprendizajes y la consecución de objetivos a largo plazo, frente a su posición inicial de primar el producto inmediato (realización de las actividades, éxito en los exámenes...); aunque todo ello supusiese una reducción de los contenidos. Por último, consideraron que probablemente todos los estudiantes se beneficiaran del trabajo en equipo, incluso en el aprendizaje de contenidos conceptuales (Iglesias *et al.*, 1990); aun cuando no siempre se pudiesen percibir los resultados a corto plazo.

Después de analizar las posibles causas de las deficiencias en el funcionamiento de los grupos, las profesoras diseñaron y aplicaron distintas estrategias para corregir estos problemas e intentar mejorar el trabajo en equipo de los estudiantes. Entre tales estrategias se encuentran:

a) No formar equipos de trabajo fijos durante las dos primeras semanas de clase, para dejar que los estudiantes se conozcan un poco y facilitar así la formación de grupos naturales.

b) Realizar, al comienzo del curso, algún juego cooperativo de presentación, conocimiento, comunicación, etc. (Rodríguez Jares, 1989) para favorecer el acercamiento personal. La profesora debe intervenir en estos juegos como una más.

c) Discutir con los estudiantes sobre orientaciones y consejos necesarios para el desarrollo del trabajo en equipo, ya que la formación previa de los alumnos en actividades cooperativas mejora el funcionamiento de los grupos (Johnson *et al.*, 1990).

Es importante también que valoren este sistema de trabajo; para lo cual se realizará un juego de simulación en el que se muestre cómo el rendimiento del trabajo en grupo puede ser superior al del trabajo individual, y las repercusiones que tiene en la calidad de las decisiones que se toman (Antons, 1986).

b) En algunos momentos (última hora de la mañana o de la tarde, época de exámenes, si se ve que están cansados, etc.), o para determinadas actividades, quizá sea mejor realizar las actividades en gran grupo, de tal manera que la profesora pasa a ser la moderada y a dirigir la discusión.

e) Dar a aquellos estudiantes que lo deseen la posibilidad de realizar actividades individuales, ya que, como algunas investigaciones muestran (Dunn *et al.*, 1990), los alumnos mejoran los resultados cuando son respetadas sus preferencias por un determinado tipo de agrupamiento en el trabajo.

REFLEXIONES FINALES

Como resultado del proceso de investigación, se ha generado un conjunto de hipótesis de reflexión y acción sobre el trabajo en pequeño grupo, en el sentido que Elliott (1992) le adjudica al término hipótesis dentro del contexto de la investigación-acción: «una invitación a los otros maestros para que exploren los límites dentro de los cuales el significado atribuido a un acto o proceso determinado podría generalizarse a sus propias situaciones» (p. 60).

Las hipótesis de reflexión-acción presentadas son las siguientes:

— La realización de actividades es más lenta en el trabajo en equipo que en el trabajo individual o en gran grupo; lo que hace necesaria una disminución de los contenidos del curso.

— Su uso excesivo puede acabar produciendo cansancio y aburrimiento en los estudiantes; por lo que parece adecuado combinarlo con trabajos individuales y en gran grupo.

— No perjudica a los buenos estudiantes; por el contrario, el llamado alumno-tutor también obtiene beneficios en los intercambios con sus compañeros.

— Favorece la integración académica de los estudiantes repetidores, quienes, en muchos casos, actúan como alumnos-tutores.

— Con este método de trabajo, los estudiantes «malos» o «mediocres» tienen más facilidades para participar; lo que puede producir un aumento de su autoestima.

— El profesorado no suele valorar la importancia que tiene el trabajo en equipo para el desarrollo socioafectivo de los estudiantes, al estar excesivamente preocupados por el rendimiento académico.

— Existen condicionantes estructurales que dificultan el trabajo en equipo, como el excesivo número de estudiantes por aula y por docente y la rigidez del mobiliario.

BIBLIOGRAFÍA

Antons, K. (1986): *Práctica de la dinámica de grupos.* Barcelona, Herder.

Basurco, F.; Martínez, B.; Medrano, C y Munarriz, B. (1991): «La construcción del conocimiento en ciencias sociales a través de las relaciones tutoriales». *Investigación en la escuela, 13,* pp. 67-75.

Driver, R y Oldham, V. (1988): «Enfoque constructivista y desarrollo curricular», en R. Porlán *et al.* (Comps.), *Constructivismo y enseñanza de las Ciencias,* Sevilla, Díada.

Dunn, R.; Giannitti, M. C.; Murray, J. B.; Rossi, I.; Geisert, G. y Quinn, P. (1990): «Grouping Students for Instruction: Effects of Learning Style on Achievement and Attitudes». *The Journal of Social Psychology, 130* (4), pp. 485-494.

Eisner, E. (1979): *The Educational Imagination. On the Design and Evaluatión of School Programs.* New York, McMillan.

Elliott, J. (1990): *La investigación-acción en educación.* Madrid, Morata.

— (1992): «¿Son los "indicadores de rendimiento" indicadores de la calidad educativa?». *Cuadernos de Pedagogía, 206,* pp. 56-60.

Escudero Muñoz, J. M. (1987): «La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: Algunas tendencias». *Revista de Innovación e Investigación Educativa, 3,* pp. 5-39.

Forman, E. A. y Cazden, C. B. (1984): «Perspectivas vygotskianas en la educación: El valor cognitivo de la interacción entre iguales». *Infancia y Aprendizaje, 27-28,* pp. 139-157.

Giroux, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales.* Barcelona, Paidós-MEC.

Hofstein, A. y Kempa, R. F. (1985): «Motivating Strategies in Science Education: Attempt at an Analysis». *European Journal of Science Education,* 7 (3), pp. 221-229.

Hopkins, D. (1989): *Investigación en el aula. Guía del profesor.* Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.

Hull, Ch. (1986): «Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero», en L. Haynes (Comp.), *Investigación-acción en el aula,* Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Generalitat Valenciana.

Iglesias, A.; Oliva, J. M. y Rosado, L. (1990): «Las interacciones entre estudiantes en el trabajo en grupos y la construcción del modelo corpuscular de la materia y el principio de conservación de la masa». *Investigación en la escuela, 12,* pp. 57-67.

Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Stanne, M. B. y Garibaldi, A. (1990): «Impact of Group Processing on Achievement in Cooperative Groups». *The Journal of Social Psychology, 130* (4), pp. 507-516.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción.* Barcelona, Laertes.

Marcén Albero, C. (1989): *La educación ambiental en la escuela.* Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza.

Martin, M. J. y Kempa, R. F. (1991): «Los alumnos prefieren diferentes estrategias didácticas de la enseñanza de las ciencias en función de sus características motivacionales». *Enseñanza de las Ciencias, 9* (1), pp. 59-68.

Mayfield, J. M. (1976): «Factors Affecting Rationality in the Discussion of a Problem by Small Groups of Secondary School Students». *Science Education, 60* (2), pp. 173-183.

MEC (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria,* Madrid, MEC.

Perret-Clermont, A. (1981): «Perspectivas psicosociológicas del aprendizaje en situación colectiva». *Infancia y Aprendizaje, 16,* pp. 29-42.

— (1984): *La construcción de la inteligencia en interacción social. Aprendiendo con los compañeros.* Madrid, Visor.

Rodríguez Jares, J. (1989): *Técnicas e xogos cooperativos para toda las idades.* A Coruña, Vía Láctea.

Solomon, J. (1987): «Social influences on the construction of pupils' understanding of science». *Studies in Science Education, 14,* pp. 63-82.

— (1988): «Una perspectiva social de los esquemas conceptuales». *Investigación en la escuela, 5,* pp. 17-20.

Somekh, B. (1984): «Métodos de triangulación en la acción: Un ejemplo práctico», en Dossier de *Métodos y Técnicas de investigación-acción en las escuelas,* Documento policopiado, Málaga, Seminario de Formación.

Tobin, K. y Espinet, M. (1989): «Impediments to change: Applications of coaching in high school science teaching». *Journal of Research in Science Teaching, 26* (2), pp. 105-120.

Vygotski, L. S. (1973): «Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar», en A. R. Luria *et al., Psicología y Pedagogía,* Madrid, Akal.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

ESTUDIO SOBRE LA MARCHA DE LOS DIFERENTES PROGRAMAS Y SOBRE LA CONSOLIDACIÓN DE LOS EQUIPOS EDUCATIVOS EN LOS CENTROS EXPERIMENTALES DE EGB

PABLO MARTÍN MARTÍN (*)
M.ª CONSUELO VELAZ DE MEDRANO (**)
JOSEPH MAFOKOZI (***)

1. INTRODUCCIÓN

Tras diez años de vigencia de las Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica, determinadas en las Órdenes Ministeriales de 2 de diciembre de 1970, para la primera etapa, y de 6 de agosto de 1971, para la segunda etapa, el Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, establecía una nueva ordenación de la Educación General Básica en función de la experiencia recogida en esa década, del progreso científico-pedagógico acontecido en esos años y de las importantes transformaciones sociopolíticas experimentadas en España, para la incorporación en el hecho educativo de los principios y valores de la Constitución de 1978.

La nueva ordenación estructuraba la Educación General Básica en tres ciclos: Inicial, Medio y Superior, y planteaba cambios en la estructura curricular de la etapa, fijando las enseñanzas mínimas obligatorias para el Ciclo Inicial a partir del curso 1981-82, con el propósito de garantizar a todos los niños españoles una base cultural homogénea que pudiera ser ampliada y diversificada de acuerdo con las características propias de cada región, en el ejercicio de las competencias que le conferían los respectivos Estatutos de Autonomía.

Por otro lado, el Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, fijaba las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio, con carácter obligatorio, a partir del curso 1982-83; y el Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior, que serían de obligada aplicación a partir del curso 1983-84.

(*) Subdirección General de Ordenación Educativa (MEC).
(**) Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (MEC).
(***) Universidad Complutense.

En sólo dos años se intentaba implantar, obligatoriamente, los programas de los ocho cursos de la Educación General Básica, sin haber sido suficientemente experimentados, y por tanto, poco asimilados por el profesorado, al carecer éste de un adecuado marco de perfeccionamiento.

Dichos programas eran excesivamente abstractos y teóricos; los aprendizajes que se planteaban estaban alejados tanto de los procesos psicológicos y vitales de los alumnos a los que iban dirigidos, como del entorno sociocultural de la escuela. Ante ello, y dada la ausencia de una evaluación de los resultados de la implantación de las enseñanzas mínimas de los Ciclos Inicial y Medio (ya que ninguna generación de alumnos los había cursado en su totalidad cuando se pretendía poner en marcha las enseñanzas mínimas del Ciclo Superior), el Real Decreto 607/1983, de 16 de marzo, suspendió la aplicación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior, dejando en vigor las Orientaciones Pedagógicas para la segunda etapa de Educación General Básica, a la vez que se acometía la evaluación de las enseñanzas de los Ciclos Inicial y Medio. Los resultados obtenidos de dicha evaluación llevaron al Ministerio de Educación y Ciencia a proponer una *Reformulación de las Enseñanzas Mínimas* para esos ciclos, dirigida a la adquisición de una metodología y unos hábitos de trabajo, necesarios para el aprendizaje de contenidos específicos. Dicha propuesta pretendía además:

— Una adecuación de los programas al nivel real de desarrollo de los niños de los Ciclos Inicial y Medio.

— Una mayor especificación de lo que se pretendía al proponer cada enseñanza.

— Establecer una metodología apropiada para estos ciclos.

— Desarrollar preferentemente las capacidades básicas de los alumnos y dotarlos de unas nociones, unas técnicas y unos instrumentos funcionales y transferibles a su propia vida.

Las modificaciones que se produjeron en los programas de ambos ciclos consistieron, en líneas generales, en lo siguiente: la eliminación de determinadas enseñanzas mínimas, porque se consideraban inadecuadas para el nivel madurativo de los alumnos; el refuerzo o la ampliación de otras enseñanzas cuyo dominio era imprescindible tanto para el desarrollo personal, como para la adquisición de aprendizajes posteriores; y unos cambios de enfoque en el tratamiento de las áreas, con la propuesta de una metodología globalizada.

La reformulación de las enseñanzas de los Ciclos Inicial y Medio se puso en práctica, con carácter experimental, en el curso 1985-86 en diez centros de Educación General Básica del ámbito territorial del Ministerio de Educación y Ciencia.

Por otro lado, el MEC, en colaboración con las Comunidades Autónomas que tienen competencias plenas en educación, elaboró en 1984 el documento titulado *Anteproyecto para la Reforma de la segunda etapa de la Educación General Básica. Objetivos generales y terminales de área. Metodología.* En éste se proponían las líneas básicas para estructurar un currículo abierto, flexible y equilibrado para el Ciclo Superior, que permitiera abrir un proceso de participación efectiva de los sectores implicados en la actividad escolar e interesados en aportar sus experiencias y puntos de vista. Se pretendía una validación del nuevo diseño curricular, a través de su desarrollo efectivo en centros ordinarios, que posibilitara su introducción gradual, progresiva y

contrastada, antes de su implantación con carácter general. Por ello, a partir del curso 1984-85 se emprendió el proceso experimental de reforma del Ciclo Superior en 50 centros, ampliándose a más centros en los cursos sucesivos. Fue éste un proceso experimental que, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, era coordinado desde Madrid por un equipo central que, a su vez, estaba representado en cada una de las provincias por un Coordinador Técnico Provincial (CTP). Éste asumía en el nivel provincial, el seguimiento y el apoyo directo a los centros que participaban en la reforma experimental. Los principales objetivos de esta reforma experimental eran:

— Detectar las condiciones necesarias para que las propuestas curriculares que se estaban experimentando pudieran generalizarse.

— Detectar las necesidades de formación del profesorado para asumir la reforma con garantías de éxito.

— Detectar las necesidades en cuanto a materiales didácticos, infraestructura, equipamiento y utilización funcional de los espacios, que requería el desarrollo del nuevo currículo.

— Ensayar una metodología vinculada al entorno del alumno.

Igualmente, a partir del curso 1983-84, se afronta la experimentación de nuevos planes y programas en centros de Enseñanzas Medias, con objetivos más o menos coincidentes con los perseguidos en la reforma de la EGB, y mediante el desarrollo de un planteamiento comprensivo de la enseñanza hasta los 16 años.

Ambos procesos de Reforma, tanto el de la EGB como el de las EEMM, contribuyeron a que, en 1987, el MEC planteara el documento titulado *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para un debate,* documento que, tras dos años de discusión y valoración por los distintos sectores sociales, políticos y profesionales, cristalizó en 1989 en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* en cuyo capítulo III, apartado 19, se decía: «Las aportaciones más duraderas de las reformas experimentales emprendidas han sido: la extensión del planteamiento comprensivo de la enseñanza hasta los 16 años; la introducción de una mayor diversidad en el segundo ciclo del Bachillerato (16 a 18 años); la actualización de los contenidos del currículo; la introducción de una metodología más activa, participativa y cercana a los núcleos de interés de los alumnos; el esfuerzo del profesorado por su propia formación y por la adopción de una didáctica renovada. Todas estas aportaciones siguen siendo válidas y gracias a ellas es posible proceder ahora a una reforma más ambiciosa del sistema, que se generalice a la totalidad de los centros en los distintos niveles y modalidades de la educación.» De la misma forma, en el capítulo II, apartado 512, se señalaba: «La reforma experimental ha demostrado que es posible aumentar la motivación de los alumnos y su participación activa en los procesos educativos a través de modificaciones curriculares parciales. Sin embargo, también ha evidenciado que son necesarias transformaciones más profundas que probablemente no son posibles sin una reordenación del sistema educativo.»

Es así como los procesos experimentales de Reforma de la Educación General Básica y de las Enseñanzas Medias quedaron reflejados en la idea de reforma de todo el sistema educativo, definido en la *Ley Orgánica 1/1990,* de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).*

Paralelamente, a lo largo de la década de los ochenta se pusieron en marcha programas experimentales dirigidos a introducir en la escuela aspectos que se consideraban necesarios para la mayor eficacia del sistema educativo. Entre otros, se iniciaron de forma experimental los siguientes programas:

— Integración
— Educación Compensatoria
— Proyecto Atenea
— Proyecto Mercurio
— Orientación
— Proyectos de Formación en Centros
— Programa Prensa-Escuela
— Educación para la Salud
— Aprendizaje de un Segundo Idioma
— Prevención de Drogodependencias.

1.1. *Origen y objetivos del estudio sobre los centros*

Durante el curso 1990-91, desde el Gabinete de Programas Experimentales de Educación General Básica (dependiente de la Subdirección General de Programas Experimentales de la Dirección General de Renovación Pedagógica) se planteó la realización de un estudio sobre la marcha de los programas implantados en la totalidad de los centros que participaban en la reforma experimental de la Educación General Básica, así como sobre la consolidación de los equipos educativos de estos centros, tras años de trabajo en dicha reforma experimental.

El estudio pretendía detectar la influencia en el funcionamiento de los centros de la participación del profesorado en los distintos programas experimentales, así como el grado de cohesión entre los equipos de profesores, de cara a la puesta en marcha, una vez aprobada la LOGSE, de la reforma del sistema educativo en la totalidad de los centros de Educación General Básica. Los objetivos del estudio eran los siguientes:

— Conocer las experiencias de organización del centro, así como el tiempo en el que dichas experiencias se han puesto en marcha.
— Estudiar el grado de integración en el centro y el ámbito de aplicación (a un nivel, a un ciclo, a un centro completo o a un grupo de profesores del centro) de los programas experimentales a los que está acogido cada centro escolar.
— Analizar los programas experimentales a los que esté acogido cada centro, en cuanto al grado de implicación en cada uno de ellos y a los recursos para la puesta en marcha de los mismos.
— Determinar el grado de consolidación de los equipos de los centros.

Para ello, desde el Gabinete de Programas Experimentales de EGB se elaboró un cuestionario dirigido a cada uno de los Coordinadores Técnicos Provinciales en el que se pretendía recoger la opinión del coordinador técnico acerca del funcionamiento de cada uno de los centros de su provincia, en los aspectos recogidos anteriormente. Con posterioridad, y una vez cumplimentados los cuestionarios, se mantuvo una

serie de entrevistas con cada uno de los coordinadores para aclarar las dudas referentes a la cumplimentación del cuestionario y a la información recogida en el mismo. Los resultados de dicho estudio son el principal objeto de este artículo.

2. METODOLOGÍA

Este estudio tiene una orientación fundamentalmente exploratoria, y por ello se ha utilizado una metodología básicamente descriptiva. Su finalidad no es manipular variables según el clásico diseño experimental (grupo de control/grupo experimental), sino ofrecer una descripción lo más detallada posible del grado de consolidación de los equipos educativos de los centros experimentales que pusieron en marcha el programa de Reforma Experimental de la EGB y de los programas experimentales a los que dichos centros se han acogido.

2.1. *Instrumento de recogida de datos: el cuestionario*

Para la recogida de información sobre los centros experimentales mencionados, se ha utilizado un cuestionario amplio y altamente estructurado, no sólo porque de este modo se podía obtener de manera ordenada un extenso conjunto de datos, sino también porque éste permitía constratar la información así recogida con otras fuentes complementarias (como las entrevistas personales mantenidas con los responsables directamente implicados en la coordinación provincial de la reforma experimental de la EGB).

Ciertamente, el hecho de que el cuestionario no se haya cumplimentado manteniendo el anonimato de los encuestados puede haber influido en la orientación de sus respuestas. Sin embargo, el hecho de conocer de antemano las principales características iniciales de la «población» de centros experimentales acogidos al programa nos permite controlar o, al menos, descubrir la posible influencia de alguna variable no estrictamente relacionada con la marcha del programa.

Por otra parte, un cuestionario es un medio de recogida de datos mucho más homogéneo y fiable que una observación o una entrevista, por muy estructuradas que éstas sean.

El cuestionario empleado consta de dos partes. La primera, más amplia y detallada, recoge información sobre el centro y el profesorado. La segunda, menos extensa, pretende la recogida de datos concerniente a la cuantía de los recursos (tanto económicos como humanos) puestos a disposición de los centros experimentales, así como a la impresión personal de los encuestados, respecto a la suficiencia o la insuficiencia de dichos recursos.

La primera parte del cuestionario consta de un conjunto de secciones que van desde la petición de explicitación de las experiencias de organización del centro en función de la nueva estructura del sistema educativo, hasta un informe sobre el grado de consolidación de los equipos de los centros. Para este trabajo sólo se estudian, de la ficha del centro, los programas a los que cada centro está acogido y el grado de consolidación de los distintos equipos en los que se organiza el centro.

El primer punto de la ficha del centro tiene por objeto reflejar el modo de pensar y de proceder del equipo directivo y del Claustro de profesores respecto a la experiencia organizativa del centro y la disponibilidad en éste para la elaboración de un Proyecto Educativo conjunto. Asimismo, su finalidad es conocer el nivel de participación en los distintos programas experimentales ofrecidos por el MEC.

Respecto al primer punto, los programas ofrecidos por el Ministerio a los que estaban acogidos los centros son: Educación Infantil, reforma de los Ciclos Inicial y Medio, reforma del Ciclo Superior de EGB, Ampliación de la Base Experimental, Enseñanzas Medias, Integración, Educación Compensatoria, Proyecto Atenea, Proyecto Mercurio, Segundo Idioma, Orientación Escolar, Proyecto de Formación en Centros, Prevención de Drogodependencias y Educación para la Salud. En cuanto a cada programa, el centro que lo implantaba debía proporcionar los siguientes descriptores: puesta en marcha del programa (sí/no), fecha de inicio, ámbito de aplicación (centro, ciclo, nivel o grupo de profesores), grado de integración del programa en el plan del centro (0-3) y recursos que se reciben (económicos, humanos y materiales).

La parte del cuestionario considerada como un informe de los Coordinadores Técnicos Provinciales tiene por finalidad permitir a éstos exponer sus opiniones sobre el grado de funcionamiento y de consolidación de los equipos de centro. Consta de tres subapartados. El primero recoge el funcionamiento de los equipos en los ciclos y sus opiniones vienen expresadas en una escala de tres niveles (bajo, medio y alto). Asimismo, las respuestas de los coordinadores en cuanto a la periodicidad de las reuniones de los equipos de ciclo se miden en una escala de 0 (si no se celebran reuniones) a 4 (cuando tales reuniones son quincenales o semanales). El segundo subapartado se refiere al Claustro, y las respuestas de los coordinadores se emiten conforme a escalas similares a las empleadas con los datos recogidos en el primer subapartado. En este caso, las cuestiones sobre la consolidación de los equipos de centro se refieren a temas tales como el funcionamiento general del Claustro, su operatividad, el grado de acuerdo de los profesores en la toma de decisiones, su participación en el mismo y la coordinación entre el Claustro y el equipo directivo. Finalmente, el tercer subapartado trata del funcionamiento del equipo directivo. En él, los coordinadores contestan preguntas sobre temas tales como el grado de aceptación del equipo directivo por el profesorado, la eficacia en la gestión del centro, el conocimiento de la nueva estructura del sistema educativo, la dinámica del centro, la capacidad para resolver conflictos y la coordinación con el Claustro. Al igual que en los anteriores subapartados, las opiniones de los coordinadores sobre el funcionamiento del equipo directivo vienen expresadas en una escala de tres niveles: bajo, medio y alto. Asimismo ofrecen información sobre el procedimiento seguido para nombrar el equipo directivo (elección, o no, por el Consejo Escolar) y sobre la existencia o la inexistencia de personal administrativo en el centro.

La segunda parte del cuestionario puede considerarse complementaria de la primera, por cuanto aporta información sobre dos temas de gran interés: los recursos económicos y el personal docente complementario, asignados a cada centro para llevar a cabo la implantación del programa o de los programas. Además, los Coordinadores Técnicos Provinciales han de emitir su opinión sobre la suficiencia o la insuficiencia de la dotación económica y de personal docente.

2.2. *Selección de los centros objeto de estudio*

No ha sido necesaria la realización de un muestreo ya que, dado el reducido y, por tanto, manejable número de centros experimentales (N = 100), se decidió incluir la totalidad de estos centros en el estudio. No obstante, tras un minucioso análisis de los datos entregados por cada uno de los Coordinadores Técnicos al Gabinete de Programas Experimentales del MEC, se observaron importantes lagunas en algunos datos; situación que aconsejaba tener un cierto cuidado en el tratamiento de los mismos. Por ello, se decidió suprimir los cuestionarios defectuosos para evitar la contaminación de los resultados finales. Fueron eliminados 19 centros, por lo que el estudio se llevó finalmente a cabo con 81 centros. Se puede, por consiguiente, considerar que la representatividad y la suficiencia de la muestra están perfectamente salvaguardadas. Esto es, las conclusiones que puedan sacarse de este estudio serían, en principio, generalizables a la población de centros experimentales.

Por otra parte, todo el ámbito de gestión directa del MEC está debidamente representado, ya que la mayoría de las provincias tiene al menos un centro en la muestra.

2.3. *El análisis de los datos*

Al tratarse de datos que, casi en su totalidad, son de naturaleza nominal u ordinal, y en consonancia con la orientación básicamente descriptiva de este estudio, se han utilizado métodos de análisis descriptivo. Por ello, los resultados respecto de cada variable estudiada se presentan fundamentalmente en forma de frecuencias absolutas y de porcentajes. Cuando el nivel de medición de la variable lo ha permitido, se han obtenido estadísticos como el promedio o la desviación típica; exponente, este último, del tipo y del grado de dispersión que se produce en la muestra en torno a un determinado promedio.

En los casos en los que se ha procedido al estudio del grado de relación existente entre dos variables, se ha utilizado como índice de asociación el estadístico *chi cuadrado,* que permite emitir conclusiones de carácter inferencial. Sin embargo, al tratarse de un estudio meramente descriptivo, cualquier veleidad inferencial ha de considerarse con cautela. Sólo se trata de cuantificar el grado de relación entre variables que, de modo intuitivo, se consideran emparentadas, al menos en las condiciones en las que se ha llevado a cabo este estudio. Por lo tanto, esto sólo permite sugerir la mayor o la menor probabilidad de que, en condiciones similares de implantación de estos programas experimentales en el sistema educativo, un determinado par de variables tienda, o no, a comportarse del mismo modo.

3. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ESTUDIO

Por razones de claridad, dichas conclusiones se exponen respetando la estructura seguida en la realización del estudio (con dos partes bien diferenciadas); limitándonos, eso sí, a la exposición de aquellas que pueden ser de mayor interés.

3.1. *Primera parte: Estudio de los diferentes programas puestos en marcha en los centros experimentales de EGB*

Como ya se ha mencionado en páginas anteriores, los programas estudiados han sido los siguientes:

1. Educación Infantil.
2. Reformulación de los Ciclos Inicial y Medio.
3. Reforma del Ciclo Superior.
4. Ampliación de la Base Experimental (1).
5. Integración.
6. Educación Compensatoria.
7. Proyecto Atenea.
8. Proyecto Mercurio.
9. Prevención de Drogodependencias.
10. Segundo Idioma.
11. Orientación Escolar.
12. Formación en Centros.
13. Prensa-Escuela.
14. Educación para la Salud.

Los 81 centros de Educación General Básica que constituyen la muestra de este estudio se encuentran distribuidos por las 25 provincias del territorio MEC. En este sentido, es importante destacar que la totalidad de los centros aplicaba el programa del Ciclo Superior. También es preciso no perder de vista que, en las dos partes de las que consta este estudio, los datos para el análisis han sido ofrecidos por los Coordinadores Técnicos Provinciales (CTP) que han cumplimentado el cuestionario, y no directamente por el personal de los centros.

3.1.1. Datos globales de la muestra de centros respecto a la adscripción a programas experimentales

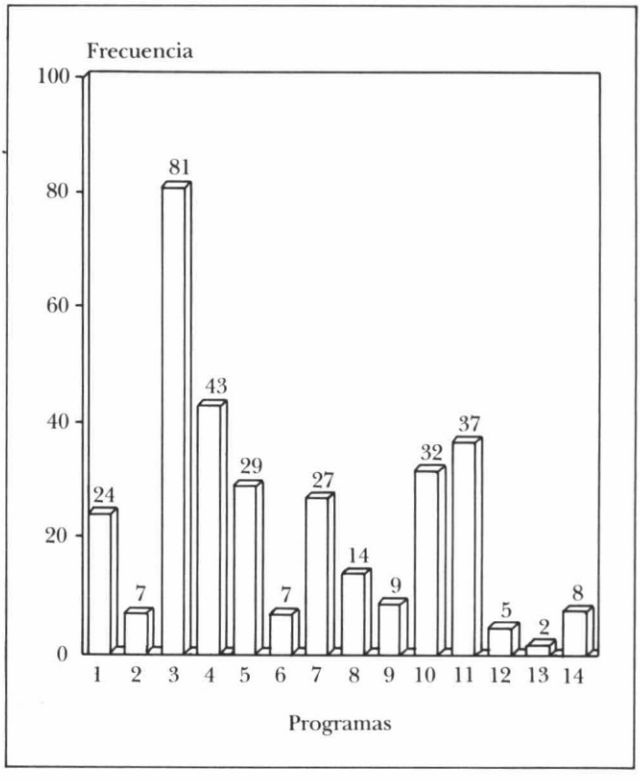
Los datos globales obtenidos a partir del estudio de esta muestra, en lo que a implantación de programas se refiere, son los siguientes. De las 326 aplicaciones de programas experimentales llevadas a cabo en los centros objeto de estudio, la frecuencia absoluta de cada programa es la que aparece en el diagrama de la figura 1.

---

(1) Centros que ya eran experimentales, bien de los Ciclos Inicial y Medio o bien del Ciclo Superior, pero que deciden ampliar el ámbito del programa a los tres ciclos completos.

FIGURA 1

Números de centros que aplican cada programa



Como puede observarse, los programas de reforma del Ciclo Superior y de ampliación de la base experimental figuran con las máximas frecuencias, dado que la totalidad de la muestra corresponde a la totalidad de los centros que aplican estos dos programas.

Asimismo, no es significativo el lugar que ocupa el programa de reformulación de los Ciclos Inicial y Medio, ya que su frecuencia corresponde a la totalidad de los centros que pusieron en marcha dicho programa (ocho centros del territorio MEC).

Por el contrario, sí es destacable el hecho de que los programas de Orientación Escolar y de Formación en Centros se apliquen en aproximadamente el 50 por 100 de los centros de la muestra. Además, en el caso del Programa de Formación en Centros, su ámbito de aplicación abarca todo el profesorado del centro; lo que estaría indicando que es el Claustro, en su conjunto, el que participa; de lo que a su vez puede inferirse la existencia de una mayor voluntad en dichos centros por trabajar en equipo.

3.1.2. Promedio de programas y satisfacción con los recursos económicos y humanos en cada centro

Aproximadamente se han venido aplicando entre cuatro y cinco programas por centro de la muestra.

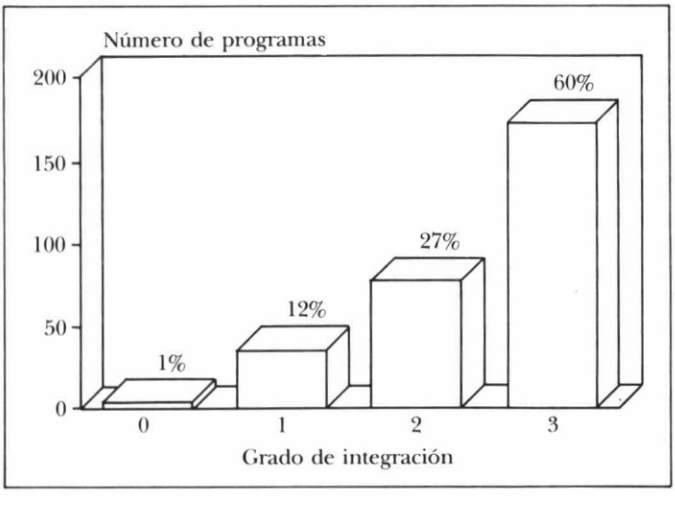
Respecto a la satisfacción de los centros con la asignación de ambos tipos de recursos, los CTP manifiestan que, de los 81 centros de la muestra, sólo cinco consideran que los recursos económicos asignados han sido insuficientes; lo que tan sólo representaría alrededor de de un 6 por 100 de los centros. Por otra parte, únicamente seis centros manifiestan que los recursos humanos han sido insuficientes (un 7 por 100 del total).

3.1.3. Promedio del grado de integración de los programas en los centros

Por grado de integración de un programa entendemos la medida en la que el programa es conocido, asumido y apoyado por todo el Claustro de profesores del centro. Así, y considerando el bajo índice de dispersión encontrado en torno a la media (s = 0,44), podemos concluir que la mayoría de los programas tiene un alto grado de integración en los centros experimentales de la muestra (una puntuación media de 2,4 en una escala de 0 a 3). De hecho, los Coordinadores Técnicos Provinciales consideran que de las 326 aplicaciones de programas, 192 aplicaciones tienen un grado máximo de integración; lo que supone un 60 por 100 de las mismas.

FIGURA 2

Porcentaje de programas por cada grado de integración



Al observar la figura 2, y sin pretender rígidas comparaciones entre programas en cuanto a su grado de integración en los centros, podemos afirmar que los programas de Orientación, Segundo Idioma, Prensa-Escuela, Formación en Centros, Proyecto Atenea y

Prevención de Drogodependencias presentan, en más del 66 por 100 de los centros en los que son aplicados, un grado máximo de integración. En este sentido, destacan sobre los demás los programas de Orientación y de Formación en Centros, plenamente integrados en más del 70 por 100 de los casos; lo que se explicaría porque estos programas implican la totalidad del Claustro. Asimismo, entre el 50 y el 60 por 100 de los centros que aplican los programas de Ciclo Superior, Integración, Educación Compensatoria, Educación para la Salud, así como la ampliación de la reforma de los Ciclos Inicial, Medio y Superior, tienen estos programas plenamente integrados. Es en los programas de Educación Infantil y de los Ciclos Inicial y Medio en los que alrededor del 50 por 100 de los centros que los aplican manifiestan tener un nivel más bajo de integración.

3.1.4. Ámbito de aplicación de los programas en un centro: porcentajes globales

Un programa puede extenderse a distintos ámbitos de un centro. En este estudio se han considerado las siguientes posibilidades: aplicación a un nivel, a un ciclo, a todo el centro en su conjunto o a un grupo de los profesores del centro que se encargan de llevarlo a cabo.

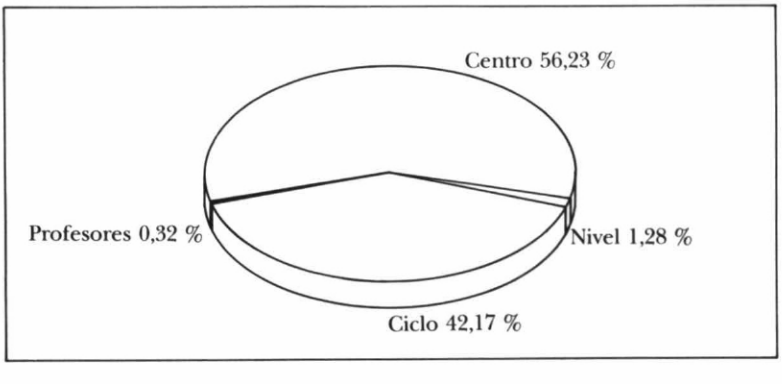
El estudio muestra una notable tendencia de los programas a concentrarse en dos ámbitos de aplicación: el ciclo y el centro. No obstante, hay que tener en cuenta que muchos de los programas tienen un ámbito natural de aplicación. Por ejemplo, parece lógico que programas como el Proyecto Atenea, el Proyecto Mercurio o el de Formación en Centros tiendan a aplicarse mayoritariamente en el ámbito del centro.

Sin embargo, cabe destacar, en este sentido, el ámbito de aplicación de nivel que se ha seguido en algunos programas, como el de Ciclo Superior (el 3 por 100 de estos programas), el de Integración (el 4 por 100) y el de Segundo Idioma (el 12 por 100). Por otra parte, el 12 por 100 de los programas de Educación para la Salud tiene un ámbito de aplicación de «grupo de profesores»; lo cual resultaría acorde con la naturaleza de este programa.

En síntesis, los porcentajes globales de cada ámbito de aplicación —centro, ciclo, nivel y grupo de profesores— aparecen representados en el ciclograma de la figura 3.

FIGURA 3

Porcentaje total de cada ámbito de aplicación



Así, tras el análisis de los datos, se llegó a la conclusión de que casi el 85 por 100 de los programas se concentra en los grados de integración medio y alto, a los que a su vez corresponde un ámbito de aplicación generalmente de centro o de ciclo.

3.1.5. Relación entre el grado de integración de cada programa en el centro y el número de programas que tiene cada centro

Se ha constatado la existencia de una relación estadísticamente significativa entre estas dos variables. Como ya se ha visto, el promedio del grado de integración de los programas en los centros es medio-alto en un considerable porcentaje de casos. Asimismo, el promedio del número de programas por centro se encuentra entre cuatro y cinco programas. Teniendo esto en cuenta, la conclusión a la que se puede llegar es que, en términos porcentuales, el 41 por 100 de los programas se concentra en los grados de integración medio y alto y en centros que acogen entre cuatro y cinco programas.

3.1.6. Relación entre la fecha de inicio de un programa en un centro y su grado de integración

La variable «fecha de inicio de un programa» sigue una escala de 0 a 6 (amplitud del intervalo = 1), y va desde 1984 (fecha en la que comenzaron a implantarse estos programas en centros experimentales) hasta 1991 (fecha de realización de este estudio).

FIGURA 4

Número de programas iniciados en cada curso académico

Fecha de inicio	Número de programas
1984-85	34
1985-86	39
1986-87	69 (*)
1987-88	13
1988-89	35
1989-90	76 (**)
1990-91	37

(*) Durante el curso 1986-87 se incorporaron como centros experimentales los llamados «centros asociados».

(**) Durante el curso 1989-90 tuvo lugar la ampliación de la base experimental, a la que se acogieron 57 centros. Eran centros ya experimentales que, además del programa de reforma del Ciclo Superior, comenzaron a aplicar el de reformulación de los Ciclos Inicial y Medio.

Los análisis efectuados permiten establecer una relación significativa entre la fecha de inicio de un programa y su grado de integración en el centro, pero conviene hacer una serie de matizaciones. Puesto que, como habíamos visto, casi un 70 por 100 de los programas tiene un grado medio-alto de integración en el centro, puede que este hecho sea el que esté explicando la relación existente entre las dos variables estudiadas. Ahora bien, los programas que presentan un grado máximo de integración en el centro (el 59 por 100 del total), lo hacen independientemente del número de cursos que lleven funcionando. Es decir que, en el caso de estos programas, el alto grado de integración lo explicarían otras variables distintas a la fecha de inicio (por ejemplo, la naturaleza del programa, la actitud del profesorado, las características del centro, etc.).

Por otra parte, con los datos ofrecidos por los Coordinadores Técnicos Provinciales no ha sido posible realizar análisis que nos permitieran conocer la dirección de la relación entre ambas variables. Es decir, no sabemos si aumenta el grado de integración de un programa a medida que aumenta el tiempo transcurrido desde su inicio, o viceversa.

3.2. *Segunda parte: estudio y análisis de la consolidación de los equipos educativos en los centros*

En esta parte del estudio, el trabajo se ha centrado en los equipos educativos de los centros, concretamente, en los equipos docentes de ciclo, el equipo directivo y el Claustro de profesores.

Las variables que, a juicio del equipo del Gabinete de Programas Experimentales, era más importante considerar fueron el funcionamiento general de dichos equipos y la periodicidad con la que éstos se unían.

La variable periodicidad de las reuniones de los equipos, fue evaluada conforme a una escala, para la construcción del cuestionario, en los cinco niveles siguientes:

0: No se celebran reuniones.

1: Una reunión al comienzo de curso y otra al final.

2: Reunión trimestral.

3: Reunión mensual.

4: Reunión quincenal o semanal.

La variable de funcionamiento del equipo podría ser considerada como un constructo; por lo que fue necesaria su operativización en indicadores para posibilitar la recogida de información respecto a su estado y sus interrelaciones. Por otra parte, se consideró pertinente determinar indicadores específicos del funcionamiento del Claustro y del funcionamiento del equipo directivo. Los respectivos indicadores se presentan en el cuadro de la figura 5.

Estos indicadores fueron definidos y especificados a los CTP que respondieron los cuestionarios como se expresa en los siguientes apartados.

FIGURA 5

Indicadores del funcionamiento de los equipos educativos

Claustro	Equipo directivo
— Operatividad — Grado de acuerdo de los profesores con la toma de decisiones — Participación del profesorado — Coordinación del Claustro con el equipo directivo	— Grado de aceptación por el profesorado — Eficacia en la gestión del centro — Conocimiento de la nueva estructura del sistema educativo — Dinámica del centro — Capacidad para resolver conflictos — Coordinación con el Claustro

3.2.1. Indicadores del funcionamiento general del Claustro

1. *Operatividad:* Las reuniones del centro son ágiles; se definen temas y objetivos concretos y se adoptan decisiones que son asumidas y puestas en práctica por la mayor parte del profesorado del centro.

2. *Grado de acuerdo de los profesores con la toma de decisiones:* Las decisiones adoptadas en el Claustro se producen, normalmente, por consenso o con el acuerdo de gran parte del profesorado.

3. *Participación del profesorado:* En las sesiones del Claustro, todos participan; intervienen o escuchan activamente.

4. *Coordinación del Claustro con el equipo directivo:* El equipo directivo mantiene bien informado e implicado al Claustro en los temas de su interés, y el Claustro asume y respalda las propuestas del equipo directivo.

3.2.2. Indicadores del funcionamiento general del equipo directivo

1. *Grado de aceptación por el profesorado:* La actuación del equipo directivo cuenta con el respaldo de la mayoría de los profesores.

2. *Eficacia en la gestión del centro:* La gestión y las funciones del equipo directivo están bien definidas y se articulan en una actuación eficaz sobre los problemas.

3. *Conocimiento de la nueva estructura del sistema educativo:* El equipo directivo conoce y difunde entre el profesorado los planteamientos y objetivos de la reforma educativa y la nueva estructuración de las distintas etapas del sistema educativo.

4. *Dinámica del centro:* En general, en el centro hay conciencia de buen funcionamiento y el equipo directivo refuerza la participación de los miembros de la comunidad escolar en las distintas tareas que deben afrontarse en el centro.

5. *Capacidad para resolver conflictos:* Existe en el centro, fomentado por el equipo directivo, un clima de relaciones abierto y cordial que permite resolver los conflictos mediante el diálogo y que el grupo avance.

6. *Coordinación del Claustro:* En el centro hay un clima de trabajo, compartido en su mayoría por el profesorado e impulsado por el equipo directivo, que permite una coordinación eficaz entre las actuaciones de unos y otros.

Asimismo, esta variable fue evaluada mediante una escala con tres niveles de funcionamiento general: 1) bajo, 2) medio y 3) alto.

Establecidas las condiciones en las que se han estudiado las variables, se exponen a continuación las conclusiones a las que se ha llegado respecto a cada equipo.

3.2.3. Los equipos docentes de ciclo

3.2.3.a. Funcionamiento general de los equipos docentes de ciclo

Los porcentajes obtenidos en el estudio descriptivo muestran que ha sido en los centros en los que las estructuras de organización eran más flexibles y similares a la estructura que define la LOGSE para la Educación Primaria y la Secundaria Obligatoria aquellos en los que el funcionamiento ha resultado mejor. Esto es así porque se supone la existencia de una voluntad de funcionar por parte del profesorado; de lo contrario, no hubieran estado dispuestos a cambiar y flexibilizar las estructuras de organización. Por el contrario, en los centros que mantenían la estructura vigente (Ciclos Inicial, Medio y Superior), el nivel de funcionamiento de los equipos docentes era medio en alrededor del 50 por 100 de los centros. No obstante, se puede extraer una conclusión general positiva, y es que, a juicio de los CTP, el funcionamiento de los equipos de ciclo es medio-alto en aproximadamente el 90 por 100 de los centros.

3.2.3.b. Periodicidad de las reuniones de los equipos docentes de ciclo

Más del 70 por 100 de los equipos de ciclo se reúnen semanal o quincenalmente, según manifiestan los CTP. Casi el 18 por 100 de los equipos suele reunirse una vez al mes, y tan sólo un 3 por 100 se reúne trimestralmente o dos veces al año. Por último, únicamente un promedio del 1 por 100 de los equipos no celebra ninguna reunión durante el curso. En este último caso sólo se encuentra alrededor de un 3 por 100 de los equipos de Preescolar y también aproximadamente un 3 por 100 de los equipos docentes del tercer ciclo de Primaria (según la estructura de la reforma).

3.2.4. El Claustro de profesores

3.2.4.a. Funcionamiento general del Claustro

Los CTP sostienen que el funcionamiento general del Claustro, cuando se consideran globalmente sus cinco indicadores, es medio-alto en aproximadamente el 87 por 100 de los centros y bajo en un 13 por 100 de los mismos.

Haciendo un análisis por indicadores, parece que son la participación del profesorado y la coordinación del Claustro con el equipo directivo los indicadores que más explican el alto funcionamiento general de los Claustros. Sin embargo, la operatividad es el indicador que arroja un nivel inferior de funcionamiento, o lo que es lo mismo, parece que los Coordinadores Técnicos Provinciales perciben que los Claustros no son muy operativos en la mayoría de los centros.

Además se han encontrado algunas situaciones destacables. Los distintos indicadores del funcionamiento general del Claustro (operatividad, participación de los profesores, etc.) aparecen significativamente relacionados entre sí. Esto supone varias cosas. Por un lado, significa que los indicadores seleccionados tienen validez, es decir, que verdaderamente tiene que ver unos con otros y, en conjunto, nos informan de lo que denominamos, con carácter más general, funcionamiento del Claustro. Por otra parte, si recordamos que el promedio de su nivel de funcionamiento es medio-alto para cada indicador en casi el 87 por 100 de los centros, podemos concluir que el funcionamiento general de los Claustros es altamente satisfactorio.

3.2.4.b. Periodicidad de las reuniones del Claustro

En torno al 54 por 100 de los Claustros de la muestra de los centros estudiados se reúne mensualmente, más de un 26 por 100 lo hace quincenal o semanalmente y casi el 20 por 100, trimestralmente. Esto indicaría que, prácticamente en el 80 por 100 de los centros, la periodicidad con la que se reúnen los Claustros es quincenal, semanal o mensual. De ello puede inferirse que los Claustros de todos los centros estudiados se reúnen con una frecuencia, como mínimo, trimestral; lo que significa que esta periodicidad es igual o, en la mayoría de los casos, superior a la que prescribe la LODE (una vez al trimestre).

3.2.5. El equipo directivo

3.2.5.a. Funcionamiento general de los equipos directivos

En casi un 95 por 100 de los centros, el nivel de funcionamiento general del equipo directivo es medio-alto. Pero este dato no debe aceptarse sin un análisis previo, ya que, al hacer un estudio por indicadores, se obtienen datos muy significativos. En el caso del funcionamiento del equipo directivo, constituido por el Director, el Secretario y el Jefe de Estudios, hay tres indicadores en los que destaca un alto porcentaje de equipos directivos. Siempre según la percepción de los CTP, el conocimiento de la nueva estructura del sistema educativo (de la reforma) es especialmente alto en el 77 por 100 de los equipos. Asimismo, más de un 70 por 100 de los equipos directivos destacan por su eficacia en la gestión del centro, y casi un 66 por 100 de ellos destaca por su alta capacidad de resolver conflictos en el centro. Sin embargo, la capacidad para «dinamizar» el centro parece ser el indicador con un nivel de funcionamiento más bajo, seguido del grado de aceptación por los profesores y de la coordinación con el Claustro. Estos datos nos ofrecen una información muy significativa respecto al funcionamiento general de los equipos directivos. A simple vista, parece que en las tareas de control y gestión en el centro, los equipos funcionan; sin

embargo, en la capacidad de «dinamizar» el centro y de coordinar al profesorado, su rendimiento es muy inferior (de ahí puede derivar el hecho de que en muy pocos centros se manifieste un alto grado de aceptación de los directivos por el profesorado). En definitiva, aunque el funcionamiento de los equipos es medio-alto en el 85 por 100 de los centros, en realidad estos datos se refieren al funcionamiento en el control y la gestión del centro, pero no en otras tareas propias de estos equipos.

En este orden de cosas, los hallazgos del estudio tienen un gran interés, por cuanto invitan a la reflexión sobre el modelo de control y gestión de los centros en nuestro país tras la aplicación de la LODE. Así, se han encontrado relaciones significativas entre muchos de los indicadores del funcionamiento general de un equipo directivo. Concretamente, aparecen relaciones entre:

— El grado de aceptación del equipo directivo, el profesor y la eficacia en la gestión, la dinámica del centro, la capacidad de resolver conflictos y la coordinación con el Claustro.

— La eficacia del equipo directivo en la gestión y la dinámica del centro, la capacidad de resolver conflictos y la coordinación con el Claustro.

— La capacidad de resolver conflictos y la coordinación con el Claustro.

Hasta aquí, la existencia de estas relaciones es esclarecedora y también predecible desde un planteamiento teórico de lo que debe conceptuarse como funcionamiento de un equipo educativo en los centros. Sin embargo, es preciso destacar la ausencia de relación entre algunos de los indicadores. Concretamente, no se han encontrado relaciones entre la elección del equipo directivo por el Consejo Escolar y su grado de aceptación por parte del profesorado, la eficacia en su gestión, la dinámica del centro, la capacidad de resolver conflictos y la coordinación con el Claustro.

Quizá no sea éste el lugar para reflexionar en profundidad sobre esta situación (cosa que, por otra parte, este estudio no se proponía), pero sí para preguntarnos hasta qué punto la elección de la dirección de un centro por parte del Consejo Escolar está siendo una variable de profunda incidencia en el funcionamiento del propio equipo, en el funcionamiento del centro o, siquiera, en la aceptación de ese equipo directivo por parte del profesorado.

En esta línea de interés, se consideró importante recoger información acerca de dos aspectos fundamentales: la forma de elección o formación de los equipos directivos y la existencia de personal administrativo en los centros. Casi el 72 por 100 de los equipos directivos de esta muestra de centros experimentales ha sido elegido por el Consejo Escolar. Por otra parte, en más del 89 por 100 de los centros no existe personal administrativo; por lo que se puede suponer la existencia de una carga de trabajo adicional para los directivos de los centros.

3.2.5.b. Relación entre el funcionamiento general de los equipos docentes de ciclo y la periodicidad de sus reuniones

En el análisis realizado sobre los equipos de cada uno de los ciclos educativos, sólo se han encontrado relaciones significativas entre la periodicidad de las reuniones y el funcionamiento general, en los equipos de Preescolar y de Ciclo Superior, pero

no en el resto de los ciclos. Asimismo, parece que el funcionamiento del equipo docente de un ciclo guarda relación con el funcionamiento de los equipos de los demás ciclos educativos. Así, por ejemplo, si en un centro el nivel de funcionamiento del equipo docente de Ciclo Inicial es alto, este hecho influye en el funcionamiento de los equipos de los Ciclos Medio y Superior. Además, parece existir una relación significativa entre la periodicidad de las reuniones en un ciclo y su periodicidad en el resto de los ciclos, de forma que si la frecuencia de las reuniones aumenta o disminuye en un ciclo, esto tiene una influencia importante en la frecuencia de las reuniones de los equipos de los restantes ciclos del centro.

3.2.6. Relación entre el funcionamiento de los distintos equipos (ciclo, Claustro y equipo directivo)

Por una parte, parece que existe una semejanza entre el nivel de funcionamiento general de los equipos docentes de ciclo y el nivel de funcionamiento general del Claustro (medio-alto en los dos casos). Por otra, se ha encontrado que el funcionamiento general del equipo directivo varía según los ciclos educativos. Dicho de otra forma, parece que los CTP perciben que la influencia del equipo directivo no es la misma en todos los equipos docentes, es decir, que el funcionamiento del equipo docente de Preescolar y el de Ciclo Superior, por ejemplo, no son influidos del mismo modo por la forma de funcionar el equipo directivo del centro.

Si consideramos las relaciones existentes entre el funcionamiento del Claustro y el del equipo directivo, el estudio ha mostrado la existencia de relaciones significativas entre todos sus respectivos indicadores, a excepción de dos. Así, la elección del equipo directivo por el Consejo Escolar y la existencia de personal administrativo en el centro (indicadores, ambos, del funcionamiento del equipo directivo) no parecen guardar ninguna relación con la operatividad o el grado de acuerdo con la toma de decisiones del Claustro de profesores. Tampoco tienen relación significativa alguna con la participación de los profesores en el Claustro o con la coordinación del Claustro con el equipo directivo.

En definitiva, puede afirmarse que el buen o mal funcionamiento de un Claustro va a influir en el buen o el mal funcionamiento de un equipo educativo, y viceversa (hallazgo que resultaría coherente con un enfoque sistémico de la organización escolar). Pero una vez más, hemos encontrado que los aspectos relativos a la forma de elección de la dirección del centro y la existencia, o no, de personal administrativo no parecen producir alteraciones en el funcionamiento coherente de Claustros y equipos directivos.

REFERENCIAS LEGALES

R.D. 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial.

R.D. 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio de la Educación General Básica.

R.D. 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior de la Educación General Básica.

R.D. 607/1983, de 16 de marzo, por el que se suspende la aplicación del Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, que fija las enseñanzas mínimas para el Ciclo Superior de Educación General Básica.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

BIBLIOGRAFÍA

MEC (1985): *Anteproyecto para la Reformulación de las Enseñanzas del Ciclo Inicial de la Educación General Básica.* Madrid, Dirección General de Educación Básica, Subdirección General de Ordenación Educativa.

MEC (1985): *Anteproyecto para la Reformulación de las Enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica.* Madrid, Dirección General de Educación Básica, Subdirección General de Ordenación Educativa.

MEC (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para un debate.* Madrid, MEC.

MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.* Madrid, MEC.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

DIMENSIÓN FORMATIVA DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA COMPARADA EN EL AULA DE EEMM

JULIÁN RODRÍGUEZ (*)

1. PRELIMINARES

Todo modelo de unidad didáctica ha de estar diseñado en torno a un marco conceptual u objetivo específico y claro y éste debe estar desarrollado de forma sistemática y progresiva a través de actividades que lleven a él de manera gradual. En el presente trabajo, precisamente, se trata de dar concreción, mediante dos modelos de unidades didácticas y con estrategias distintas, a estos presupuestos. En el primer modelo se hace énfasis en lo literario y en el segundo, en las interrelaciones entre lo literario, la pintura y la música.

Por la forma en que se presentan, quedará patente que el estudiante puede llegar con facilidad a la comprensión y asimilación de los objetivos deseados, siempre y cuando las actividades se adapten al nivel apropiado de complejidad para el cual esté capacitado. Los materiales aquí reunidos han sido experimentados en varios niveles de la Secundaria obligatoria y superior, con excelentes resultados. Dependiendo del curso, se han subido o bajado de nivel las actividades (1), a fin de que el alumno supiese en todo momento lo que se esperaba de él en los niveles individual y grupal.

(*) Universidad de Murcia.

(1) En cuanto al tipo de actividades, se han establecido las pautas siguientes:

a) Que sean variadas y abunden las actividades de motivación que despierten interés e intriga hacia el trabajo que van a tener que realizar.

b) Que haya actividades de orientación guiadas de cerca por el profesor primero.

c) Que haya actividades de aprendizaje en grupos pequeños, las cuales los pongan en el camino de aprender a investigar y tratar de captar los conceptos introducidos en las actividades anteriores. Estas actividades grupales han de poner a los estudiantes en marcha para aprender a trabajar independientemente del profesor y en grupos.

d) Que haya actividades de asimilación en las que intervenga toda la clase. En ellas se debe ofrecer al alumno la posibilidad de utilizar todos sus conocimientos y las destrezas adquiridas a lo largo de las actividades previas, a fin de facilitar gradualmente dicha asimilación. Estas actividades de reflexión, sean grupales o individuales, deben tener como fin que todos tengan oportunidad de clarificar los puntos claves del proceso.

Espero que la concreción aquí presentada de la génesis, secuenciación y gradación de los dos modelos de unidades didácticas ayude a los profesores en ejercicio a elaborar y llevar a la práctica en sus aulas de Reforma Educativa unidades didácticas diseñadas por ellos mismos.

2. PRIMER MODELO SOBRE LA SÁTIRA IRÓNICA: GÉNESIS Y DESARROLLO

Antes de ponerse a diseñar la unidad didáctica sobre la sátira irónica, es obvio que se dese hacer una prospección del tema lo más exhaustiva posible, fijar el objetivo final al que se desea llegar a graduar de forma progresiva y sistemática los materiales seleccionados, a fin de que el alumno llegue a comprender el concepto de sátira irónica. Dado que la aprehensión de todo concepto se realiza mejor cuando se contextualiza con materiales graduados progresivamente, es lógico que no sólo se graduen los materiales seleccionados, sino que también se ejemplifique con cada uno de ellos alguno de los aspectos que deseamos que se comprenda sobre la sátira irónica. Se prefiere la utilización de distintos textos debido a que el proceso de enseñanza es más operativo, motivador y enriquecedor. Si el estudiante es confrontado con un único texto, deslavazado por completo de otros que lleven a él o que contextualicen su riqueza, le será muy difícil experimentar y llegar a tener una visión compleja y rica de lo que es la sátira irónica. Sin embargo, si es confrontado con la lectura de varios textos o poemas afines en algún aspecto, y éstos son presentados de manera que al principio los planteamientos sean parciales y sencillos y que progresivamente el alumno aprenda a inferir semejanzas en textos más complejos de esos aspectos aprendidos en unos textos sencillos, le resultará más fácil interpretar experiencias más complejas, al darse cuenta de que consigue entenderlas gracias a experiencias previas ya asimiladas (2).

Para poder establecer esta progresión, pues, deberemos hacer una investigación general sobre el tema primero, seleccionar luego aquellos materiales que ejemplifiquen la variedad de aspectos y que incidan directamente en el punto u objetivo final al que deseamos que lleguen, y que en este caso hemos fijado de antemano: el de llegar a comprender la visión satírico-irónica del poema «Ozymandias». Así pues, he aquí los pasos que hemos seguido para llevar de manera gradual y sistemática a los estudiantes a este objetivo.

3. INVESTIGACIÓN GENERAL SOBRE LA SÁTIRA IRÓNICA

Es obvio que para poder llevar a cabo el propósito mencionado habrá que investigar y tener un buen entendimiento de lo que son sátira e ironía. Así pues, lo mejor es que

---

e) Y que haya también, salpicadas a lo largo de cada sesión, actividades individuales o grupales de creación a partir de los conocimientos y destrezas adquiridos en las actividades anteriores, a fin de poder evaluarse y evaluar la consecución de los objetivos parciales de cada sesión, así como el objetivo específico de la unidad.

(2) Por supuesto, como hemos especificado anteriormente, el profesor debe tener en cuenta el buen equilibrio entre el contenido que se desea incluir en la programación y las capacidades de las que dispone el alumno, atendiendo a ambos aspectos por igual.

el profesor investigue el tema y analice bien los materiales con los que va a diseñar la programación. Una vez realizada una prospección a la medida de sus posibilidades sobre la sátira irónica, es lógico que se dé cuenta de que tiene diferentes niveles de dificultad y un espectro de técnicas y de aspectos literarios, a lo largo de los siglos, amplio y diverso. Por supuesto, el contenido de la unidad ha de centrarse no en aspectos periféricos, como pueden ser la antropología, la historia o las ciencias sociales, sino en la literatura, y más concretamente, ha de encaminar a aprehender ese aspecto satírico-irónico central y complejo de «Ozymandias». Tras la investigación nos encontraremos diferentes aspectos generales relacionados con el tema, tales como:

a) los temáticos provenientes de ridiculizar e intentar con ello enmendar las locuras y los vicios humanos;

b) los métodos o técnicas literarios o artísticos utilizados para ello;
c) los efectos que se consiguen, tales como la risa, el humor negro, la sutil o corrosiva reflexión;
d) los elementos en los que radican los procedimientos, tales como los personajes, el argumento, el escenario, el lenguaje, etc.;
e) y la variedad de escritores que a lo largo de la historia literaria y artística han utilizado estos recursos satíricos.

El planteamiento es aún muy general, por lo que es necesario concretarlo. Por ello, subdividiremos o agruparemos dichos aspectos en apartados e inmediatamente nos daremos cuenta de que algunos contextualizan mejor aspectos satírico-irónicos del poema de Percy B. Shelley que otros. Esto lo percibimos mejor si esquematizamos los datos que vamos recopilando, de manera que nos sean fácilmente visualizables. Presentamos en la página siguiente la concreción sistematizada de nuestras notas dispares.

El resultado de esta prospección esquematizada es que nos permite observar de forma panorámica el tema y poder así centrarnos de manera concreta en los aspectos de la sátira irónica que más nos interesan. Observamos que empiezan en el bloque II; con lo que podemos, de este modo, comenzar a graduar de forma progresiva y sistemática los materiales que formarán la unidad didáctica (3).

4. ELECCIÓN DE LOS MATERIALES LITERARIOS

El siguiente paso es saber con qué textos se puede llevar a cabo el objetivo. En el presente caso hemos elegido varios poemas que hemos graduado de menor a mayor complejidad. Con cada uno se resalta un aspecto concreto, que es comprobable en el siguiente, además del aspecto nuevo que este texto introduce; todos ellos, con las actividades y los procedimientos motivadores que nos parezcan más adecuados.

---

(3) Se da por supuesto que todos los conceptos utilizados han sido objeto de aprendizaje en unidades didácticas previas.

	Concepto	Objetivo	Materiales	Habilidades
I.	Sátira como crítica cómica: exageración, alegoría.	Identificar el objeto de ataque o crítica. Escribir una definición de sátira.	Caricaturas y fábulas. Thurber, Leif, Valle-Inclán, etc. Parodias sencillas.	Familiarizarse con inferencias sencillas.
II.	Sátira irónica sencilla, con elementos de contraste expresados; diatriba.	1. Identificar la ironía satírica. 2. Identificar el recurso utilizado en producir crítica satírica. 3. Escribir una sátira utilizando alguno de los recursos estudiados.	Selecciones de Juvenal; poemas irónicos de menor dificultad que «Ozymandias».	Familiarizarse con inferencias sobre el propósito del autor, o las generalizaciones de éste.
III.	Sátira irónica compleja con sólo un elemento de contraste expresado; parodia corta; dos tipos de sátira según la tradición.	1. Identificar la diatriba y la sátira menipea. 2. Identificar y explicar los recursos a través de los cuales se lleva a cabo la sátira. 3. Identificar y explicar cómo opera una parodia sencilla.	Sátiras de Juvenal, Horacio, Dickens, Mark Twain; parodia breve.	Utilizar las habilidades aprendidas previamente sobre la sátira; analizar el estilo; analizar estructuras literarias irónicas, la paradoja, etc.
IV.	Sátiras y parodias más complejas de una época determinada.	1. Identificar y analizar técnicas de varios escritores satíricos de esa época. 2. Analizar parodias épicas.		Utilizar conocimientos adquiridos para hacer generalizaciones críticas sobre la época.

5. PRIMEROS PASOS DE LA ELABORACIÓN Y EL DISEÑO SISTEMÁTICO DE LAS ACTIVIDADES DE FORMA PROGRESIVA

Seleccionados los textos y graduados los materiales, se concretan en actividades los pasos que impulsarán el proceso a lo largo de los distintos estadios. Unas deben llevar a las otras de forma escalonada. Además, en su conjunto, deben seguir o atenerse a un patrón. Al principio de la unidad didáctica, cuando se introduce al alumno en algo nuevo, éste debe encontrar el máximo apoyo en el profesor; seguidamente, aquél pasará a hacerse cargo de su propio trabajo y, al final, el estudiante deberá haber adquirido confianza en el trabajo propio y estar capacitado para acercarse a nuevos territorios sin tener que recurrir a la ayuda constante del profesor, a no ser como guía u orientador, así como tener la confianza en sí mismo para persuadir a sus compañeros de que lo que piensa y descubre puede enriquecer a todos por igual.

6. EJEMPLIFICACIÓN CONCRETA DE ESTE PROCESO SISTEMATIZADO DE MANERA PROGRESIVA

El profesor puede empezar la primera sesión de las programadas comentando que, si bien la ironía parece difícil de entender, cualquiera de nosotros puede ser sarcásticamente mordaz, sutil o malicioso a la hora de zaherir a un compañero. Puede sugerir, por ejemplo, con entonaciones diferentes, varias frases que encierren un cierto ataque satírico, o describir situaciones que escondan algún tipo de ironía.

Después de dar múltiples ejemplos con diferentes entonaciones, algunos alumnos voluntarios pueden aportar otras similares propias. Rápidamente, el profesor pasa a preguntar qué es lo que hace que alguna de las frases enunciadas signifique lo contrario de lo que afirma. Debe quedar claro a todos, tras una breve discusión, que es el «cómo» se dice lo que determina tal significado. Este elemento de contraste es crucial, dado que los poemas elegidos ejemplifican el uso de esta técnica.

A continuación, el profesor escribe «contraste» en la pizarra y distribuye una fotocopia a cada uno en la que figuran los tres poemas, que van del más sencillo al más complejo. El primero y, por tanto, el más sencillo podría ser como el siguiente de Sara N. Cleghorn:

> El campo de golf está tan cerca de la fábrica
> Que casi todos los días
> Los niños miran por las ventanas
> Mientras ven jugar a los mayores.

El intercambio entre profesor y alumnos sobre el poema podría ser similar al que viene a continuación. Lo importante en la discusión es que el profesor encamine a la conclusión de que el humor no siempre tiene que ver con la carcajada, sino que a veces el ataque satírico encierra, por contraste, ironía.

Profesor: ¿Notáis algún contraste en este poema?
Alumno Y: Sí.
Profesor: ¿Cuál?
Alumno X: Entre los hombres que juegan y los niños que trabajan.
Alumno Z: Sí, al menos, en los tiempos que corren debería ser al revés.
Profesor: ¿Critica algo el poema?
Alumno Y: Sí, que los hombres se divierten mientras los niños trabajan.
Profesor: ¿Cómo percibimos ese mensaje sin que se nos diga directamente?
Alumno X: Por contraste entre los hombres y los niños.
Profesor: ¿Sugiere algo similar el segundo verso?
Alumno D: Sí, que algunos días los niños deben estar muy ocupados y no tienen tiempo de mirar por las ventanas tan siquiera.
Profesor: ¿Hay algo humorístico en el tono general del poema?
Alumno Z: No. El trabajo a esa edad no tiene ninguna gracia.
Profesor: Efectivamente. ¿Cómo describirías eso de no tener ninguna gracia?
Alumno X: Sí, claro, hay algo de humor, pero un humor que no tiene ninguna gracia.
Profesor: Eso creo que es. ¿Alguien quiere añadir algo?

El profesor debe explicar que hay muchas cosas que contrastan, pero cuando estos contrastes nos sorprenden o quebrantan nuestras expectativas, tienen que ver con la ironía. Cuando este contraste se mezcla con el humor y percibimos una cierta complicidad socarrona por atacarse alguna incongruencia en la conducta individual o social, tenemos una visión satírico-irónica de la situación humana. En este caso, la de los niños frente a los mayores.

A continuación se lee un poema de un mayor grado de dificultad, como el siguiente, de Ángel González, a través del cual se pretende que perciban algo muy similar de forma más compleja. En el caso de que el salto de uno a otro fuese muy grande en lo referente a la complejidad, deberían intercalarse pasos intermedios (4).

ELEGIDO POR ACLAMACIÓN

Sí, fue un malentendido.
Gritaron: ¡a las urnas!
y él entendió: ¡a las armas! —dijo luego.
Era pundonoroso y mató mucho.
Con pistolas, con rifles, con decretos.

Cuando envainó la espada dijo, dice:
La democracia es lo perfecto.
El público aplaudió. Sólo callaron,
impasibles, los muertos.

El deseo popular será cumplido.
A partir de esta hora soy —silencio—
el Jefe, si queréis. Los disconformes
que levanten el dedo.

Inmóvil mayoría de cadáveres
le dio el mando total del cementerio.

El profesor dirige de nuevo el comentario de forma que incida en el propósito que se desea resaltar, con preguntas tales como:

1. ¿En qué elementos radica el contraste?
2. ¿Cuál es la actitud del hablante?, ¿a qué nos predispone su actitud?
3. ¿Cuál es la clase de humor que se percibe en el poema?
4. ¿Se puede considerar satírico?, ¿cuál es el objeto de su ataque?
5. ¿Hasta qué punto está justificando el ataque?, ¿cómo se lleva a cabo?
6. A juzgar por la actitud del hablante y el objeto de ataque, ¿en qué sentido puede ser considerada la visión del poema satírica y en qué sentido, irónica?
7. ¿Presentan tanto éste como el poema anterior dos visiones satírico-irónicas muy afines?, ¿qué elementos similares están en contraste en uno y otro poema?

---

(4) En ningún caso debería sustituirse la ejemplificación práctica de la experiencia por las explicaciones teóricas para superar un importante desnivel.

7. ACTIVIDADES DE GRUPO

A continuación, y siguiendo el patrón por el que los alumnos se independizan gradualmente del profesor, pasamos a trabajar por grupos en qué radica la sátira irónica en la *Rima* LXVII de Bécquer. Se supone que las experiencias acumuladas en los pasos anteriores refuerzan y ayudan a contextualizar mejor el presente poema:

¡Qué hemoso es ver el día
coronado de fuego levantarse,
y a su beso de lumbre
brillar las olas y encenderse el aire!

¡Qué hermoso es, tras la lluvia
del triste otoño en la azulada tarde,
de las húmedas flores
el perfume aspirar hasta saciarse!

¡Qué hermoso es, cuando en copos
la blanca nieve silenciosa cae,
de las inquietas llamas
ver las rojizas lenguas agitarse!

¡Qué hermoso es cuando hay sueño
dormir bien... y roncar como un sochantre (5)...
y comer... y engordar...! ¡y qué fortuna
que esto sólo no baste!

Finalizada la investigación se hace una puesta en común con los resultados de los distintos grupos.

8. EVALUACIÓN INDIVIDUAL

Como evaluación para constatar el grado de comprensión que los alumnos han adquirido sobre la sátira irónica, cada estudiante leerá el siguiente poema de Shelley y escribirá un ensayo o trabajo corto sobre la sátira irónica que encierra este poema de Percy Bysshe Shelley (1792-1822):

OZYMANDIAS

I met a traveller from an antique land
Who said: «Two vast and trunkless legs of stone
Stand in the desert... Near them, on the sand,
Half sunk, a shattered visage lies, whose frown,
And wrinkled lip, and sneer of cold command,
Tell that its sculptor well those passions read
Which yet survive (stamped in these lifeless things)
The hand that mocked them, and the heart that fed:

(5) Director del coro en los oficios divinos.

And on the pedestal these words appear:
"My name is Ozymandias, King of Kings:
Look on my works, ye Mighty, and despair!"
Nothing beside remains. Round the decay
of that colossal wreck, boundless and bare
The lone and level sands stretch far away.»

Encontré a un viajero que procedía de tierras muy antiguas
Y me dijo: «Dos piernas enormes de granito, sin tronco,
Están en el desierto... Cerca de ellas, en la arena,
Medio enterradas, yacen fragmentos de un rostro, cuyo ceño
Y labio contraído, y gesto frío e imperativo,
Conservan bien aquellas pasiones que el escultor grabó
Y que aún sobreviven (impresas en estos vestigios inertes)
A la mano que se burló de ellas y al corazón que alimentaron.
Son estas las palabras del pedestal:
"Mi nombre es Ozymandias, Rey de Reyes:
¡Mira mi obra, tú Poderoso, y desespera!"
Nada al lado permanece. En torno al deterioro
de estos colosales destrozos, baldía e ilimitada
Sola y lisa la arena se extiende en la lejanía.»

El trabajo escrito podría ser más o menos largo. En unas doce líneas se puede demostrar por qué el poema debe, o no, ser considerado una sátira irónica; sobre qué versa, cómo se expresa y con qué efecto. Para aquéllos que no lo considerasen una visión satírico-irónica de una situación humana, explicarían qué significa o cuál creen que es la visión a la que les acerca el poema, y cómo llega a expresarse ese significado. El tiempo total para la lectura y la escritura de las doce líneas sería de 40 minutos.

En el caso de que se pidiese un trabajo de ensayo más extenso, se instaría a que se relacionase de forma comparativa, y bajo la visión de la sátira irónica, este poema con los tres poemas precedentes. En cualquier caso, a través de los trabajos escritos podremos ver hasta qué punto se ha logrado todo el proceso formativo.

9. SEGUNDO MODELO DE UNIDAD DIDÁCTICA: LAS INTERRELACIONES LITERARIAS, VISUALES Y MUSICALES

Si en el modelo precedente de unidad didáctica se hace hincapié en la gradación progresiva y sistemática de los materiales literarios, las actividades de interrelaciones pueden enriquecer enormemente el proceso. En este segundo modelo se incluyen procedimientos, estrategias y actividades basados en materiales de otros ámbitos artísticos. Se presenta además un plan docente, o guión del profesor, en el que figura el objetivo específico y se explicita todo detalladamente: objetivo, procedimiento, materiales, actividades, tipos de grupo, temporalización, forma de evaluación, recursos empleados, etc., así como los ejercicios que van realizando los alumnos a lo largo de la clase y que les ayudan a asimilar los contenidos de forma práctica.

Este segundo modelo de unidad, también para el área de Lengua y Literatura, se ejemplifica a través del texto «Nueve Meses y Un día» de Marina Mayoral (6), y muestra cómo se pueden integrar la música y la pintura como actividades motivadoras en la dimensión formativa del alumno con gran ventaja.

10. GUIÓN O PLAN DOCENTE DEL PROFESOR Y EJERCICIOS PARA LOS ALUMNOS

10.1. *Plan docente*

Objetivo Específico: Reconocer la estructura de tragedia irónica del texto a través del tono y desde el punto de vista narrativo.

Mientras todos preparan o se proveen de media cuartilla y algo para escribir, explica a la clase que les vas a leer una historia de una persona, bastante mayor que ellos, que ha tenido un problema importante. Diles que mucha gente mayor opina que gente de su edad no tiene capacidad para comprender a los mayores, y que tú no crees que sea cierto y que por eso quieres utilizar esta historia hoy en clase, para demostrarte a ti mismo que esto se piensa la mayoría de los mayores no es cierto. Pregunta si todos tienen la media cuartilla. No digas para qué es.

Profesor — Lee en voz alta el texto; los alumnos/as te siguen en sus libros. 5 m.

Diles que escriban en la media cuartilla unas palabras a la protagonista, suponiendo que lo que acaban de leer es «una carta íntima que te ha enviado porque eres una persona muy cercana a ella y sabe que sientes gran cariño y amistad por ella. Contéstale en cuatro líneas y hazle saber de forma confidencial el impacto que te ha causado el conocimiento de su situación». Infórmales que no es necesario poner el nombre y que, según vayan terminando, levanten la mano para pasar a recoger su cuartilla.

Según las vas recogiendo, ojéalas rápidamente y coloca aquellas que creas que mejor se ajustan al clima y la motivación que deseas crear en primer lugar para leerlas. Recoge todas las que te entreguen. Cuando lo hayas hecho, lee las que puedas, una media docena quizá.

Indícales el tiempo que tienen para ello, a fin de que se hagan una idea del tiempo del que disponen para las dos o tres frases que tienen que escribir.

Individual — Escritura de las dos o tres frases en contestación a la protagonista. 2 m.

Profesor — Lee algunas de estas cartas que hayas seleccionado. Tras la lectura de algunas cartas, pasa rápidamente al ejercicio A. 4 m.

Individual — Realización del *ejercicio A* para reconocer el concepto de tono en el texto en relación con la imagen central. 1 m.

En el ejercicio siguiente, la utilización de una música conocida por algunos, como la sugerida, puede presentar problema. Músicas que conozcan van a ser asociadas con momentos

---

(6) Alicante, Editorial Aguaclara, 1989, pp. 70-73.

determinados de su vida en los que la oyeron; por lo que puede que no funcionen para un propósito diferente, ya que quien la conozca puede que la asocie a esos acontecimientos en distinto tono. Si éste fuera el caso con ésta o con cualquier otra música, debes sustituirla por una que no conozcan.

Todos — Audición de los dos o tres primeros minutos del 4.° movimiento de la *5.ª Sinfonía* de Mahler, o una selección similar. 3 m.

Individual — Realización del *ejercicio B.* 1 m.

Una vez que hayan tachado los adjetivos que no correspondan al tono global de la música, pasa a hacer las preguntas siguientes encaminadas a poner de relieve las semejanzas de tono entre el texto y la música.

Profesor/todos — Puesta en común de los ejercicios A y B: 5 m.

a) ¿habéis dejado adjetivos muy similares sin tachar en las columnas izquierda y derecha?,

b) ¿qué relación encontráis entre la imagen o las imágenes que habéis conservado en la columna del medio y la música?,

c) ¿es fácil imaginar esas imágenes a partir de la música?

Si todo va bien, no sólo habrán sentido el aspecto trágico y habrán experimentado compasión por la protagonista, sino que también tendrán adjetivos a mano para articular su experiencia. A partir de ahora comienza a investigarse el punto de vista que, sin dejar de tener en cuenta el tono trágico, dará cabida al análisis de los aspectos irónicos de la situación de la protagonista.

Con tal finalidad empieza esta segunda parte de la clase con la elección de una de las dos diapositivas. Generalmente siempre acaban eligiendo la de Rembrandt. En el caso de que se eligiese la de Picasso como la más afín, no hay por qué preocuparse. Se trata de que reflexionen sobre el punto de vista, y con cualquiera de las dos se consigue esta actividad.

Si dispones de los materiales visuales, proyecta primero «Mujer ante el espejo» de Picasso, intenta que inventarien y busquen semejanzas con el tono global del texto y luego haz lo mismo con «Retrato de Mujer» de Rembrandt, ayudándote de las preguntas que se sugieren en la actividad. No digas los títulos de los cuadros por el momento.

En caso de que no dispongas de materiales visuales, puedes saltarte esta propuesta y pasar directamente a la siguiente. Hay suficientes y sugerentes actividades propuestas en sus hojas de ejercicios como para que se llegue al objetivo específico de la unidad didáctica con unas o con otras.

Todos — Proyección de las diapositivas, inventario de las mismas y elección de la más afín con el texto: 10 m.

— En el cuadro de Picasso, ¿cuántas figuras hay?, ¿en qué se parecen o diferencian?, ¿qué hay entre las dos figuras?, ¿qué sucede con el brazo?, ¿cuál puede ser la semejanza fundamental entre la protagonista del cuadro y la del texto?
— En el cuadro de Rembrandt, tras hacer el inventario pregunta: ¿adónde mira la protagonista?, ¿qué clase de mirada es?, ¿cuál es la sensación que refleja esta mirada?, ¿cuál de los cuadros da una visión más afín con el texto?, ¿en qué sentido hay afinidad de visión?

En la actividad siguiente debes conducirles, con ayuda de las preguntas, a la conclusión de que es en la actitud irónica de la protagonista en relación consigo misma y con el mundo que le rodea en la que radica su tragedia irónica. Hay cabida para más de un punto de vista respecto a su situación; lo que la protagonista no parece tener en cuenta. Si los desacuerdos fuesen muy grandes, deberá pasarse rápidamente a hacer el ejercicio C. Deberás reconducir la discusión con el fin de que se ponga de relieve lo irónico de su situación, sonsacando a los alumnos respuestas, para lo que quizá te ayude el ejercicio C.

Profesor — Realización del *ejercicio C* de viva voz y en forma de coloquio. Los alumnos pueden tomar notas en los espacios correspondientes. 5 m.

Si en el coloquio precedente se advierte un consenso general de que la protagonista podría haber actuado de otra forma y no correr el riesgo de tener un hijo en unas condiciones de edad y en unas circunstancias sociales no muy propicias, puede saltarse y puedes decirles que el que lo desee conteste a los distintos apartados en casa. Si no se advierte consenso, será mejor que se realicen los ejercicios D y E. En este último caso puede que no dé tiempo en los minutos que queden de clase y que haya que dejarlo para la siguiente clase; y en vez de una sesión, serían dos. Ambos ejercicios van dirigidos a un nivel superior de aquél en el que generalmente están: 1.° y 2.° de la ESO (7.° y 8.° de la EGB).

10.2. *Ejercicios para los alumnos en los que se concreta el plan docente*

Ejercicio A

1. Tacha de la columna de la izquierda las palabras que no correspondan a la emoción global que te ha causado la historia. Tacha también las que no conozcas.

adversa	Juan	adversa
agónica		agónica
agresiva	esterilet	agresiva
conmovedora		conmovedora
desgarradora	Marieta	desgarradora
desoladora		desoladora
dramático	filete	dramático
fatal		fatal
frágil	Juan Carlos	frágil
hiriente		hiriente
implacable	suegra	implacable
impotente		impotente
inflexible	cigüeña	inflexible
intensa		intensa
íntima	niño muerto	íntima
lastimera		lastimera
luctuosa	habitación	luctuosa
lúgubre		lúgubre
patética	cuna	patética
pesarosa		punzante

seria	ventana	seria
tenaz		tenaz
trágica	árbol	trágica
turbulenta		turbulenta
vulnerable	pájaros	vulnerable

2. Deja sin tachar de la columna central una o dos imágenes que mejor resuman el impacto global que te ha causado la historia, o lo que es lo mismo, aquella *imagen* a través de la cual mejor puedas visualizar el relato en su totalidad.

Ejercicio B

1.

a) Escuchemos ahora el 4.° movimiento de la 5.ª *Sinfonía* de G. Mahler, intentando *ver* posibles semejanzas con la historia.

b) Tacha de la columna de la derecha las palabras que no correspondan al *tono* global de la música. Deja las menos posibles.

c) Comentario, entre todos, sobre los adjetivos que no han sido tachados en ambas columnas y reflexión sobre si son muy similares.

d) Comentad entre todos igualmente si percibimos alguna relación de semejanza entre la imagen o las imágenes que no se han tachado en la columna central y la música. ¿Es fácil imaginar esas imágenes a partir de la música?

2. Supón que la *protagonista* es una persona muy cercana a ti y que te ha escrito lo que acabas de leer como una confesión íntima. Contéstale muy brevemente diciéndole, en dos líneas y en *tono* confidencial, el impacto que te ha causado el conocimiento de su situación. No pongas tu nombre en el párrafo si no quieres.

Ejercicio C

1. Inventario de lo que vemos en cada cuadro, tratando de articular la *visión* global que configura cada uno de ellos. Búsqueda de afinidades entre los materiales pictóricos, literarios y musicales.

a) En el cuadro de Picasso:

— ¿cuántas figuras hay?,

— ¿en qué se parecen o diferencian?

— ¿qué semejanzas podemos establecer entre la protagonista del cuadro y la del texto?

b) En el cuadro de Rembrandt:

— ¿adónde mira la protagonista?, ¿qué hay de peculiar en la dirección de su mirada?, ¿qué clase de mirada es?,

— ¿cuál es la sensación que refleja esta mirada?

— ¿cuál es la afinidad entre la protagonista del cuadro y la del texto?

11. COMENTARIO SOBRE ESTE MODELO DE UNIDAD DIDÁCTICA

El objetivo específico de esta unidad se concreta y desarrolla a través de una rica y variada gama de actividades, potenciando la experiencia individual y seleccionando los mecanismos más apropiados de seguimiento de la evolución del alumno. Se propone la lectura oral por parte del profesor. Los matices tonales, de ritmo e intencionalidad interpretativa pueden facilitar el primer acercamiento al texto. La identificación de ese *tono* global se realiza investigando la emoción que ha producido la historia en cada alumno, por medio de la selección de uno o dos adjetivos de los propuestos. Tras este primer contacto, se les sugiere la identificación de una imagen que englobe la totalidad de esas impresiones que ellos han seleccionado en la lista de adjetivos. Esta imagen se selecciona de un listado de imágenes posibles del texto.

Con los adjetivos y la imagen seleccionada del texto se escucha la música y se trata de buscar afinidades de tono entre ambos (texto y música), a través del mismo tipo de actividad: eligiendo adjetivos que mejor definan las impresiones percibidas en la audición. La puesta en común lleva a la obtención de conclusiones sobre las afinidades entre el texto y la música.

Con la experiencia acumulada hasta este momento, se realiza la proyección en diapositivas de «Mujer ante el espejo», de Picasso, y/o «Retrato de mujer», de Rembrandt. Tras el inventario se intenta elaborar una visión global de cada cuadro, apoyándonos en los elementos entresacados, y se buscan similitudes entre la situación de la protagonista de la historia y la de la protagonista del cuadro, a fin de elegir aquel elemento que sea más afín. Finalmente se comparan con la música.

De este modo, la unidad didáctica se estructura como un plan de actuación que se inicia a partir del conocimiento de un objetivo concreto, se desarrolla con la explicitación de actividades y con el enriquecimiento de la experiencia del individuo y, finalmente, genera en el trabajo de los alumnos los propios mecanismos de autoevaluación, facilitando su proceso de aprendizaje al tiempo que proporciona al profesor el seguimiento de ese desarrollo y un mecanismo de revisión continua del propio proceso de enseñanza.

Por tanto, el desarrollo de esta unidad consiste en el despliegue práctico de las actividades y experiencias que han de conducir a los estudiantes al dominio de los objetivos propuestos en la programación. Como ya ha quedado señalado, la selección de las actividades se realiza en función de los objetivos y la naturaleza de cada unidad, de tal modo que corresponderá a profesores y alumnos encontrar, entre todos, las fórmulas de trabajo que en cada situación concreta sean consideradas más idóneas.

12. CONSIDERACIONES FINALES

Como puede deducirse de los modelos didácticos precedentes, son relativamente fáciles el diseño y la elaboración de unidades didácticas con las que llevar a cabo el proceso formativo del alumno hacia objetivos concretos.

Por supuesto que la unidad didáctica ha de estar incorporada dentro de Proyectos curriculares de trimestre, de curso, de ciclo y de centro. Sin embargo, si el profesor no tuviese aún elaborados dichos proyectos, puede llevar a cabo una labor de un incalculable valor si va diseñando y experimentando modelos como los precedentes para cada una de las clases que tiene que impartir. Tal proceder no sólo es útil para guiar de manera más eficiente la actividad de profesores y alumnos a corto y a largo plazo, sino que además va acumulando materiales y experiencias que están en consonancia con el espíritu de la Reforma; no importa el tiempo que ésta tarde en implantarse en el centro en el que enseñamos. Por este procedimiento, cuando aquélla se implante definitivamente, dispondremos de sugerentes materiales diseñados y experimentados. Aunque ambas cosas pueden ir a la par y enriquecerse mutuamente, el diseño y la experimentación en el aula constituyen el mejor crisol. Consideramos que la auténtica y única reforma o revolución educativa es aquélla que tiene lugar en el aula; siendo el profesor quien le da concreción en el aula y siendo el aula el espacio en el que, finalmente, sucede o no la más auténtica de las innovaciones. El diseño, la elaboración y la experimentación son el corazón mismo que marcará el pulso del proceso de la Reforma.

INFORMES Y DOCUMENTOS

INFORMES Y DOCUMENTOS

NECESIDADES DE LA INFANCIA EN LA COMUNIDAD DE MADRID (1)

GREGORIA CARMENA LÓPEZ
INMACULADA EGIDO GÁLVEZ
MARINA DELGADO GARCÍA

INTRODUCCIÓN

Abordar un estudio sobre las necesidades de la infancia y la adolescencia significa, ya desde el planteamiento inicial, introducirnos en una temática sumamente compleja, tanto por los diferentes enfoques posibles como por la multiplicidad de factores que intervienen en ella.

Una realidad social en constante proceso de cambio exige, asimismo, un esfuerzo constante de adaptación para intentar atrapar dentro de un esquema de análisis coherente el conjunto de elementos que interactúan dentro de ella y la configuran. Ésta es una observación que se obtiene con facilidad al revisar la bibliografía —por otra parte, abundante— sobre temas relativos a las necesidades humanas, el bienestar social o los servicios sociales.

La revisión de estos trabajos permite conocer el origen, la evolución, las influencias ideológicas y los diferentes modelos aplicados en cada momento histórico y en cada sociedad. Permite también hacer algunas observaciones que consideramos de interés.

---

(1) Este artículo resume los aspectos más interesantes de un estudio sobre las necesidades de los niños y niñas de cero a catorce años en la Comunidad de Madrid, realizado por el CIDE (Centro de Investigación, Documentación y Evaluación, Ministerio de Educación y Ciencia) y la Dirección General de Planificación de Servicios Sociales (Consejería de Integración Social, Comunidad Autónoma de Madrid).

Para la realización de este trabajo el CIDE asumió la dirección técnica del estudio, llevando a cabo las tareas de planificación, fundamentación teórica, procedimiento metodológico (elaboración de los cuatro cuestionarios aplicados y del plan de análisis estadístico), análisis de los resultados y redacción del informe de la investigación.

Por su parte, la Dirección General de Planificación de Servicios Sociales asumió las tareas de selección de la muestra, realización del trabajo de campo y explotación estadística de los resultados; tareas llevadas a efecto por ÁREA (Gabinete de Estudios y Aplicaciones).

El informe completo del estudio puede ser consultado en la Biblioteca del CIDE.

Es un hecho que, en estos últimos años, se han llevado a cabo en nuestro país numerosos estudios que intentan formalizar una estructura teórica consistente, que permita analizar nuestra realidad social con más garantías de calidad y rigor. Este empeño se hace extensible a la propuesta de nuevos modelos de actuación, tanto en un nivel general como en el nivel de determinados grupos de población cuya situación de carencia o riesgo y la problemática derivada de ella demandan una atención más específica. Estos modelos alternativos vienen a romper estructuras caducas, pero aún vigentes (en el mejor de los casos, de manera residual) en nuestra sociedad. El trabajo de profesionales cualificados, que desde diferentes puntos de partida actúan en el complicado ámbito de los problemas sociales, ha hecho posible esta nueva situación.

Dentro de este amplio y complejo entramado, un estudio sobre «necesidades» debe empezar por establecer unos límites claros en su planteamiento, sus objetivos y sus posibilidades. Con objeto de ordenar y clarificar determinados conceptos, se elaboró en su día un amplio marco teórico que incorporaba ideas extraídas de una exhaustiva revisión bibliográfica sobre el estudio de las necesidades del niño en desarrollo, la evaluación de esas necesidades y su cobertura desde los ámbitos familiar y social. Dicha introducción teórica sirvió tanto a los objetivos como al desarrollo de la investigación.

En este artículo nos centraremos en los aspectos más concretos y relevantes del trabajo. En primer lugar, hablaremos de las necesidades del niño en desarrollo; en segundo, recogemos los objetivos y el planteamiento de la investigación, y en tercer lugar, resumimos los resultados de mayor interés relativos a los tres grupos de edad objeto del estudio: 0-6 años, 6-12 años y 12-14 años.

NECESIDADES DEL NIÑO EN DESARROLLO

El estudio de las necesidades de la infancia y la adolescencia es un fenómeno relativamente reciente. No siempre se consideró que pudieran existir necesidades específicas de estos períodos, ya que ni siquiera se pensaba que la niñez fuese una etapa diferente de la vida adulta. Hasta hace aproximadamente dos siglos, el niño era percibido como un pequeño adulto que debía integrarse cuanto antes en las costumbres y en el trabajo de los mayores por medio de la convivencia. El nuevo concepto de infancia, como período cualitativamente distinto, surgió con la desaparición del régimen feudal y el inicio de una nueva organización social, en la que la familia se convierte en el centro de la vida social (Iglesias de Ussel, 1983).

Desde el momento en que a los niños se les atribuyen cualidades diferentes a las del adulto, surge la escuela como intermediaria entre aquellos y el mundo y surge también una nueva sensibilidad hacia la infancia, la «revolución de la afectividad», en palabras de Aries (1986), y con ella, la preocupación por protegerla y cuidarla. Dentro de estas nuevas actitudes, que en la actualidad evolucionan en el sentido de considerar este período como una realidad menos ideal y más compleja, con repercusiones importantes para la vida adulta, podemos enmarcar esta descripción de las necesidades del niño y del adolescente.

Abordar este tema requiere tener en cuenta el contexto familiar y social en el que el niño o el adolescente se desenvuelven. El desarrollo humano es el resultado de

una interacción dinámica entre factores constitucionales-genéticos (individuales) y factores ambientales. La importancia de unos o de otros la han ido subrayando los distintos autores desde que comenzó a estudiarse el desarrollo infantil.

En la pasada década, la perspectiva ecológica del desarrollo ha integrado la *teoría de los sistemas familiares* y la *corriente de psicología ecológica.* La teoría de los sistemas familiares (Minuchin, 1974) enfatiza la necesidad de comprender la estructura familiar para entender el desarrollo del niño. De acuerdo con ella, un niño se desarrolla en un sistema social único, su familia, con su propio conjunto de normas, límites formas de comunicación y estructuras de poder. Este sistema evoluciona constantemente a través de las interacciones recíprocas de sus miembros, que responden también a las influencias externas de la sociedad.

La perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1987) estudia cómo las relaciones que se dan dentro de una familia están a su vez influidas por personas, instituciones y acontecimientos exteriores a la familia y por las creencias culturales y los valores de la sociedad.

Sin embargo, aunque es cierto que las necesidades del niño en desarrollo vienen configuradas por y son relativas a un contexto familiar y social determinado, tampoco puede olvidarse que son necesidades propias del individuo, de su propio proceso de maduración biológica y de su propio ritmo de evolución. El desarrollo del niño no es ni el producto de la estimulación ambiental únicamente ni el resultado de un proceso de maduración física únicamente. Será necesario, por tanto, contemplar la interacción entre ambos factores para llegar a conocer cuáles son las necesidades del niño o del adolescente en desarrollo.

En ningún otro período es tan evidente la interrelación entre los factores constitucionales y los factores ambientales como en el *perinatal.* Nuestro conocimiento reciente de factores como la edad materna, la nutrición deficiente, etc. pone de manifiesto que el bienestar del niño y, por tanto, sus necesidades comienzan antes del nacimiento. Durante la vida intrauterina, el feto lleva una existencia parasitaria respecto de la madre, por lo que el estado fisiológico de ésta —y, hasta cierto punto, el psicológico— repercute directamente en el hijo.

Durante la *primera infancia,* el contacto con adultos proporciona al niño no sólo el medio para satisfacer sus necesidades físicas, sino también las oportunidades para explorar el entorno, desarrollar el lenguaje y sentar las bases de relaciones afectivas. A través de la interacción con sus cuidadores, del intercambio de experiencias dentro de un clima de equilibrio y seguridad, el niño irá acrecentando su autonomía y su capacidad para resolver problemas y adaptarse al medio. Si este vínculo afectivo no se establece en la primera infancia, se producirán consecuencias negativas para el futuro desarrollo social, emocional y cognitivo.

Habitualmente, el vínculo afectivo en esta etapa se establece con la madre o con la persona encargada del cuidado del niño. Sin embargo, la investigación más reciente ha demostrado que la participación del padre, de los hermanos mayores y de cuantos componen el entramado social en el que en el niño vive es esencial para que éste logre una correcta adaptación al medio y un sentimiento de seguridad (Laird y Hartman, 1985).

Hace ya años que Simone de Beauvoir insistía en la necesidad de la presencia del padre en el ámbito infantil, lo que facilitaría la ampliación de los intereses y la dedicación de la mujer a otras tareas, con un enriquecimiento de la pareja. Iglesias de Ussel (1983) analiza el descubrimiento de la paternidad y las gratificaciones emocionales de esta nueva experiencia de sensibilidad en la relación padre-hijo, sin olvidar cómo el trabajo extradoméstico de la mujer posibilita e incrementa dichas relaciones. En este sentido, Musitu *et al.* (1988) mencionan diversos trabajos (Pederson *et al.*, 1982; Thompson *et al.*, 1982; etc.) en los que se pone de manifiesto cómo la incorporación de las madres al mundo laboral puede ser beneficiosa para la relación y los vínculos familiares.

Por otra parte, se han producido importantes transformaciones en la manera de concebir el rol de la madre en la familia. Dicho papel se ha redefinido y revalorizado subrayando las funciones pedagógicas del mismo, más allá de las meras tareas domésticas. La aparente paradoja que pudiera haber en la coincidencia temporal del nuevo papel pedagógico de la madre y el incremento en la utilización de los programas de atención a la infancia es despejada por E. Plaisance (1986), al considerar que ambas acciones educativas se complementan recíprocamente. La escolaridad precoz no supone la negación del rol de la madre, sino que lo complementa, ofreciendo al niño nuevos campos de experiencia importantes para su desarrollo.

En esta edad el juego es la actividad primaria natural, espontánea del niño. Con frecuencia se ha destacado la importancia del juego simbólico o de imitación en el niño pequeño como manera de liberar las tensiones y elaborar experiencias propias sobre el mundo, pero además de éste, es esencial el juego que implica relaciones sociales del niño con un adulto, generalmente la madre. Este juego social adulto-niño cumple no sólo funciones emocionales, como el descubrimiento del yo o la superación de problemas afectivos, sino también funciones cognitivas, como el desarrollo de la atención, del lenguaje y la comunicación. A través de los intercambios en el juego, el niño consigue llevar a cabo comportamientos complejos que no aparecerían en estas edades por sí solos (Hodapp, 1987).

A medida que el niño crece, las necesidades del desarrollo se van haciendo más complejas. Empiezan a ser patentes los progresos en las habilidades intelectuales, en los procesos de memorización y de solución de problemas y, a la vez, comienza a ampliarse el mundo de relaciones fuera de la familia. Paralelamente, las demandas sobre el niño de comportamientos adecuados, de realización de tareas y de autocontrol se van incrementando. Aunque la influencia de los padres sigue siendo importante durante toda la infancia, el papel de las relaciones con los iguales empieza ahora a ser esencial. El niño necesita oportunidades de relacionarse e interactuar con los otros, puesto que ése es el medio a través del cual se va construyendo su conocimiento de la realidad social e incluso de sí mismo. El desarrollo del autoconcepto y de la autoestima está estrechamente ligado al conjunto de experiencias, sentimientos y percepciones que el niño tiene tanto en su hogar, como en la escuela o en sus relaciones con los pares, y en todos estos ámbitos se ha de contar con la posibilidad de que tales experiencias de convivencia sean positivas y favorezcan la organización de una personalidad autónoma y la configuración de actitudes constructivas.

En el hogar, la calidad de las experiencias se encuentra estrechamente relacionada con los patrones de convivencia de las familias y con las pautas educativas de los

padres. Una interacción familiar caracterizada por el equilibrio y unas actitudes paternas adecuadas ofrecen al niño la satisfacción de algunas necesidades psicológicas básicas, como el sentimiento de pertenencia, de capacidad o de confianza; es decir, facilitan el futuro ajuste psicológico y social. Sin embargo, en este sentido, es necesario de nuevo considerar la familia como un sistema dinámico. El cambio es una constante en la vida familiar; se dan en ella reorganizaciones no sólo cuando se enfrenta a la tarea de acomodar sus estructuras para acoger a un nuevo miembro, sino también posteriormente cuando esas estructuras van evolucionando para hacer frente a problemas cada vez más complejos. Es necesario, por tanto, que las prácticas educativas de los padres vayan ajustándose en cada momento a las nuevas demandas del desarrollo infantil.

Diversos autores (Pérez Peñasco, 1979; Valverde Molina, 1988) subrayan cómo el nivel cultural y la preparación de los padres operan directamente sobre las causas inmediatas del bienestar infantil: prácticas higiénicas, técnicas educativas adecuadas y aprovechamiento de todos los recursos de la familia y de la comunidad. Por el contrario, la ignorancia, la excesiva preocupación por cubrir las necesidades primarias, la carencia de medios, la falta de cultura y preparación disminuyen la respuesta ante los problemas y entorpecen la educación de los hijos.

La imposibilidad de encontrar modelos paternos estables y el rápido cambio social hacen que cada vez tenga más importancia el segundo ámbito de experiencia del niño: la escuela. Frente a la función tradicional de transmisión de conocimientos, la escuela tiene en la actualidad un papel prioritario en la formación de la personalidad (Oñate, 1979). Está orientada a cubrir las necesidades intelectuales del niño en un sentido amplio, es decir, facilitando la adquisición de las técnicas instrumentales, la incorporación de hábitos de trabajo y la consolidación de competencias cognitivas. En el campo de las actitudes, tiene también una incidencia fundamental, puesto que en ella, el niño se relaciona con adultos y con iguales y tiene experiencias de éxito o de fracaso social. Del mismo modo que la estructura familiar y las actitudes de los padres condicionan el desarrollo infantil, la jerarquía de la escuela, con sus normas y su sistema de autoridad, la metodología que se emplee y el tipo de relaciones que se fomenten en ella tendrán consecuencias decisivas.

Son estos dos medios, el familiar y el escolar, los que proporcionan en esta edad la práctica totalidad de las experiencias de interacción con elementos materiales y sociales. A través de tales experiencias, el niño va conociendo e interpretando los acontecimientos, las instituciones, las normas y los valores de la sociedad, es decir, va construyendo su visión personal de la realidad. Los valores que dominan en estas instancias, sobre todo, en la familia, tienen, por tanto, una influencia decisiva en la manera en que el niño categoriza el mundo que le rodea. Esos valores están determinados a su vez por el propio grupo de pertenencia, integrado en una clase social determinada.

Los restantes agentes de socialización, como es el caso de los grupos de iguales o de los adultos del entorno cercano, se derivan o están de alguna forma relacionados con estos contextos fundamentales que son la familia y la escuela. Por ello, y a pesar de su importancia, parece que lo esencial del desarrollo infantil es que en estos dos medios se den las oportunidades para que el niño participe en actividades y forme

parte de estructuras interpersonales cada vez más complejas, adecuadas a su capacidad, que le permitan introducir sus propias innovaciones (Bronfenbrenner, 1987).

La llegada a la *adolescencia* (se considere ésta, o no, como una etapa cualitativamente distinta de la infancia) está marcada por la rápida emergencia de nuevas estructuras físicas y psicológicas que hacen surgir también necesidades nuevas y específicas de esta edad.

La maduración sexual y el crecimiento son características destacadas de esta etapa que revierten no sólo en la aparición de una nueva conciencia sexual, sino también en una nueva vivencia del cuerpo y en la construcción de la propia imagen. Pero además, las transformaciones de este período son importantes en los planos emocional y cognitivo, produciéndose avances en el pensamiento lógico y en el conocimiento social. En general, la necesidad de autonomía y el deseo de incrementar progresivamente los ámbitos de responsabilidad son una constante a lo largo de este período, considerado tradicionalmente por la psicología evolutiva como de construcción de la propia identidad (Erikson, 1963).

La habilidad para empatizar con los otros va desarrollándose a lo largo de este período, con lo que se sientan las bases para el comienzo de fuertes sentimientos de identificación con los pares y con los modelos de comportamiento adulto. Las relaciones de intercambio positivas en el grupo de iguales son indispensables para un desarrollo social normal, ya que proporcionan al adolescente un campo de ensayo seguro en el que ir modificando las concepciones acerca de uno mismo, de los demás y de las normas y valores de la sociedad, a través del apoyo mutuo y las experiencias compartidas.

Sin embargo, y aun reconociendo la importancia de las relaciones en el grupo de iguales, la investigación en los años pasados ha vuelto a centrarse en la influencia de las relaciones con los padres en esta edad. Coleman (1980), tras la recopilación de diversos estudios, afirma que del cambio de la lealtad hacia los padres a la lealtad al grupo de iguales no se desprende automáticamente un rechazo de los valores paternos, sino que la evidencia empírica demuestra que mientras los pares son influyentes en las decisiones de poca relevancia, los padres lo son en las decisiones que tienen consecuencias a largo plazo. De alguna manera, ambos tipos de relación se complementan, y, de hecho, a menudo los amigos son elegidos porque poseen los mismos valores básicos que los padres (Davis, 1985).

De lo anterior se deduce que la familia en esta edad permanece como un foco importante para la estabilidad y la seguridad del adolescente. De nuevo, la propia familia tendrá que reestructurarse, incrementando la flexibilidad de sus límites, para dar cabida a la independencia del hijo. La tensión familiar aumenta en este período, por lo que con frecuencia no resulta fácil afrontar esas nuevas tareas.

La escuela y las actividades relacionadas con la educación continúan ocupando la mayor parte del día de un adolescente, por lo que el impacto de los factores educativos en esta edad constituye un importante campo de estudio, al igual que las relaciones con los padres o los iguales. El éxito o el fracaso académico es un elemento de fuerte influencia en la formación del autoconcepto, en un momento que, además, exige la toma de decisiones sobre el futuro académico. La existencia de mecanismos

de información y orientación, dentro de la escuela y fuera de ella, facilita la adaptación en todos los ámbitos y repercute positivamente sobre el adolescente, especialmente si éste no procede de ambientes familiares de alto nivel cultural.

En general, sea cual sea el ámbito de acción al que hagamos referencia, las necesidades esenciales de este período se resumen en tener los soportes personales y materiales que permitan el ensayo de modelos de comportamiento autónomo, dentro de los esquemas aceptados por la estructura social en la que el adolescente se desenvuelve.

Los numerosos trabajos realizados con el fin de comprender el desarrollo infantil han hecho posible que actualmente conozcamos algunas circunstancias que inciden sobre él. Por ello, de los estudios llevados a cabo en los últimos años, nos permitimos extraer dos conclusiones que consideramos de validez general. La primera de ellas es que, salvo en los casos más extremos, ningún suceso o ningún factor considerado aisladamente tiene por sí mismo una influencia inalterable sobre el desarrollo del niño (Segal y Yahraes, 1979). Incluso desde antes del nacimiento, el niño se ve afectado por un mosaico de fuerzas, por un conjunto de factores que, además, van evolucionando con el tiempo. Es este conjunto de influencias el que determina que la evolución infantil siga un camino u otro.

La segunda conclusión se refiere a que el propio niño juega un papel activo en su desarrollo. Los factores constitucionales interactúan desde el principio con el ambiente, por lo que, a la vez que son modificados por él, tienen influencia sobre el entorno. A la hora de tomar decisiones hay que conocer, por tanto, no sólo ambos tipos de factores, sino también las relaciones que se dan entre ellos.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN (2)

Los objetivos

El concepto necesidad se define por referencia a un contexto social determinado, en el marco de unas tendencias o demandas sociales en materia de bienestar que reflejan preocupaciones sociales comunes.

---

(2) La selección de la muestra definitiva, el trabajo de campo y el análisis estadístico de los datos han sido realizados por ÁREA (Gabinete de Estudios y Aplicaciones, S. A.). El texto que aquí se reproduce es el elaborado por este gabinete.

Se ha realizado una encuesta cuantitativa con un cuestionario formalizado, aplicado cara a cara a una muestra de madres o de padres de hijos con edades comprendidas entre 0 y 15 años, residentes en hogares de la Comunidad de Madrid.

La muestra total se ha estructurado en tres submuestras correspondientes a los tres intervalos de edad considerados: niños de 0-6 años, niños de 6-12 años y de 12-14 años. En el caso del grupo de edad de 12-14 años también se ha entrevistado a los hijos.

El error para el conjunto de la muestra es del 2,5 por 100 y para las submuestras, del 4,4 por 100.

Se han realizado 200 entrevistas en cada una de las diez Áreas de Salud establecidas en el Mapa de Salud y Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma de Madrid: 50 de cada serie del cuestionario aplicado. Dentro de cada área, las entrevistas se han distribuido entre los distritos que la componen de forma proporcional a la población menor de 15 años residente en ellos.

Las necesidades sociales constituyen un concepto complejo y siempre relativo al momento histórico y al entorno sociocultural en los que se pretenden estudiar. La evaluación que hagamos de las mismas es, además, susceptible de diferentes sesgos, según el procedimiento de aproximación que utilicemos, pues no existe un único procedimiento «objetivo» para su conocimiento.

El presente estudio nos puede proporcionar un *conjunto de indicadores* relevantes para el estudio de las necesidades sociales de la infancia; no podemos afirmar, sin embargo, que este conjunto sea una muestra exhaustiva de todo el universo posible de indicadores de esta realidad social. Este trabajo *pretende contribuir al conocimiento de las necesidades sociales de la infancia en la Comunidad de Madrid.*

El marco conceptual utilizado se basa en la comparación de las necesidades teóricas de un niño o de un adolescente, según su momento evolutivo, definidas desde la perspectiva normativa de las necesidades sociales (Bradshaw, 1982), con el apoyo social recibido; valorado, este último, a través de las respuestas obtenidas mediante la aplicación de un cuestionario a la persona cuidadora que se considera más relevante (la madre). Este cuestionario nos facilitará información sobre la respuesta y/o la capacidad de respuesta del núcleo familiar a las necesidades básicas de la infancia y de la adolescencia.

En el curso del desarrollo y de la progresiva integración del niño en su medio social intervienen otros elementos del sistema social, más allá del ámbito familiar. Este estudio pretende detectar lagunas significativas en el apoyo social recibido, mediante la aportación de datos útiles sobre las situaciones sociales de necesidad, de manera que sea posible derivar propuestas prácticas para su mitigación. La obtención de otros conjuntos de indicadores desde perspectivas diferentes de la que aquí se propone puede ser objeto de futuros estudios que complementen y amplíen la perspectiva actual, permitiendo un tratamiento global del problema.

En el caso de los adolescentes, se complementará el análisis del cuestionario aplicado a las madres con las respuestas de aquéllos a un cuestionario sobre la percepción del apoyo social recibido y las expectativas con relación al mismo; lo que nos permite introducir la *perspectiva de las necesidades sentidas.*

Dada la indiscutible incidencia de los contextos sociofamiliares diferenciales en el desarrollo del niño, tendremos en cuenta, al analizar el apoyo social recibido, un conjunto de factores relativos a estos contextos: características físicas y demográficas del entorno; características materiales de la vivienda familiar; características configuracionales del núcleo familiar; dinámica familiar: trabajo, vida social, etc.; padres y educación: actitudes, concepciones y comportamiento ante la crianza; roles asignados a los hijos, etc.

La selección de los hogares que entrevistar se ha realizado utilizando el método de rutas aleatorias. En cada hogar, el entrevistador ha establecido contacto con la madre o la persona encargada del cuidado de los miembros de la familia menores de 15 años y ha aplicado el modelo de cuestionario según las edades de los niños y las cuotas establecidas para cada grupo.

El cuestionario

La elección de un único instrumento como medio de obtener la información necesaria para los objetivos del estudio determina que éste, el cuestionario, tenga una importancia decisiva en el contexto general de esta investigación. Por esta razón queremos comentar brevemente las características generales de este instrumento, dirigido a detectar la cobertura de necesidades de los niños de 0 a 14 años en la Comunidad de Madrid.

El cuestionario, como medio de recogida de información, tiene limitaciones comúnmente aceptadas que han originado, además de posturas muy críticas, su «marginación» en determinados ámbitos de investigación en el campo de las Ciencias Sociales. La utilización de este instrumento implica conocer sus límites y sus posibilidades y, sobre todo, entender el tipo y el carácter de la información que va a recoger.

Las respuestas dadas al cuestionario (Lewin, 1978) no serán tanto una expresión de hechos como una reacción a una situación; reacción que vendrá determinada, en parte, por la pregunta y, en parte, por la situación general del individuo. La eliminación de los elementos subjetivos constituye un principio básico para determinadas áreas de investigación como forma de evitar los problemas creados por la percepción. En el campo que nos ocupa, recordamos que autores como Lewin (1978) y Bronfenbrenner (1987) subrayan la importancia de la situación tal y como *es percibida* por el individuo y, en todo caso, la necesidad de tener en cuenta los dos aspectos —objetivos y subjetivos— para cualquier análisis en el ámbito de las Ciencias Sociales. Para el estudio de la conducta de un grupo deben tenerse en cuenta sus normas, sus valores y el modo en que «ve» su propia situación y la de otros grupos.

Dada la línea de investigación por la que se ha optado, el carácter de ésta es eminentemente *descriptivo,* lo que no es óbice para que, en una segunda fase y, por tanto, en un posterior análisis de los datos, algunos de los indicadores incluidos puedan pasar a considerarse —según la clasificación de A. Blanco y F. Chacón (1985)— como indicadores normativos o evaluativos.

La importancia del ámbito familiar como sistema de apoyo al desarrollo infantil y, en particular, la importancia de los vínculos que se establecen entre el niño y las personas encargadas de su cuidado nos conducen a la elección de la persona que entrevistar: *la madre* (hecho, por otra parte, habitual en los estudios sobre la atención a la infancia). No olvidamos, sin embargo, cómo las funciones tradicionales asignadas al padre y a la madre han entrado en un proceso de cambio y de nueva definición (información relativa a este posible cambio se recoge en la entrevista).

Nuestro estudio abarca un intervalo muy amplio —diríamos que excesivamente amplio— del desarrollo: del nacimiento a los 14 años. La enorme diversidad de los momentos evolutivos por los que atraviesa el niño durante este período, las diferentes necesidades y, por tanto, las características de la atención que precisa hacen desaconsejable —tal vez imposible— obtener todos los datos mediante una formulación única. Se ha optado por una fórmula intermedia en la que existen unas cuestiones comunes a todas las edades y otras diferentes, adaptadas a los tres grupos de edad que hemos considerado oportuno establecer: 0-6 años, 6-12 años y 12-14 años.

En la *submuestra correspondiente al grupo de edad de 0-6 años*, la distribución en función del sexo es equilibrada (el 52,5 por 100 lo constituyen niños y el 47,5 por 100, niñas). La estructura familiar mayoritaria es la de las familias nucleares (85 por 100), y dentro de ellas, las que tienen 2-3 hijos. Las familias monopaternas, aunque presentes en la muestra, respresentan sólo el 3,8 por 100.

En la caracterización socioeconómica de la muestra, si atendemos al índice elaborado con tal fin, puede destacarse que un amplio porcentaje de las familias estudiadas (60 por 100) se sitúa en los niveles «medio bajo» y «bajo»; fenómeno relevante por su incidencia en los datos, así como para extraer conclusiones sobre las necesidades y el apoyo social ofertado a las familias con menos recursos. El nivel «medio» representa el 18 por 100 de la muestra; el «medio alto», el 14,6 por 100, y el «alto», el 7,6 por 100.

En coherencia con estos datos, más de la mitad de los padres y de las madres de la muestra tiene un nivel de estudios primarios correspondientes a la segunda etapa de EGB, un 20 por 100 tiene estudios secundarios y un 15,5 por 100 posee titulación universitaria. La mayoría de los padres tiene actualmente un trabajo remunerado (92 por 100), siendo, en más de un tercio de los casos, trabajadores no cualificados o empleados auxiliares. En relación con las condiciones laborales, cabe señalar que un porcentaje importante de los padres tiene una jornada laboral de 9, 10 o más horas. La mayoría de las madres son amas de casa (73 por 100), aunque también hay un número importante de madres (27 por 100) que realizan un trabajo remunerado (no cualificado o auxiliar en la mayoría de los casos).

Por último, con relación a los hábitos socioculturales de las madres entrevistadas, cabe señalar como tendencia general escasas participación y dedicación temporal a dichas actividades. Aunque, en general, se observa una mayor participación según ascendemos en los niveles socioeconómicos, existen excepciones en actividades tales como «cumplir con los deberes religiosos», «colaborar en asociaciones humanitarias» y «colaborar en la solución de los problemas de la comunidad», que parecen ser practicadas con más frecuencia por los niveles más bajos.

Los datos recogidos para valorar la *incidencia del nacimiento del hijo en la dinámica familiar* apuntan ciertas tendencias que configuran rasgos comunes en los distintos grupos socioeconómicos. En los niveles inferiores se han realizado menos inversiones por el nacimiento del niño o de la niña y, por el contrario, se han visto obligados con mayor frecuencia a reducir gastos en ocio y en necesidades básicas, tales como la alimentación y el vestido. La valoración de estas renuncias es, asimismo, más problemática para las clases inferiores, excepto en el ocio, categoría que para el nivel alto supone un problema mayor, quizás porque practica más —tal como se observa en los datos sobre hábitos socioculturales— y, por tanto, valora más dichas actividades de ocio.

Resultan relevantes los datos sobre el cuidado del niño, ya que, aunque son pocas las familias de los niveles bajos que han realizado inversiones por este motivo (11 por 100 y 5 por 100 en los niveles medio bajo y bajo respectivamente, frente al 28 por 100 en el nivel alto), el problema que esta inversión les ha supuesto es considerado muy importante.

Si atendemos a la incidencia del nacimiento del hijo o de la hija en la ocupación del tiempo de las madres de nuevo encontramos diferencias según el *status* socioeconómico. En este caso son las madres de los niveles altos quienes con mayor frecuencia se han visto obligadas a reducir el tiempo que antes dedicaban a otras actividades; en concreto, el cuidado personal, a las relaciones sociales y a la pareja. Una posible explicación a que las madres de las clases bajas reduzcan con menos frecuencia el tiempo dedicado a tales actividades es que ya antes del nacimiento del hijo no les dedicaban mucho tiempo, hecho que resulta coherente con los hábitos socioculturales encontrados en la muestra.

En cuanto a los efectos laborales que ha tenido el nacimiento del hijo o de la hija, hemos de señalar que del total de las madres que trabajaban cuando nació el niño o la niña (27 por 100), un porcentaje importante perdió o abandonó el puesto de trabajo (24 por 100). Al analizar estos datos en función del *status* socioeconómico, observamos dos hechos relevantes: el porcentaje de madres con un puesto de trabajo era mucho menor en los niveles inferiores (un 19 por 100, frente al 51 por 100 en el nivel alto) y, sin embargo, eran estas madres las que con mayor frecuencia habían perdido su empleo al nacer el hijo o la hija.

Ante la pregunta «¿cómo ha influido el nacimiento del hijo o de la hija en las relaciones entre usted y su pareja?», la mayoría de las madres afirma que estas relaciones no han cambiado (49 por 100), o que se han visto favorecidas (38,5 por 100), mientras que sólo un reducido grupo señala que ha cambiado el carácter de la relación o que el nacimiento del hijo o de la hija ha interferido en ella (11 por 100).

Son relevantes los datos encontrados en relación con el número de hijos que, en el caso de poder elegir en el presente, les gustaría tener a las madres de la muestra. Casi en el 50 por 100 de los casos no coincide el número de hijos deseados con el real, y de ese porcentaje, la mayoría (un 76 por 100) preferiría tener menos hijos. Ante este resultado cabría plantearse si estas madres no han tenido acceso a la información sobre planificación familiar; lo que parece confirmarse, pues un 40 por 100 del total de la muestra afirma no haber recibido información sobre este tema. Quizá otra posible explicación es que con el paso de los años y la experiencia acumulada, se plantea con mayor realismo el número de hijos deseado.

El *apoyo social recibido por la familia con motivo del nacimiento del niño* se ha intentado detectar a través de los siguientes datos: el acceso a información relativa a este acontecimiento, la asistencia sanitaria y las prestaciones económicas recibidas.

En cuanto al acceso a información sobre planificación familiar, embarazo, parto o primeros cuidados del niño, un amplio porcentaje de las madres de la muestra (40 por 100) no ha obtenido dicha información, y de dicho porcentaje, la mayoría pertenece a los niveles socioeconómicos inferiores. Entre las fuentes de información citadas por las madres también hallamos diferencias según *status*. En los niveles bajos se citan con mayor frecuencia organismos públicos (Seguridad Social, Centros de Planificación Familiar de la CAM y del Ayuntamiento), mientras que en los niveles medios y altos, además de la Seguridad Social, han sido el médico privado, libros, estudios o cursillos los medios a través de los cuales han accedido a la información.

Todas las madres de la muestra, excepto dos de ellas, recibieron asistencia sanitaria durante el embarazo y el parto del hijo. Dicha asistencia procedió mayoritariamente

de la Seguridad Social, sobre todo en los niveles bajos (88 por 100), mientras que en el nivel alto, la asistencia procedía de la sanidad privada en más de la mitad de los casos.

Sólo un pequeño porcentaje de madres (13 por 100) ha recibido alguna ayuda económica por el nacimiento del hijo, en concepto de natalidad, y procedente de la Seguridad Social en la mayoría de los casos. Entre las ayudas que hubieran necesitado y que no recibieron, la mayoría de las madres señala cierta ayuda económica para el hijo, dato coherente con los resultados encontrados sobre las restringidas ayudas económicas que se conceden.

Con objeto de analizar la *oferta social disponible para atender las necesidades de los niños* entre 0 y 6 años, se solicitó información en torno a tres grupos de necesidades: sanitarias, de cuidado y atención y educativas.

Con relación a las *necesidades sanitarias,* más de dos tercios de la muestra acude a la Seguridad Social cuando el niño o la niña necesitan atención médica o psicológica, y lo hace fundamentalmente por razones económicas. Los que optan por la medicina privada lo hacen sobre todo porque ésta ofrece garantías de calidad. El mayor grado de satisfacción con la atención sanitaria recibida lo expresan las familias que han acudido a sociedades médicas y, en segundo lugar, las que han sido atendidas por médicos particulares.

Casi un 25 por 100 de las entrevistadas hubieran preferido utilizar servicios sanitarios distintos a los utilizados. Aquellas que hubieran preferido la medicina privada citan razones económicas para no hacerlo, mientras que las que hubieran preferido la Seguridad Social señalan la masificación, el mal funcionamiento y la atención inadecuada para no acudir a ella. Parece, por tanto, que las posibles alternativas para la atención sanitaria de los hijos se hallan limitadas, ya sea por razones económicas o por falta de calidad. Cabe señalar que del total de madres insatisfechas con la atención sanitaria, más del 50 por 100 tienen hijos/as con problemas de salud.

Con relación al *status* socioeconómico, se observa que los mayores porcentajes de personas que acuden a la Seguridad Social pertenecen a los niveles inferiores (85 por 100 del nivel bajo, frente al 47 por 100 del alto), mientras que en las sociedades médicas se da la situación inversa (un 44 por 100 del nivel alto recurre a ellas, frente a un 4 por 100 del bajo). Pero el dato más significativo es la marcada diferencia existente entre los niveles altos y los inferiores respecto a la satisfacción por la atención sanitaria recibida: son los grupos de *status* socioeconómico bajo los más insatisfechos.

Respecto a las *necesidades de cuidado y atención,* podemos señalar que son las madres, en un alto porcentaje, las que se ocupan del cuidado del hijo o de la hija la mayor parte del día, y este hecho se da con mayor frecuencia en los niveles socioeconómicos inferiores (un 85 por 100 en el bajo, frente a un 58 por 100 en el alto), mientras que las familias de los niveles altos recurren con mayor frecuencia (25 por 100) a un centro o a una cuidadora o empleada para atender al niño. Aunque casi dos tercios de las madres señalan haber elegido dicha solución por ser lo mejor para el niño, un porcentaje importante (el tercio restante) afirma no contar con otra solución posible o hacerlo así por ser la menos costosa. Estos datos son coherentes

con el hecho de que un grupo relativamente amplio de madres señala no estar conforme con la solución elegida para el cuidado de su hijo, y casi la mitad de este grupo —perteneciente en todos los casos a los tres niveles socioeconómicos inferiores— preferiría que su hijo asistiera a un centro, y cita razones económicas de por qué no lo hace.

Con objeto de analizar *la calidad y la capacidad de respuesta del núcleo familiar a las necesidades básicas de los niños* de 0 a 6 años, se ha recogido información en torno a tres temas. El primero hace referencia a las «rutinas diarias», esto es, a las actividades que el niño realiza a lo largo de un día cualquiera. El segundo indaga los problemas concretos que plantea a la madre la crianza del niño o de la niña y el modo en que aquélla resuelve los problemas. El tercer bloque recoge, en términos generales, la percepción o la valoración materna de su propia capacidad de respuesta a las necesidades infantiles.

Un importante indicador de la capacidad de respuesta de las madres lo constituyen las *vías de información y formación* de las madres en orden a criar y educar a los hijos. Entre los medios utilizados para tal aprendizaje, la mayoría de las madres (89 por 100) señala haber aprendido a través de su propia experiencia, el 41 por 100 cita «hago lo que he visto hacer a mi madre» (con porcentajes que aumentan según decrece el nivel socioeconómico), y un tercio de ellas expresa «leer libros o revistas especializadas» (vías en las que los porcentajes descienden a medida que baja el nivel socioeconómico). Encontramos, por tanto, que la mayoría de las madres sigue utilizando las vías tradicionales de aprendizaje para el cuidado de sus hijos. Asimismo, se observa que en los estratos medios y bajos es poco frecuente recibir información de especialistas (pediatra, psicólogo), leer libros o revistas y realizar cursos de formación.

Ante estos hechos cabe plantearse, como posibles hipótesis, que la cobertura de los medios cualificados de formación para la crianza de los hijos es restringida, no se conoce el acceso a esos medios o las madres no están sensibilizadas de la necesidad de una mayor formación. Parece claro que las madres de los niveles socioeconómicos medios y bajos tienen más limitaciones (falta de recursos económicos y/o culturales) en el acceso a dichos medios.

El 73 por 100 de la muestra considera que aprender de la propia experiencia es el medio más útil. Aunque la mayoría de las madres (86 por 100) valora la preparación recibida como suficiente, un porcentaje no despreciable (17,5 por 100) afirma necesitar más información para atender mejor al niño o a la niña. Los temas solicitados son de carácter general: cómo educarlos, información en general, psicología de la infancia, educación sanitaria y, en menor medida, atención a bebés, nutrición y todo lo relacionado con la juventud.

Con las cuestiones planteadas sobre las *rutinas diarias* de los niños y niñas, se ha pretendido recoger información acerca de la cobertura de las necesidades biológicas y psicosociales de los niños y acerca de la capacidad de respuesta de los padres. Los datos disponibles permiten delimitar algunas tendencias de carácter general, aunque es preciso tener en cuenta que en esta pregunta la unidad de análisis no es el sujeto, sino la actividad, por lo que dichos datos se refieren al número de veces que una actividad es citada por los entrevistados (en día de diario y en fin de semana). Las actividades practicadas con mayor frecuencia y que, por tanto, presentan una cober-

tura más amplia son aquellas referidas a las necesidades básicas (dormir, comer e higiene).

En el grupo de actividades de ocio, la practicada con mayor frecuencia son los «juegos», fundamentalmente en casa, con los hermanos o la madre, en función de la edad del niño. En segundo lugar se situaría la actividad «ver TV/vídeo», practicada en casa con el resto de la familia o en solitario, y con mayores frecuencia y tiempo de dedicación en el fin de semana. Los «juegos físicos» son practicados con baja frecuencia y suelen realizarse en casa, en el parque o en el jardín de infancia, lugar que varía, lógicamente, con la edad del niño o de la niña. Los viajes y excursiones se citan sólo en 13 ocasiones. Otras actividades, como «lectura de cuentos» u «oír música», presentan una cobertura muy limitada. Los «juegos educativos», aunque se practican con mayor frecuencia, se realizan fundamentalmente en el jardín de infancia, siendo muy reducida su práctica en el ámbito familiar.

Respecto a la compañía cabe señalar, como dato común a todas las actividades, la reducida presencia del padre con el hijo o la hija, sin advertir diferencias entre días laborales y fin de semana. Más frecuente es la compañía de ambos padres, situación que se ve incrementada en el fin de semana.

Podría destacarse una idea general a partir de los datos obtenidos sobre las rutinas diarias de los niños: las actividades que presentan una cobertura más amplia son las referidas a las necesidades básicas, mientras que se practican con menos frecuencia aquellas que implicarían un cambio cualitativo en la atención a determinadas necesidades infantiles.

En el apartado de *necesidades específicas* se ha tratado de recabar información sobre los problemas concretos que le plantea a la madre la crianza del hijo o de la hija y el modo en que aquélla los resuelve, lo que, en cierta medida, pondría de manifiesto las actitudes y los estilos educativos de la madre. Un 22 por 100 de las madres de la muestra afirma que sus hijos le plantean algún problema, aunque, en todos los casos, los problemas citados son los normales en estas edades: problemas para comer o dormir, problemas relacionados con el control de esfínteres, etc. En general, las madres responden a estos problemas con actitudes de comprensión y afecto, y únicamente adoptan una respuesta punitiva como medida ocasional. Asimismo, parece que las madres de la muestra no se encuentran desbordadas por estos problemas y no necesitan recurrir a otras personas para solventarlos. Tampoco suelen adoptar una actitud de desinterés. Las pequeñas diferencias puntuales encontradas entre los distintos niveles socioeconómicos no permiten establecer ninguna afirmación concluyente al respecto.

En cuanto a la valoración que hacen las madres de determinadas actitudes de su pareja en comparación con sus propias actitudes, podemos afirmar que los estereotipos sociales que atribuyen determinadas características actitudinales diferenciadas al padre (severidad, exigencia, autoridad) y a la madre (comprensión, paciencia y tolerancia) no quedan reflejados en la muestra estudiada o, al menos, las madres entrevistadas no lo perciben así.

Por último, respecto a la *valoración global* que hace la madre de su propia capacidad de respuesta a las necesidades del hijo o de la hija y la que atribuye a la pareja, la mayoría de las madres percibe la situación de manera muy satisfactoria.

SEIS-DOCE AÑOS

En la *submuestra correspondiente al grupo de edad de 6-12 años* están representados en porcentajes prácticamente iguales niñas y niños. Como datos esperados en esta muestra pueden calificarse el tipo de familia dominante, la familia nuclear (83 por 100) y el tamaño de la familia, de 2 ó 3 hijos (64 por 100). Debe anotarse la presencia de familias extensas (10 por 100) y de familias monopaternas (7 por 100).

De acuerdo con el índice elaborado con objeto de discriminar el nivel socioeconómico de la muestra, 341 familias (68 por 100) se sitúan en los niveles bajo y medio bajo; 89 familias (18 por 100) en el nivel medio, y 69 familias (14 por 100), en los niveles considerados medio alto y alto.

Los padres tienen, en su mayoría, un nivel de estudios primarios (un 8,7 por 100 tiene estudios secundarios y un 9,5 por 100 posee título universitario de grado medio o superior) y desempeñan puestos de trabajo en las categorías de empleados auxiliares y trabajadores cualificados y no cualificados. No tienen en la actualidad un trabajo remunerado 37 padres (7,3 por 100), de ellos, diez están en situación de «parados».

Los estudios cursados por las madres son equiparables en cifras a los cursados por los padres en todos los niveles: primarios, medios y superiores. Debe anotarse que las madres con un trabajo remunerado forman un grupo relativamente importante (25,5 por 100), lo que va a permitir que la problemática derivada de estas situaciones esté también presente en el estudio. El empleo de estas mujeres se da en las categorías de empleadas auxiliares y de trabajadoras no cualificadas.

La jornada laboral de los hombres fuera del hogar es igual o superior que la de las mujeres. Los hombres tienen una jornada laboral de 8, 9, 10 o más horas al día; la de las mujeres es de 8 horas o menos.

Los datos sobre la participación de las mujeres entrevistadas en actividades de carácter sociocultural reflejan una situación no muy alentadora. Tres son las actividades de este carácter que practican con más frecuencia, en la mayoría de los casos, durante poco tiempo: estar bien informadas de la actualidad, lectura y relaciones sociales. La práctica de estas actividades difiere en función del *status* socioeconómico. Se observa una tendencia clara hacia una mayor participación en actividades a medida que aumenta el nivel socioeconómico. Pero además, se advierten diferencias en el tipo de actividad que se practica: actividades de carácter cultural (lectura, información, acontecimientos culturales, asistencia a espectáculos) y social (relaciones sociales) son más practicadas por los niveles más altos, con diferencias notables respecto a los bajos. Actividades de carácter cívico-humanitario-religioso (asociaciones humanitarias, deberes religiosos, solucionar problemas de la comunidad) se practican con mayor asiduidad en los niveles más bajos.

La *incidencia del nacimiento del hijo o de la hija en la situación familiar* se ha valorado a través de los efectos económicos (inversiones y/o reducciones de gastos) y de otras posibles renuncias en los ámbitos personal y laboral. Tal vez el hecho más destacable del conjunto de datos obtenido haya sido el diferente efecto que ha tenido este suceso en los distintos *status* socioeconómicos. Los capítulos donde se ha realizado una mayor inversión económica han sido los que podrían considerarse más básicos, «alimentación y vestido», seguidos de «vivienda y mobiliario». Estas inversiones han

sido más frecuentes en los niveles económicos más altos, pero se valoran como más importantes en los niveles económicos más bajos. Paralelamente a estos resultados, las clases sociales más modestas se han visto obligadas con mayor frecuencia a reducir gastos en los capítulos de «ocio, alimentación y vestido» y «artículos para el hogar» que las clases más acomodadas; mayor reducción de gastos a la que se añade una valoración más importante del problema que ello ocasiona.

Los efectos anteriores vienen a incidir en la situación familiar; los que se tratan a continuación (renuncias en el ámbito personal y laboral) afectan de forma particular a la persona entrevistada, la madre, aunque no necesariamente de forma exclusiva. Los resultados indican que hay un número importante de madres (68,6 por 100) para las que el cuidado del niño o de la niña ha supuesto una reducción del tiempo que antes dedicaban a «sí mismas», a «relaciones sociales» y a «su pareja». Estas renuncias no se viven como problemas importantes en el 29,5 por 100 de los casos.

En el ámbito laboral, debemos señalar que las madres con un puesto de trabajo remunerado fuera del hogar antes del nacimiento del hijo (25,5 por 100) pertenecen en su mayoría a los niveles más altos de la escala socioeconómica. Esto es, en los niveles más bajos las madres son, en la inmensa mayoría de los casos, «amas de casa». Un porcentaje importante de madres (32,6 por 100) perdió o abandonó su puesto de trabajo al nacer el hijo o la hija, y estas madres, a su vez, proceden de los niveles socioeconómicos más bajos.

En resumen, las madres procedentes de niveles socioeconómicos más elevados trabajan con mayor frecuencia fuera del hogar y mantienen con más frecuencia su puesto de trabajo después del nacimiento del hijo.

La pregunta dirigida a conocer la influencia del nacimiento del hijo/a en las relaciones con la pareja obtuvo unas respuestas de difícil interpretación. Es muy bajo el número de entrevistadas que advierte un cambio, o nuevas dificultades, en las relaciones con su pareja. Para la mayoría, este nacimiento no ha afectado a las relaciones o las ha favorecido. Tal vez no sea fácil admitir, ni personal ni socialmente, dificultades o problemas por este motivo, pero ¿por qué no señalar que ha cambiado en algo la relación?

La última cuestión incluida en este apartado fue plantear a las madres, independientemente de su número real de hijos y en el supuesto de que en el presente pudieran elegir, cuántos hijos les gustaría tener. Los resultados globales han sido los siguientes: en el 52 por 100 de los casos, el número de hijos deseados coincide con el número real; en el 17,4 por 100, el número de hijos deseados es superior al número real de hijos, y en el 16,4 por 100, el número de hijos deseados es inferior al número real. El 8 por 100 de la muestra total (40 respuestas) expresa el deseo de no haber tenido hijos.

En síntesis, puede decirse que el nacimiento de un hijo o de una hija afecta todos los entornos familiares y en todos los ámbitos: económico, personal y laboral. Pero este efecto y la problemática que del mismo se deriva difieren, sobre todo, en función del nivel social y económico de las familias.

El *apoyo social recibido por las familias con motivo del nacimiento del niño o de la niña* se ha analizado respecto a tres posibles vertientes de actuación: acceso a cierta

información, asistencia sanitaria y prestaciones económicas. El primer dato relevante es que más del 50 por 100 de la muestra no ha tenido acceso a ningún tipo de información sobre planificación familiar, embarazo, parto o primeros cuidados del niño. En este apartado, sólo el origen social resulta determinante para acceder a la información. Los estratos superiores son los «más informados», y los inferiores, los «menos informados» (el porcentaje de madres no informadas en el estrato más bajo se eleva a un 62 por 100). En todos los casos, la fuente de información citada con más frecuencia ha sido la Seguridad Social.

Prácticamente la totalidad de estas madres ha recibido asistencia sanitaria durante el embarazo y el parto del hijo o de la hija, aunque todavía se encuentran casos (en concreto, tres) que no han recibido esta asistencia básica. Las madres han sido atendidas mayoritariamente (en porcentajes que superan el 75 por 100) por la sanidad pública. Los porcentajes de mujeres que han recibido asistencia sanitaria pública crecen a medida que disminuye el nivel socioeconómico.

Las ayudas económicas prestadas por razón del nacimiento del hijo/a se limitan a las recibidas en concepto de «natalidad», que proceden casi siempre de la Seguridad Social. Decimos que «se limitan» no tanto por la extensión de estas ayudas, sino por la cuantía que significan.

El *apoyo social para atender a las necesidades de los niños* de 6 a 12 años se ha analizado con referencia a tres grupos de necesidades: sanitarias, educativas y de ocio en general.

Cuando los niños han necesitado *asistencia sanitaria,* han sido atendidos de forma mayoritaria (en un porcentaje que supera el 80 por 100 de la muestra total) por la Seguridad Social. Los motivos que se indican para la elección son fundamentalmente económicos, aunque también se hace referencia a las garantías de calidad que ofrece. El grado de satisfacción expresado por la atención recibida en la sanidad pública es alto; así, superan el 80 por 100 las madres que afirman estar satisfechas con ella.

A pesar de lo que estos datos indican respecto a la sanidad pública, hay un grupo importante de usuarios de la Seguridad Social (28,5 por 100) que, en caso de poder elegir, optaría por la sanidad privada. Parece mantenerse el criterio de identificar «sanidad privada» con «mejor atención sanitaria» en aquellos que no han podido acceder a ella.

La atención recibida de los médicos particulares y de las sociedades médicas es «satisfactoria» para el 53 por 100 y el 47 por 100 de la muestra, respectivamente. Más del 50 por 100 de las madres que no están satisfechas de la atención sanitaria que reciben sus hijos tienen hijos con problemas de salud.

El *status* social es determinante para optar por una asistencia sanitaria pública o privada. Los niveles socioeconómicos más altos son los que utilizan más frecuentemente los servicios sanitarios privados, disminuyendo esta frecuencia a medida que desciende el nivel social y económico.

Los datos sobre la *escolarización* de estos niños indican que aproximadamente el 60 por 100 asiste a centros públicos, siendo mayor este porcentaje en los estratos

bajos que en los altos. La primera razón que ha determinado la elección del centro ha sido «la cercanía al domicilio familiar» (64,4 por 100); en segundo término, se hace referencia a la presencia en el centro de «profesores preparados» (21,5 por 100) y a la «calidad de la enseñanza que se imparte» (17,7 por 100). Un motivo igualmente importante para la elección es el económico.

De nuevo se refleja en los resultados que a medida que desciende el nivel social, las posibilidades de elección son menores. Las preferencias por una opción distinta a la elegida son más frecuentes según disminuye el nivel socioeconómico, preferencias que se inclinan por la enseñanza privada, a la que no han podido acceder por razones económicas.

Coincidiendo con la razón más frecuentemente aducida para la elección del centro escolar (estar cerca del domicilio familiar), la mayoría de estos niños va andando al centro y tarda menos de 15 minutos en llegar. Los más pequeños (6-9 años) suelen ir acompañados de adultos o hermanos mayores, y a medida que crecen (9-12 años), van con mayor frecuencia solos.

La comunicación entre las familias y el centro escolar se establece prácticamente en el 90 por 100 de los casos a través del profesor. La inmensa mayoría de los padres considera que «están bien informados» de las actividades escolares de sus hijos a través de las conversaciones que mantienen con el maestro; situación que se da tanto en los centros públicos como en los privados.

Aproximadamente un 20 por 100 de las madres señalan que sus hijos tienen problemas escolares. La solución de estos problemas, cuando se presentan, parte de los propios padres en la mayoría de los casos. Cuando el centro escolar interviene, suele hacerlo a través del profesor (38 por 100) o a través del psicólogo/orientador (25 por 100). Los problemas escolares afectan en mayor medida a los niños de niveles sociales inferiores.

La cobertura de las *necesidades de ocio* de los niños de 6 a 12 años se plantea en función de la organización de actividades en su entorno cercano y de la disponibilidad de espacios adecuados para practicarlas. Ya sea porque los padres no disponen de información, o porque efectivamente la información de la que disponen responde a la realidad, casi el 60 por 100 de la muestra indica que no se organizan en su barrio o pueblo actividades de ocio para niños de estas edades. El número de niños que han participado o participan en alguna de estas actividades es, a todas luces, muy bajo (16 por 100). La participación es promovida desde el Ayuntamiento o el centro escolar y merece, en general, una opinión positiva por parte de las madres entrevistadas.

La información sobre las actividades de ocio organizadas se complementa con la opinión sobre las instalaciones o los espacios existentes en el barrio o en el pueblo para los niños. Los datos pueden resumirse en la siguiente afirmación: porcentajes cercanos o superiores al 50 por 100 señalan que son insuficientes los espacios abiertos, jardines, plazas o calles sin peligro para los niños, las instalaciones deportivas públicas y privadas y las bibliotecas públicas.

El período de vacaciones escolares incorpora el análisis de dos cuestiones diferentes e importantes: los problemas que plantea a la familia atender al niño y el modo en

que se organizan para estos niños las vacaciones escolares. Las madres que afirman tener problemas para atender a sus hijos en este período de tiempo (cerca del 9 por 100) solventan la situación en el ámbito familiar.

La mayor parte de estos niños pasa sus vacaciones escolares en un lugar distinto al de su residencia habitual, en compañía de sus padres o, en todo caso, de otros familiares. Pero un grupo importante de niños (29 por 100), generalmente pertenecientes a familias con pocos medios económicos, permanece en su residencia habitual también en período de vacaciones.

La participación de estos niños y niñas en actividades organizadas durante las vacaciones escolares es minoritaria. Sólo un 15 por 100 ha participado alguna vez en campamentos, viajes o excursiones organizadas por el centro escolar, el Ayuntamiento, la parroquia o asociaciones de carácter privado, participación que ha sido financiada en el 70 por 100 de los casos por los padres. En general, dentro de la baja participación de la muestra, son los niños de niveles socioeconómicos más modestos los menos beneficiados por estos programas organizados.

Las respuestas a las preguntas planteadas con relación a este tema reflejan con suficiente claridad los vacíos de información, de actividades e infraestructura y, asimismo, una actitud en principio favorable a la participación infantil. Reflejan igualmente que los padres son, cuando su capacidad y su solvencia se lo permiten, los principales «promotores» de la participación de sus hijos en actividades culturales y recreativas.

El análisis de *la calidad y la capacidad de respuesta del núcleo familiar a las necesidades básicas de la infancia* se realiza sobre tres grandes bloques de información: rutinas diarias (actividades que el niño o la niña realizan, en compañía de quién, dónde y durante cuánto tiempo), necesidades específicas y problemas que plantea a la madre la crianza del niño o de la niña y la valoración materna de su propia capacidad de respuesta a las necesidades infantiles. Como dato previo, incluimos información sobre los medios que utilizan las madres para «aprender» a criar y educar a sus hijos.

Los resultados sobre las *fuentes de formación* que han servido a estas madres para criar a sus hijos reflejan una situación que plantea serias dudas sobre los cambios producidos en los últimos años en este ámbito. Las respuestas más frecuentes —«he aprendido de mi propia experiencia» (91 por 100) o «hago lo que he visto hacer a mi madre» (42 por 100)— dadas por las madres de niños de 6 a 12 años, son también las respuestas que presumiblemente darían las madres de hijos de edades superiores, e incluso muy superiores, a éstas. Existe asimismo un porcentaje apreciable de madres (32 por 100) que citan como fuente de formación «libros y revistas especializadas», porcentaje que tiende a concentrarse en los niveles socioeconómicos superiores y que disminuye a medida que desciende este nivel.

¿Cómo valoran las madres los medios de información y formación de que han dispuesto para criar a sus hijos? En la muestra total, la vía de aprendizaje que se considera más útil es «la propia experiencia» (citada como tal en el 77,5 por 100 de los casos), valoración positiva en la que vienen a coincidir todas las clases sociales.

De los datos disponibles sobre las *rutinas diarias* de los niños de 6 a 12 años, hemos extraído algunas ideas básicas que, aunque de carácter general, consideramos

de interés (al igual que en el anterior grupo de edad, es preciso tener en cuenta que estos datos se refieren al número de veces que es citada una actividad y no al número de sujetos de la muestra):

— Las actividades que presentan frecuencias más altas y que, por tanto, denotan una cobertura más amplia, al menos en un sentido cuantitativo, son las que refieren a necesidades básicas (dormir, comer, higiene) y a necesidades educativas (restringidas, en este caso, a las actividades escolares).

— La cobertura de las necesidades de ocio se mantiene a través de la práctica mayoritaria de ver la televisión y de jugar en casa, en la calle o en el parque con otros niños. La actividad de ocio que los niños practican con más frecuencia es «ver TV/vídeo», fundamentalmente los fines de semana, en casa y junto a su familia. En segundo término se situarían las actividades «juegos al aire libre» y «juegos en casa» (con frecuencias notablemente inferiores a las anteriores), más practicadas durante los fines de semana que en los días laborables, y con más frecuencia en compañía de otros niños. Los niños juegan «al aire libre» en compañía de otros niños, amigos y vecinos (66 por 100), de los hermanos (18 por 100) o de los padres (13 por 100). Estos juegos tienen lugar en la «calle, jardín, parque». Juegan «en casa» fundamentalmente con los hermanos (51 por 100) o con otros niños (12 por 100) y, en menor medida, en compañía de los padres (7 por 100) o de la madre (3 por 100).

— Las actividades menos practicadas, o practicadas sólo en casos puntuales (deportes, lectura, música, actividades organizadas para niños, viajes y excursiones, etc.) son, como ya sucedía en el grupo de 0 a 6 años, precisamente aquellas que vendrían a reflejar un cambio cualitativo en la cobertura y en la atención a determinadas necesidades infantiles.

Si los apuntes anteriores se referían a la cobertura de necesidades básicas generales, los que siguen se refieren a la atención prestada a necesidades más específicas generadas a partir de *problemas concretos*, si bien este término es inexacto: el carácter y la entidad de los «problemas» que plantea a la madre la crianza del hijo o de la hija, de acuerdo con las respuestas obtenidas, los convierte en dificultades que podrían definirse como habituales, de importancia menor.

Las respuestas maternas ante las dificultades originadas por el comportamiento infantil originan, en la mayoría de los casos, una actitud de comprensión, afecto y voluntad de apoyo al hijo o a la hija y hacen alusión a los problemas como situaciones transitorias, propias de la edad, cuya solución vendrá dada por la propia evolución infantil. Por otra parte, estas respuestas confirman la presencia constante y la intervención de la madre en todo lo que afecta al hijo o a la hija.

Las respuestas que adoptan las madres con menor frecuencia son las que implican que los problemas superan los recursos o posibilidades de que dispone la madre para afrontarlos, independientemente de la gravedad objetiva de los mismos y las que implican una sanción (pegar o castigar) frente al comportamiento infantil generador. Las respuestas maternas apuntan a la utilización de este tipo de medidas de manera ocasional o en casos puntuales. También son infrecuentes las opciones: «le dejo solo», «me preocupan más otros problemas».

En cuanto a la *valoración general* que hacen las madres de sus actitudes y de las de su pareja frente al comportamiento infantil, los resultados indican, al igual que en la submuestra anterior, que las cualidades que tradicionalmente se atribuyen a las

madres —comprensión, tolerancia, paciencia— no son exclusivas de éstas, o al menos, ellas no lo perciben así de forma mayoritaria. De igual modo, las «cualidades» que suelen atribuirse a los padres —autoritarismo, severidad, exigencia— no quedan reflejadas como actitudes exclusivas o mayoritarias de éstos, sino que, cuando existen, son a menudo compartidas por las madres.

Finalmente, puede decirse que la evaluación global que hacen las madres de su propia capacidad de respuesta a las necesidades infantiles y de la capacidad de su pareja es muy positiva. Cabría preguntarse si esta valoración puede significar, al menos en algunos casos, la ausencia de una conciencia crítica respecto a la problemática que les suscita la atención a sus hijos, o bien si se trata sólo de una omisión, consciente o no, de esta realidad a la hora de responder a un cuestionario.

DOCE-CATORCE AÑOS

En el grupo de edad de 12-14 años se ha completado la información proporcionada por las madres con un cuestionario dirigido a los chicos y chicas en el que se les pedía información sobre su situación en el colegio y en la familia, sus actividades de ocio, etc. El cuestionario dirigido a las madres es semejante al empleado con los otros grupos de edad, aunque, en este caso, las preguntas sobre la actividad diaria, el colegio, etc., se han realizado a ambos colectivos. Se han añadido, además, dos nuevas series de preguntas: una acerca de la autonomía personal de los chicos y chicas, por considerar que es ésta una nueva necesidad que surge con la preadolescencia y otra acerca de la percepción que los propios chicos y chicas tienen del apoyo recibido en sus familias.

En los 500 casos que componen la *submuestra de 12 a 14 años* encontramos una distribución equilibrada en función del sexo y la edad. La estructura familiar preponderante es la familia nuclear con 2 ó 3 hijos, aunque también es elevada la proporción de familias numerosas.

El nivel socioeconómico mayoritario es el *status* bajo (40 por 100), seguido del medio-bajo (31 por 100) y del medio (13 por 100), mientras que son muy pocas las familias que se sitúan en el nivel más alto (4,5 por 100). La muestra, por tanto, viene caracterizada mayoritariamente por los rasgos propios de los niveles bajos: estudios primarios (65 por 100 de las madres y 56 por 100 de los padres), padres que trabajan como obreros cualificados, madres que trabajan en casa (80 por 100) o bien como empleadas no cualificadas, nivel de ingresos mensual en torno a las 100.000 ptas., etc.

En las variables relacionadas con el nivel de estudios y la profesión se aprecian algunas diferencias entre los padres y las madres. Habitualmente, el nivel de estudios de los padres es algo mayor que el de las madres, dándose entre las mujeres mayores tasas de analfabetismo (3,9 por 100, frente al 2,1 por 100 de los varones) y menor realización de estudios universitarios. La situación laboral muestra que más del 40 por 100 de las mujeres que trabajan fuera de casa desempeñan trabajos de carácter temporal o eventual, mientras que los padres suelen tener trabajo permanente (90 por 100).

Los hábitos culturales de las madres en este grupo de edad se diferencian en función de la clase social a la que pertenecen. En los *status* más bajos apenas se practican actividades culturales, mientras que tienden a practicarse actividades rela-

cionadas con los problemas de la comunidad, así como actividades de tipo religioso o humanitario. En los *status* más altos, por el contrario, se practican más las actividades culturales (lectura, espectáculos, etc.), aunque ni siquiera en estos niveles se dedica mucho tiempo a ellas.

En las preguntas relacionadas con la *incidencia del nacimiento del hijo en la dinámica familiar,* se aprecia una influencia marcada del nivel social en la valoración que dan las madres. Así, en lo que se refiere a los efectos económicos, en los *status* más bajos tales efectos se hacen sentir, sobre todo, en las necesidades básicas (alimentación y vestido, principalmente), mientras que a medida que se asciende de estrato social se juzgan como más problemáticos los efectos en las necesidades creadas, como es el caso del ocio. En las familias con menos recursos los problemas económicos se citan, además, como importantes o muy importantes en la mitad de los casos.

Algo similar sucede con la reducción del tiempo, ya que en el *status* más alto, la reducción del tiempo que antes se destinaba a la propia persona, a la pareja o a las relaciones sociales es juzgada por la mayoría de las madres como un problema importante opinión que va siendo menos frecuente en las clases medias y que prácticamente no es compartida por las madres de *status* bajos, en los que los problemas citados son fundamentalmente económicos.

En cuanto a la influencia del nacimiento del hijo en las relaciones con la pareja, la mayoría de las madres (52 por 100) opina que no ha cambiado el carácter de dichas relaciones. Estos resultados contrastan con los de la pregunta sobre la reducción del tiempo, según los cuales una proporción considerable afirmaba que la reducción del tiempo destinado a la pareja planteaba problemas importantes o muy importantes.

En cuanto a los efectos laborales, un tercio de las madres que trabajaban fuera de su hogar cuando nació su hijo abandonó su puesto de trabajo, mientras que una proporción elevada (el 14 por 100 de las que trabajaban) lo perdió. En general, era mayor el número de mujeres que trabajaban fuera de casa cuando el hijo nació en los *status* sociales más altos (40 por 100 del *status* alto, frente al 11 por 100 de la clase baja).

Los datos relativos al número de hijos deseado indican que la muestra se divide, a partes iguales, entre las mujeres que tienen el número de hijos deseado y las que no. De estas últimas, la mitad hubiera deseado más hijos y la otra mitad, menos.

Analizando el *apoyo social con motivo del nacimiento del hijo* que las familias de esta muestra recibieron, podemos ver que, en general, las madres carecieron de información sobre todos los temas preguntados (planificación familiar, embarazo, parto, etc.), especialmente en los *status* más bajos (76 por 100). La información procedente de la oferta social pública se limitaba prácticamente a la que daba la Seguridad Social, que es el medio que utilizaron, casi exclusivamente, los *status* medios y bajos. La oferta privada cubría, por el contrario, la necesidad de información en las clases altas.

La ayuda económica que recibieron estas familias cuando el hijo nació fue casi exclusivamente en concepto de natalidad, y procedente de la Seguridad Social. Por tanto, la cuantía de estas ayudas no permite en realidad hablar de un apoyo económico en el nacimiento del hijo, además de que no existió diferenciación en función de la situación económica real de las familias ni en el concepto ni en la proceden-

cia de la ayuda, al ser los *status* altos y el medio-bajo los que presentan mayores frecuencias.

La asistencia sanitaria de la Seguridad Social en el embarazo y el parto es lo más común en los *status* socioeconómicos bajos (92 por 100), mientras que en los altos aumenta la proporción de casos atendidos por la sanidad privada (37 por 100). Los servicios sociales se utilizaron sólo en casos aislados y casi únicamente con el fin de obtener ayuda económica.

Los datos relativos al *apoyo social para atender las necesidades* sanitarias y educativas del niño que estas familias han recibido permiten extraer, en lo que se refiere a la *atención médica y psicológica,* tendencias similares a las del apartado anterior. Continúan siendo las clases bajas las que más frecuentan la Seguridad Social cuando el hijo necesita atención médica (92 por 100 de este nivel social, frente al 64 por 100 del alto). Se considera que la sanidad privada ofrece mayores garantías de calidad, con algunas excepciones, sobre todo dentro de las clases altas, es decir, dentro de los que pueden elegir. Un tercio de las familias hubieran preferido utilizar la sanidad privada y un 15 por 100 se muestra insatisfecho con la atención recibida. Esto se agudiza aún más en el grupo que tiene problemas de salud, donde el porcentaje de insatisfacción es del 25 por 100 (aproximadamente).

En cuanto a la *atención educativa* que los chicos y chicas de esta muestra reciben, puede decirse que lo común es acudir a centros públicos (60 por 100) o privados concertados (34 por 100) que están muy próximos al domicilio de la familia (a menos de 15 minutos andando). Se aprecia de nuevo que quienes tienen mayores posibilidades de elegir (clases más altas) acuden a centros privados (54 por 100) o a centros públicos escogidos por razones de calidad, mientras que en las clases bajas, la elección se realiza por razones económicas (44 por 100) o por no existir otros centros en el lugar donde viven (15 por 100). En general, los centros escolares privados se siguen considerando de mayor calidad. Sin embargo, en esta tendencia a considerar la oferta privada mejor que la pública hay también algunas excepciones: en el *status* alto, el 30 por 100 de los que acuden a centros públicos los han escogido por razones de calidad, lo que debe tenerse en cuenta en un grupo para el que las razones económicas no son determinantes y que cuenta con más elementos de comparación entre los servicios públicos y privados.

Aproximadamente un tercio de los chicos y chicas tiene problemas escolares, en opinión de sus padres (32 por 100 en los *status* bajos y 12 por 100 en los altos), siendo lo más frecuente que se trate de dificultades de aprendizaje, de dificultades para seguir el ritmo de la clase o bien de falta de interés por los estudios. No obstante, el colegio ha comunicado los problemas a los padres tan sólo en el 10 por 100 de los casos, lo que quizá pueda deberse a que los centros, y especialmente los que atienden a los niveles sociales más bajos, no notifiquen a los padres ninguna dificultad aunque el rendimiento del alumno sea insatisfactorio.

Para resolver las dificultades escolares de sus hijos, los padres, en su mayoría (casi un 50 por 100), optan por ayudarles ellos mismos, aunque en ocasiones es el colegio el que se ocupa de hacerlo. Es menos frecuente acudir a las clases particulares o a los especialistas, y hay algunos padres que no saben qué hacer para resolver este problema. Las soluciones adoptadas no han sido útiles para un tercio de ellos. Se detecta, por

tanto, una carencia en la atención educativa para el grupo de chicos y chicas que tienen dificultades en la escuela. Se deja a los padres, y probablemente en muchos casos a los menos preparados, la responsabilidad de ser ellos mismos quienes se encarguen de la solución de los problemas escolares y la recuperación de sus hijos.

El contraste entre las percepciones de los padres y las de los hijos sobre la escuela indica que no siempre hay coincidencia entre ambos. Hay chicos que afirman no tener problemas, mientras que sus padres creen lo contrario, y a la inversa. Es frecuente que los padres piensen que el hijo no tiene ninguna dificultad especial (más del 50 por 100 de los padres de los chicos que declaran tener problemas afirman que sus hijos no los tienen) o, en otras ocasiones (30 por 100), que el problema consiste en la falta de interés del hijo por el colegio.

La satisfacción con el centro escolar es, en general, muy elevada en las respuestas de los chicos y chicas. Los aspectos de relación (con compañeros y profesores) son valorados de forma más positiva (un 96 por 100 está satisfecho o muy satisfecho), mientras que los que se refieren a las actividades extraescolares y a las instalaciones se juzgan más negativamente (un 45 por 100 las encuentra poco o nada satisfactorias). Esta tendencia se mantiene, en líneas generales, sea cual sea el *status* social o el tipo de centro al que asiste el adolescente. La satisfacción suele ser algo menor cuando los padres eligieron el centro porque no había otra posibilidad o por razones económicas; por el contrario, es algo mayor cuando el centro fue elegido por la calidad de la enseñanza que se impartía o por la buena preparación de los profesores.

Por lo que se refiere a las *necesidades de ocio,* no es muy frecuente que los chicos y chicas de esta submuestra pertenezcan a alguna asociación, si exceptuamos a los del *status* social alto, en el que un tercio pertenece a asociaciones deportivas. Conoce la existencia de actividades de ocio organizadas para chicos de su edad algo menos de la mitad de los encuestados, y suelen citar como entidad organizadora el Ayuntamiento o la parroquia. La mayoría de quienes conocen su existencia (60 por 100) ha tomado parte en ellas, especialmente en actividades deportivas, excursiones o concursos. La opinión que han merecido suele ser favorable, aunque algunos de estos chicos responden que no desean participar más en ellas, especialmente en los niveles sociales altos (57 por 100).

La participación suele ser mayor en las clases bajas que en las medias, pero es mayor en la alta que en cualquiera de las demás. Sin embargo, las diferencias no se dan tanto en el grado de participación como en el tipo de actividades: teatro, concursos y excursiones en el nivel alto, y deporte o campamentos en los *status* sociales bajos.

La gran mayoría de los chicos considera que las instalaciones culturales y de ocio que existen en su barrio o pueblo, a excepción de los espacios abiertos, son insuficientes. Esta opinión es especialmente acusada en lo que se refiere a instalaciones deportivas y bibliotecas públicas (55 por 100 y 38 por 100, respectivamente).

Durante las vacaciones, los chicos suelen estar fuera del lugar de residencia, y acompañados de sus padres, aunque todavía queda un grupo numeroso (18 por 100) que no sale de su casa durante el verano. Aproximadamente un tercio de la muestra ha participado en alguna actividad organizada durante esta época; a este respecto, vuelven a ser los de *status* bajos los que menos lo han hecho.

En las preguntas relativas a la *necesidad de información,* se pueden extraer las siguientes conclusiones generales. La mayoría de los chicos y chicas (72 por 100) ha sido informada sobre los cambios físicos y la sexualidad por sus profesores, por charlas en el colegio, por sus padres (con más frecuencia en los *status* altos) o por amigos y compañeros (con más frecuencia en los bajos). Sin embargo, un tercio de los adolescentes entrevistados no ha recibido información sobre el tema y casi la mitad no se considera bien informada.

También la mayoría de los chicos y chicas (80 por 100) ha recibido información sobre el tema de las drogas en el colegio, en casa o a través de la televisión. De nuevo, prácticamente la mitad de los chicos y chicas cree que la información recibida no ha sido suficiente.

Las *actividades realizadas fuera del colegio* que más tiempo ocupan a los adolescentes son estudiar y ver la televisión. En un día laborable, el estudio ocupa, como media, tres horas al día, y la televisión, una hora. En el fin de semana, estudiar y ver la televisión ocupan el mismo tiempo (unas cuatro horas de media). De acuerdo con estos resultados, ver la televisión sería la actividad de ocio o la que más tiempo dedican los chicos y chicas de 12 a 14 años. Otras actividades, que también pueden considerarse dentro de las categorías de «ocio pasivo», como escuchar música o descansar, son menos frecuentes, pero también consumen gran parte de su tiempo libre a quienes las realizan.

Las actividades que podrían encuadrarse dentro de la categoría de «ocio activo», como el deporte, la lectura o la práctica de aficiones, son mucho menos frecuentes y ocupan mucho menos tiempo a los chicos y chicas de este grupo, sobre todo en las clases bajas.

La *percepción del apoyo familiar recibido por parte de los chicos y chicas* muestra generalmente una valoración favorable. Aproximadamente la mitad de los chicos de esta submuestra tiene siempre o casi siempre la capacidad de decidir en las situaciones cotidianas (elegir su ropa, gastar su dinero, salir con amigos). La autonomía suele ser menor en las actividades relacionadas con la ayuda en casa, donde, por regla general, los chicos y chicas no realizan por sí mismos de forma habitual pequeñas tareas, como prepararse el desayuno o recoger su habitación. Es mayor, por el contrario, en lo que respecta a los estudios, los amigos y el tiempo libre.

A primera vista parece que la autonomía o capacidad de decidir por sí mismos que tienen los chicos de esta edad está relacionada con la satisfacción que tienen con su vida en general. Los adolescentes que opinan que las cosas les van muy bien suelen ser los mismos que deciden casi siempre. Por el contrario, los chicos que afirman que las cosas les van mal oscilan entre las categorías extremas (deciden siempre o no deciden nunca). Estos resultados pueden ser coherentes con las teorías sobre la influencia de los modelos parentales en la infancia-adolescencia, ya que en ellas se plantea que son los padres excesivamente permisivos o excesivamente autoritarios los que generan mayor ansiedad en los hijos.

La mayoría de los chicos y chicas (71 por 100) no tiene en casa ningún problema especial, aunque un tercio de los adolescentes encuestados cree que sus padres le piden obediencia sin darle ninguna explicación, que son demasiado exigentes en los

estudios o que no se prestan al diálogo. Un grupo de 15 adolescentes opina que sus padres le castigan con excesiva dureza. Estos problemas parecen ser menos frecuentes en los *status* sociales medios que en los demás. Ante los problemas que se les plantean, la gran mayoría reacciona de una forma que pueda considerarse «positiva» (hace bien las cosas un 14 por 100, procura que sus padres le entiendan un 16 por 100 o lo intenta resolver por sí mismo un 10 por 100), pero hay un pequeño grupo que no sabe qué hacer o que toma posturas de enfrentamiento o indiferencia.

Lo más habitual es que los chicos y chicas acudan a sus padres, amigos o hermanos para resolver sus problemas, siendo minoritarias las opciones de acudir a especialistas o a servicios de información juvenil.

En general, los chicos y chicas entrevistados valoran su situación vital muy positivamente (el 67 por 100 afirma que las cosas le van bien o muy bien), en cambio aproximadamente un tercio de ellos opina que las cosas van normalmente. Sólo en los siete casos en los que contestan que las cosas les van mal parece darse una mayor proporción de problemas con la familia.

La valoración del *apoyo familiar facilitado al hijo, según las madres,* engloba los datos relativos a la percepción de las propias madres acerca de su preparación para educar a los hijos, a la relación que mantienen con ellos y a los problemas que les plantean. Se trata, por tanto, de datos complementarios respecto a los del apartado anterior, en el que se reflejaban las opiniones de los hijos sobre estos mismos temas.

En general, la mayoría de las madres no ha recibido ninguna preparación para educar a sus hijos, sino que han tratado de resolver por sí mismas los problemas o dudas a medida que han ido surgiendo, aprendiendo de «su propia experiencia» o de la «experiencia de su madre». Se aprecia también que cuanto mayor es la preparación que tienen las madres, menor es la proporción de las que creen que dicha preparación ha sido suficiente para educar al hijo y resolver los problemas. Esta tendencia se refleja, en general, en los niveles sociales más altos. Un 30 por 100 de las madres considera que en el momento actual necesitaría más información para atender a su hijo o hija.

La relación con los hijos es valorada de forma muy positiva por la práctica totalidad de las madres (un 94 por 100 se declara como «satisfecha» o «muy satisfecha»). Sólo en algunos casos (4 por 100), las madres afirman estar satisfechas «a veces» con esta relación, y son casos excepcionales los de las madres que se declaran «poco satisfechas». Los resultados son similares en la pregunta acerca de la relación de su pareja con el hijo.

En las preguntas relacionadas con la satisfacción general sobre las relaciones, el cruce entre la información proporcionada por las madres y la procedente de los hijos parece indicar algunas divergencias, ya que aquéllas suelen juzgar la situación de modo más positivo que los hijos. Además, la valoración positiva que hacen las madres se mantiene en todos los casos, con independencia de que el hijo afirme, o no, que tiene problemas en casa.

BIBLIOGRAFÍA

Aranguren, J. L. *et al.* (1983): *Infancia y sociedad en España.* Jaén, Hesperia.

Aries, P. (1986): «La infancia». *Revista de Educación, 281.*

Baudier-Delay, A. *et al.* (1986): *Introducción a la psicología del niño.* Barcelona, Herder.

Blanco, A. y Chacón, F. (1985): «La evaluación de la calidad de vida», en J. F. Morales *et al., op. cit.*

Bradshaw, J. (1982): «Una tipología de la necesidad social». *Boletín de estudios y documentos de Servicios Sociales, 10.*

Bronfenbrenner, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano.* Barcelona, Paidós.

Casas, F. (1987): «La marginación infantil y juvenil». *Revista de Psiquiatría y Psicología Humanista, 21.*

Davis, I. P. (1985): *Theoretical and helping perspectives.* Massachusetts, Kluwer-Nijhoff.

Erikson, E. (1963): *Chilhood and society.* Nueva York, W. W. Norton.

Evequoz, G. (1988): «Analyse systémique des interactions école-famille». *Bulletin de Psychologie, 384.*

Hodapp, R. M. (1987): «Las funciones del juego social madre-niño». *Infancia y Aprendizaje, 37.*

Iglesias de Ussel, J. (1983): «Presentación», en J. L. Aranguren *et al., op. cit.*

Kahn, A. J. y Kamerman, S. B. (1987): *Los servicios sociales desde una perspectiva internacional: El sexto sistema de protección social. Estudios comparados de diferentes sistemas nacionales de servicio social.* Madrid, Siglo XXI.

Laird, J. y Hartman, A. (Eds.) (1985): *A Handbook of Child Welfare.* Nueva York, The Free Press.

Lewin, K. (1978): *La teoría del campo en la ciencia social.* Buenos Aires, Paidós.

Minuchin, S. (1974): *Families and Family Therapy.* Harvard University Press.

Morales, J. F. (1985): *Psicología social aplicada.* Bilbao, Desclée de Brouwer.

Musitu, G. (1988): *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos.* Barcelona, Labor.

Oñate, P. (1979): «El niño en la sociedad española». *Documentación social, 37.*

Plaisance, E. (1986): *L'enfant, la maternelle, la société.* París, Presses Universitaires de France.

Segal, J. y Yahraes, H. (1978): *A child's journey.* Nueva York McGraw-Hill.

Torre, P. De la (1979): «Hacia una política de integración social de la infancia». *Documentación social, 37.*

Valverde, J. (1988): *El proceso de inadaptación social.* Madrid, Popular.

INFORMES Y DOCUMENTOS

UN MODELO DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PARA FUTUROS MAESTROS

JESÚS-NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ (*)

OBJETIVO

El *objetivo* que se persigue con este artículo es el de proporcionar las *bases para fundamentar un modelo de prácticas de enseñanza* concreto, modelo que tiene carácter «*profesionalizador*» y que es *clave* en la formación del futuro maestro. Ello se ejemplifica mediante la propuesta concreta de un *plan de prácticas* desarrollado por nosotros con estudiantes de Magisterio.

INTRODUCCIÓN

El proceso de convertirse en maestro —proceso de profesionalización docente— es complejo y exige analizar su evolución y las etapas por las que pasa, pues éstas presentan características y niveles de respuesta diferentes (Arends, 1991; Feiman, 1983; Marcelo, 1989). Una de estas etapas claves es la que Feiman (1983; cfr. también Marcelo, 1989) denomina de «pre-servicio» o de formación inicial en una institución; siendo en ella un aspecto fundamental el referente a las prácticas de enseñanza supervisadas por las Escuelas de Magisterio y desarrolladas en escuelas por los futuros maestros.

Si bien desde principios del siglo XIX (desde el que se vienen implantando programas formales para la formación del profesorado) se ha desarrollado un amplio debate sobre cómo formar al profesorado (Borrowman, 1956), se reconoce que las experiencias (prácticas) desarrolladas en el aula apenas sí se han cuestionado (Zeichner, 1987).

Sin embargo, el aspecto que más insatisfacciones produce de los planes de formación del profesorado es el que se refiere a las prácticas escolares. Tanto los profesores

(*) Universidad de León.

de las Escuelas de Magisterio como los estudiantes (los «prácticos» según la terminología de Zeichner, 1980) reflejan críticas serias de las experiencias de enseñanza que se llevan a cabo en los centros de EGB. Existe igualmente unanimidad en la necesidad de las mismas (Contreras, 1987) como componente necesario y útil en los programas de formación inicial de maestros; incrementándose el énfasis sobre las experiencias basadas en el aula en la formación de los maestros. Es más, se está generalizando la exigencia de «una temprana experiencia en el aula» para la obtención del título de profesor en muchos departamentos federales de educación de EEUU. En nuestro país, esta exigencia es aplicable a la formación de profesores de enseñanzas básicas (Infantil, Primaria y especialidades), pero no a la formación del profesorado de las Enseñanzas Medias (situación que, parece, puede cambiar ante la propuesta de la LOGSE, siempre y cuando su regulación se haga de forma consecuente). De cualquier manera, esas exigencias se han concentrado en los tiempos u «horas de reloj o períodos» y no se ha intentado abordar la naturaleza o la calidad de la experiencia en sí (Zeichner, 1987).

Lo que se plantea o cuestiona no es la necesidad de las prácticas, sino el modo en que se realizan (Contreras, 1987):

1. cuál debe ser su duración,
2. en qué relación con el resto del currículo,
3. en qué colegios,
4. con qué maestros en ejercicio,
5. con qué profesores de la Universidad,
6. y, lo que es más importante, *para hacer qué.*

El tema es complejo, como toda situación educativa, y máxime cuando de lo que se trata es de sugerir un plan (proyecto docente) que dé respuesta a esta problemática.

Los estudiantes (futuros maestros) necesitan contactar con la realidad de las aulas y de los centros en los que ejercerán como profesionales, y necesitan cualificarse profesionalmente en contacto con el mundo de la escuela, conocer al maestro real. Esto se realiza fundamentalmente durante las prácticas. Es tal su importancia que exige una minuciosa atención y planificación.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y EL PROYECTO DOCENTE

El problema puede *ejemplificarse* muy bien *mediante el análisis del proyecto docente,* sobre el que parece oportuno reflexionar en un doble sentido:

1. como proyecto propio que desarrollar con los estudiantes desde el punto de vista del profesor-supervisor y de la propia Universidad,
2. como enfoque del estudiante (punto de vista del estudiante) en su profesionalización.

El concepto de proyecto docente puede quedar reflejado en el artículo de Bautista (1988) y en la problemática que plantea.

Asumimos un *triple nivel de concreción en el diseño curricular* (cfr. García, Cantón y García, 1991, p. 29). Este triple nivel de concreción se basa en los siguientes argumentos (Bautista, 1988):

1. Complejidad de la situación escolar (multidimensionalidad), que exige «sistemas de diseño abiertos que pongan el énfasis en las motivaciones y actividades de los alumnos y en los intercambios sujeto-medio ambiente» (Bautista, 1988). Han de ser sistemas que recojan las aportaciones de los estudios ecológicos del comportamiento (Doyle, 1985; Bronfenbrenner, 1987; Gimeno, 1982).

2. Carácter dinámico y descentralizado del diseño y el desarrollo curricular. Los maestros de los centros educativos han de disponer de cierta autonomía tanto para el «diseño» como para el «desarrollo», en un doble nivel de concreción (el otro nivel, el primero, lo fijan las Administraciones Públicas). El maestro no es un mero ejecutor de proyectos elaborados por expertos. Concebimos al maestro con una cierta «autonomía».

3. Necesidad de vías y fórmulas que posibiliten al maestro trasladar los resultados de la investigación a la práctica para mejorar la enseñanza y desarrollarse profesionalmente (cfr. los ejemplos desarrollados en García *et al.*, 1990, pp. 120 y ss.). Se necesita un modelo de diseño que conciba la formación del maestro como una reflexión en la acción y como una asimilación de principios y teorías explicativas de la práctica educativa de una manera crítica y significativa.

Estos argumentos implican que los niveles del diseño curricular que desarrolle la práctica educativa en el aula y en la formación del maestro se encuadran en un enfoque que asume los siguientes aspectos:

1. El carácter singular e irrepetible de los procesos educativos.

2. La enseñanza, como actividad reflexiva en una relación dialéctica: práctica ⟶ reflexión ⟶ hipótesis de acción ⟶ práctica ⟶ ⟶.

3. La enseñanza, como una forma de investigación en la acción, según lo señala el paradigma de investigación de la acción (Stenhouse, 1984; Elliot, 1985; Carr y Kemmis, 1986).

4. La reflexión, deliberación y discusión de aportaciones de los sujetos que confluyen en el proceso educativo y que van a permitir su mejora (Schon, 1983; Zeichner, 1987).

5. La profesionalización del maestro deriva de una autoevaluación emancipadora (Elliot, 1987).

6. La resolución y el desarrollo de situaciones conflictivas y problemas como un arte del maestro en la aplicación de sus teorías a contextos y a alumnos definidos (Stenhouse, 1985; Contreras, 1985; Gimeno, 1983).

7. Las prácticas en la formación inicial del maestro como un proceso de socialización y de reflexión continua sobre la acción (Elliot, 1985; Zeichner, 1987).

8. La utilización del modelo ecológico en la investigación sobre la enseñanza, frente a los modelos proceso-producto y mediacional (López de Ceballos, 1987).

Se precisa un marco de referencia que permita resolver problemas que emanen de la práctica y que establezca una adecuación coherente y flexible entre el marco legal y la práctica de las aulas. Este marco es el *diseño curricular,* cuya función es la profesionalización del profesorado, en un triple nivel de concreción: el marco curricular o de los Diseños Curriculares Base (que elaboran las Administraciones Públicas), el proyecto docente (como primer nivel de concreción) y la práctica educativa (como segundo nivel de concreción).

El proyecto docente «es un plan para la ejecución de la docencia, en el que se anotarían y explicarían todas las circunstancias principales que concurren en la enseñanza y en el aprendizaje» (Bautista, 1988). No es un temario clásico, sino mucho más, pues habría que incluir los aspectos sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos, etc. El proyecto docente tiene que ver con el curriculum, y éste debe contener las bases para planificar, evaluar y justificar el proyecto educativo (Stenhouse, 1984). El curriculum puede ser considerado como resolución de problemas, por lo que se relaciona estrechamente el proyecto docente: «Un curriculum supone, pues, un estudio teórico de lo que ocurre en la práctica, en todas sus dimensiones y variables, y desemboca en un proyecto que prescribe con flexibilidad principios y orientaciones sobre el qué, el cómo y el cuándo, sobre los contenidos y procesos; en particular, es una propuesta integrada y coherente que no especifica más que principios generales para orientar la práctica escolar como un proceso de solución de problemas» (Pérez, 1983).

El proyecto docente se realizaría en primer momento de manera individual, por cada profesor, de forma que diera sentido y significado al proyecto; y a continuación, esas reflexiones se debatirían (debate profesional) entre los profesores de un departamento o centro escolar (Stenhouse, 1986). El acuerdo en esos debates entre los profesores sobre el curriculum es lo que «marcaría o definiría el espíritu» de un centro; además, cuando esto ocurre, los alumnos obtienen mejores resultados y hay menos faltas de asistencia (Rutter *et al.*, 1979).

EL ENFOQUE DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PARA FUTUROS MAESTROS

A) En las consideraciones anteriores queda reflejado en gran medida el *enfoque* de las mismas.

Los conocimientos teóricos que el estudiante de Magisterio (o de Medias o el profesor en formación) va adquiriendo a lo largo de la carrera deben ayudarle a plantearse preguntas que encuentren su respuesta en la práctica; y los saberes prácticos le ayudarán a crearse interrogantes, a diagnosticar problemas y a abrir nuevas áreas de conocimiento que den respuestas a problemas suscitados en la práctica.

Esto implica que es *insuficiente* establecer *un modelo de prácticas meramente «instrumentales» o «técnicas»,* sin fundamentación teórica alguna, es decir, sin una concepción de escuela y de lo que ocurre en ella; y a la inversa, de prácticas que creen conocimientos que supongan para el alumno la reconstrucción de los que ya poseía (Mauri, 1988).

Las prácticas son más que la mera asignatura, *suponen un proyecto general* que englobe todas las relaciones que el alumno tiene con la realidad escolar; realidad que dependerá de distintas disciplinas, sobre todo, de las didácticas:

> Las prácticas son, pues, un proyecto integral que ordena las relaciones del alumno con la escuela e implica un planteamiento relacional entre la teoría y la práctica. Existe una serie de conocimientos que se dan en la Normal que permiten al alumno crearse esquemas previos para representarse lo que sucede en la escuela y, además, las experiencias del alumno en las aulas requieren sistematizaciones teóricas posteriores (Mauri, 1988).

B) Una segunda manera de definir la concepción de la actividad docente que estamos tratando es *explicitando las razones y los principios* en base a los cuales se han seleccionado los *contenidos* o se ha puesto más énfasis en unos que en otros.

Los contenidos sobre los que incidirían las prácticas de enseñanza de los futuros maestros conviene agruparlos en cuatro apartados (incluyendo 20 módulos concretos):

1. Modelos de formación de maestros.
2. Formación de maestros, calidad y proyecto educativo.
3. Competencias y técnicas específicas.
4. Evaluación y formación permanente.

MODELO DE FORMACIÓN DE MAESTROS

En primer lugar se quiere partir de un modelo de maestro, a través de la reflexión sobre las investigaciones y aportaciones teóricas, y aplicarlo en el análisis de la realidad educativa de manera que sirva de guía en el tipo de maestro que se pretende conseguir con la cualificación profesional, de la que las prácticas escolares son un elemento fundamental. Tener claro el tipo de maestro que se pretende es clave si queremos caminar con seguridad y con el norte definido.

El maestro es un *profesional* y, como tal, se encuadra en un *enfoque de autoperfeccionamiento, autonomía y mejora de la calidad de su actuación constantes.* El maestro es un mero ejecutor, es responsable de sus actuaciones dentro de un margen de autonomía en el que la actualización constante, la mejora de la calidad de su trabajo y el sentido «reflexivo-activo» le separan de la concepción «tecnológico-ejecutora». El modelo de maestro que se tenga no es algo indiferente, pues está relacionado con un concepto de escuela, de enseñanza-aprendizaje, y con el tipo de interacción institucional que establezca. *Las prácticas escolares se encuadran en un modelo de maestro.*

FORMACIÓN DE MAESTROS, CALIDAD Y PROYECTO EDUCATIVO

En segundo lugar, se quiere hacer hincapié en el concepto de la calidad de la enseñanza en la formación del maestro. La profesionalidad y la cualificación profesional del docente se enfocan desde el concepto de la mejora de la calidad de la enseñanza. No es posible mejorar la enseñanza sin una mejora del maestro. Es en este contexto en el que se encuadra la propuesta de Reforma del MEC a través de la LOGSE. La mejora de la calidad de la enseñanza sólo es posible con un maestro competente y que practique la innovación educativa (cfr. García *et al.*, 1991, cap. 4; García, 1990b).

El maestro desempeña múltiples funciones. Son estas funciones las que debe conocer y desarrollar el «práctico». Por otra parte, hemos de considerar dos aspectos en el maestro: como docente y como tutor; ambos son esenciales en la mejora de la calidad de la enseñanza (cfr. García, 1990a y 1990b).

La calidad y la innovación tienen mucho que ver con el proyecto educativo de centro.

La actuación del maestro ha de ser cuidadosamente planificada. El futuro maestro debe conocer y aplicar lo aprendido en la elaboración y el desarrollo del proyecto educativo de centro. Esto permite varias consecuciones:

— Conocer y aplicar técnicas concretas de diseño.

— Conocer y aplicar técnicas de análisis de la realidad educativa.

— Conocer los distintos elementos y aspectos de los centros escolares.

— Conocer y analizar el contexto educativo del centro, etc.

Estos aspectos son claves en la formación inicial del futuro maestro. La formación del maestro (del «práctico») exige conocer el «marco curricular» para la enseñanza en el que se enuncian los principios, objetivos y valores genéricos del sistema educativo de un Estado o de una comunidad. De este marco curricular saldrá el «proyecto curricular» o la propuesta realizada por maestros y alumnos que ofrece y justifica una selección y una organización secuencial de contenidos (proyecto docente) y sugiere una forma de trabajo (práctica concreta). Se trata de conocer, analizar, reflexionar y valorar las implicaciones de los fines del sistema educativo, que vienen definidos en la «propuesta general del curriculum» (*Diseños Curriculares Base,* MEC, 1989). De esta manera, las prácticas escolares cobran sentido (Santos, 1987; Coll, 1987; Gimeno, 1987) y el profesor se profesionaliza críticamente.

COMPETENCIAS Y TÉCNICAS ESPECÍFICAS

En tercer lugar, el futuro maestro ha de *cualificarse en técnicas y competencias concretas que le habiliten como profesional,* que le doten de recursos docentes y «tutoriales» en el desempeño de su trabajo.

El «práctico» ha de adquirir y desarrollar los siguientes aspectos:

— Métodos y técnicas de «investigación-acción» en las escuelas (Latorre y González, 1987; López Ceballos, 1987). Estos métodos y técnicas son «algo más que eso» y contribuyen al enfoque general que estamos adoptando en este artículo.

— Conocimiento y utilización de la microenseñanza y de sus posibilidades, junto con el enfoque del aprendizaje social (Gil y Sarriá, 1987).

— Conocimiento y utilización de la globalización, reconocimiento de la importancia de la interdisciplinariedad (Torres, 1987b).

— Conocimiento y utilización del libro de texto, análisis de su evaluación, de sus posibilidades... (Bernard, 1976; Rodríguez *et al.*, 1976).

— Conocimiento y análisis de la realidad social del aula, de las interacciones, las atracciones y el rechazo (sociometría), así como de su aplicación práctica (Clemente, 1987).

— Conocimiento y aplicación de las interacciones entre el maestro y los alumnos (Ros, 1987a, 1987b, 1987c; Aragonés, 1987a).

— Conocer y aplicar los procesos o las dinámicas de grupo en educación (Aragonés, 1987b; Huici, 1987a, 1987b, 1987c, 1987d).

— Conocer experiencias innovadoras en centros docentes y aplicar aspectos concretos, como la introducción de la informática en el aula (Arango, 1985; Delval, 1985).

Es en este sentido en el que el futuro maestro se profesionaliza, superando la mera imitación y la repetición de las inercias observadas en los maestros en ejercicio.

EVALUACIÓN Y FORMACIÓN PERMANENTE

En cuarto lugar, se trata de *evaluar* los centros y los maestros y de abordar la formación permanente del maestro; cuestiones que el «práctico» ha de conocer, aplicar, analizar y pensar. Ha de capacitarse en la autoevaluación y en la evaluación del ambiente educativo, del centro y del alumno. Pero a la vez ha de *situarse en una perspectiva (línea) de formación permanente en íntima conexión con la formación inicial que está realizando;* lo que supone:

— Conocer y aplicar las técnicas de evaluación ambiental (Fernández Ballesteros, 1987a, 1987b; Anguera, 1987).

— Conocer y aplicar las técnicas y los enfoques de evaluación del maestro; lo que a la vez ha de servir para una autoevaluación del propio estudiante y de las prácticas en concreto (Martín, 1988; Villa, 1988).

— Contactar con modelos de formación permanente de maestros en ejercicio (Contreras, 1987; Corominas, 1988), con modelos de investigación de este tipo de formación y de la formación del maestro en general (Mauri, 1987; Porlán, 1988; Pérez y Gimeno, 1988).

DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PARA ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

Se trata de fundamentar y justificar las *estrategias didácticas* que utilizar, las *bases sobre cómo decidir la organización y la secuencia de actuaciones,* etc.

Es contradictorio el hecho de que en ocasiones se consideren las prácticas escolares como una actividad de segunda categoría (utilizándose para completar horarios de los profesores de los Departamentos) y que por otra parte tengan tanto peso en la valoración total del expediente académico del estudiante de Magisterio.

Las prácticas escolares *necesitan un personal específico para «tutorizarlas», dado que se trata de un problema complejo y que exige una alta cualificación.*

Las prácticas escolares han de someterse al *triple nivel de concreción establecido en el diseño curricular.* Han de *planificarse cuidadosamente* (proyecto docente) y han de *des-*

arrollarse en un nivel concreto (nivel de la práctica) —cfr. el cuadro 1 para ver un ejemplo—.

CUADRO 1

Propuesta general de prácticas desarrollada por nosotros durante los cursos 1990-91, 1991-92 y 1992-93 con los estudiantes de Magisterio, que se entrega y explica de forma completa a cada uno de los estudiantes tutorizados junto con los instrumentos respectivos

PLANIFICACIÓN GENERAL

Las prácticas escolares implican una programación continua, en la que se enfatizan *tres momentos: antes, durante* y *después.*

I. *Antes:*

Los profesores supervisores *(S)* proporcionan a los estudiantes de Magisterio *(E)* y a los maestros *(M)* material de apoyo y orientaciones para facilitar su desarrollo, clarificar el papel de cada uno y evaluar adecuadamente las mismas.

En concreto se proporcionan, en una *reunión inicial* con los *E* y con los *M* por separado:

1. Pautas orientadoras y sugerencias sobre *los aspectos en los que ha de fijarse el E acerca del niño (N):* INSTRUMENTO 1 *(E).*
2. Exposición del plan de prácticas al *E* y al *M.* Nuestra propuesta se concreta en el desarrollo de *metodologías de observación* (objetivo nuclear) dentro de un contexto de experiencia de la realidad de trabajo de un docente: procesos de enseñanza-aprendizaje, contexto físico (aulas, espacios, medios materiales), contexto social (grupos, comunidad), contexto organizativo y administrativo (dirección, tutor, horarios, programas, consejos, claustros).
3. Pautas orientadoras y sugerencias relativas a *los aspectos en los que ha de fijarse y lo que ha de hacer el M en/con el E:* INSTRUMENTO 2 *(M).*
4. Sugerencias y posibles criterios que tener en cuenta en la *evaluación del E por parte del M:* INSTRUMENTO 3 *(evaluación del M al E).*

II. *Durante:*

La realización de las prácticas implica fundamentalmente el desarrollo de la actividad profesional como futuro docente del *E,* guiado por un docente *(M)* experimentado en el contexto global del centro al que el *E* habrá de adecuarse, participando, *observando* y poniendo en funcionamiento sus conocimientos, intuiciones y habilidades.

Al margen de la dinámica general del aula y/o centro en el que el *E,* haya de implicarse, se pondrá un *énfasis* especial en:

1. El desarrollo de habilidades de observación y registro de las mismas. Se proponen dos instrumentos complementarios y nucleares para su realización sistemática y diaria:
   — realización de un *diario:* INSTRUMENTO 4 *(E);*
   — y de manera complementaria, dentro del diario, *anecdotarios:* INSTRUMENTO 5 *(E).*
2. El desarrollo, durante todas las prácticas, de reflexiones, análisis de la realidad, autoevaluación de las prácticas, debate de las grabaciones y de las prácticas en general, valoración de la metodología de observación utilizada y de la dotación de apoyo técnico a los *E,* al menos una vez a la semana (una hora semanal) con los profesores supervisores *(S): seminario permanente:* INSTRUMENTO 6 *(E + S),* en forma de *grupos de debate y puestas en común.*

CUADRO 1 (Continuación)

3. Realización de diferentes grabaciones en vídeo de alguna clase, de situaciones menos estructuradas (recreo, entradas y salidas, etc.), de alguna actividad deportiva, de algún alumno y de un grupo de alumnos, con carácter voluntario.

III. *Después:*

Valoración global de las prácticas y reflexiones sobre las mismas, con dos instrumentos:

— Debate, evaluación y autoevaluación y conclusiones de las prácticas en un *seminario permanente (reunión de grupo final):* INSTRUMENTO 7 (*E* + *S*).

— Valoración global y final de las prácticas *(evaluación final):* INSTRUMENTO 8 (*S*). En ella se incluirán los siguientes puntos:

1) Juicio del maestro (*M*): intrumento 3.

2) Diario y anecdotario: instrumentos 4 y 5.

3) Seminario (grupos de debate): instrumento 6.

4) Grabaciones (opcional).

Los puntos 1, 2 y 3 son obligatorios y se precisa su superación de manera independiente. El punto 4 es aconsejable y se valorará, pero no es obligatorio.

Las prácticas escolares se han de realizar *investigando,* en coherencia con el modelo que venimos propugnando: Se ha de probar diferentes formas y esquemas de prácticas, observar, analizar, evaluar y aplicar lo que dé resultados más positivos y fomente la profesionalización del «práctico».

Se trata de una actividad *intencional,* de ahí que exija preparar *antes, durante y después* de su desarrollo al estudiante (Contreras, 1987; Mauri, 1988) —cfr., el cuadro 1 para ver un ejemplo—. Antes de la experiencia se ha de proporcionar información suficiente y clara y se han de dar directrices didácticas y metodológicas al estudiante sobre lo que se pretende con las prácticas, lo que se pide al estudiante en las mismas, y sobre el papel del maestro tutor y del profesor supervisor —cfr. los cuadros 1 y 2 para ver un ejemplo—.

CUADRO 2

INSTRUMENTO 1: FOCOS DE ATENCIÓN (*E*)
(Para el estudiante: *E*)

1. Analizar detenidamente este programa de prácticas, con lo cual se obtienen sugerencias acerca de aquello en lo que centrarse.

2. Las prácticas escolares suponen *la toma de conciencia y la inmersión en la realidad de un profesional de la docencia con lo que habrá de ver y practicar la docencia.* Los *E* deberán seguir las directrices, orientaciones, etc. del centro y, en concreto, del maestro-tutor (*M*).

3. Observar los diferentes procesos y situaciones de enseñanza y aprendizaje y el contexto en el que se producen.

4. Llevar puntualmente los registros en forma de *diario* y *anecdotarios* (Instrumentros 4 y 5).

CUADRO 2 (Continuación)

5. Asistir —obligatoriamente— al seminario permanente (una hora semanal) y participar activamente, así como colaborar en las grabaciones de vídeo y en su análisis en el seminario.
6. Observar, analizar, pensar y participar activamente en la situación de prácticas y, más concretamente en:
   - — procesos de interacción maestro-niño,
   - — procesos de interacción niño-niño,
   - — elementos formales,
   - — elementos materiales,
   - — procesos institucionales y comunitarios del centro.
7. Consultar, pedir apoyo y opinión, solicitar información, etc. al tutor (*M*) y al coordinador de las prácticas (*S*).

Llegar a convertirse en maestro es algo más que *adquirir conocimientos y destrezas*, algo más que *adquirir la competencia profesional* (Gimeno, 1982), algo más que *adquirir la competencia práctica:*

> Para enseñar, para llevar una clase, no es suficiente disponer de un repertorio de destrezas, o tener un conocimiento de la materia que se enseña, o ligeras nociones sobre la clasificación académica de los métodos de enseñar, sino que hay que saber traducir la materia en actividades, saber pensar en los métodos en términos de tiempo y secuencia y ser capaz de entender cómo funciona una clase para poder comprender los acontecimientos que se suceden en función del contexto en el que ocurren (Contreras, 1987).

De ahí que *todos estos aspectos hayan de formar parte de la preparación del «práctico»;* por ejemplo, la comprensión de las propiedades peculiares de los ambientes de clase (Doyle, 1985) —cfr. los cuadros 1, 2, 3, 4 y 5—.

CUADRO 3

INSTRUMENTOS 2 Y 3: APRECIACIÓN DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES (*M*)
(Para el tutor —maestro—: *M*)

Alumno de prácticas: Curso: Fechas de prácticas:
Tutor (*M*): Centro de prácticas:

(Valorar de 1 a 5 cada apartado: 1, nulo; 2, escaso; 3, regular; 4, grande; 5, muy grande.

VALORACIÓN GLOBAL (de 1 a 10 puntos) _____

1. _____ Motivación e interés docente.
2. _____ Actitud docente (capacidad de motivar e interesar a los alumnos).
3. _____ Aptitud docente:
   - 3.1. _____ En general.
   - 3.2. _____ En áreas concretas (especificar, EE, EF, matemáticas, lenguaje, etc.):

CUADRO 3 (Continuación)

_____ _____

_____ _____

4. _____ Preparación de las clases.
5. _____ Exposición y explicación convincentes.
6. _____ Fomento de una actitud activa en los alumnos.
7. _____ Resistencia a la frustración y a la fatiga (paciencia, aguante).
8. _____ Capacidad de supervisión y control.
9. _____ Capacidad de fomento de la actividad dialogística con los alumnos (preguntar, responder, discutir).
10. _____ Capacidad de fomento de la autonomía en el alumno.
11. _____ Capacidad de empatía y captación de necesidades del alumno.
12. _____ Calidad personal para la docencia.
13. _____ Intuición y capacidad de aprendizaje de la docencia.
14. _____ OBSERVACIONES _____

_____

15. _____ Iniciativa y originalidad.
16. _____ Recursos para resolver imprevistos.
17. _____ Corrección en el lenguaje (gramatical, semántico, fonológico, etc.).
18. _____ Provee y usa recursos didácticos (material, actividades).
19. _____ Desarrollo de la expresión en los alumnos por diferentes medios (orales, escritos, motrices, gráficos, dramatizaciones, etc.).
20. _____ Selección adecuada de contenidos en función del nivel de la clase.
21. _____ Capacidad para valorar adecuadamente el nivel de desarrollo, de rendimiento, los intereses, etc. del alumno.
22. _____ Capacidad para evaluar de manera continua al alumno (observación, instrumentos, etc.).
23. _____ Interés por la organización y el funcionamiento del centro (consejos, claustros, actas, tutorías, horarios).
24. _____ Interés y estudio del proyecto educativo del centro, del plan del centro de la memoria del curso anterior.

Actividades:

25. _____ Motiva, estimula y anima.
26. _____ Explica.
27. _____ Aclara dudas.
28. _____ Dirige el aprendizaje.
29. _____ Contribuye a formar hábitos (orden, respeto, limpieza...).
30. _____ Valora los ejercicios.
31. _____ Realiza actividades orientadoras y de apoyo.
32. _____ Orientación en hábitos de estudio.
33. _____ Estimula y conduce al diálogo.
34. _____ Fomenta el trabajo en equipo.
35. _____ Orienta al alumno en sus dificultades escolares.
36. _____ Orienta al alumno en sus problemas personales y/o familiares.
37. _____ Emplea pautas de observación.
38. _____ Dirige los recreos.
39. _____ Orienta las actividades extraescolares.
40. _____ Investiga en el aula.

CUADRO 3 (Continuación)

41. _____ Capacidad para programar.
42. _____ Capacidad para comunicarse con otros maestros.
43. _____ Capacidad para comunicarse con los padres.
44. _____ Conocimiento de la legislación sobre cuestiones del aula (promoción, evaluación, distribución de contenidos y materias...), del centro (cargos directivos, competencias...), etc.
45. _____ Aceptación de las sugerencias de la dirección y del maestro-tutor (*M*).
46. _____ Buena asistencia y puntualidad durante las prácticas.
47. _____ Programación por escrito, previamente al desarrollo de la docencia.
48. _____ Aspectos que destacar como relevantes: _____ , _____ , _____ , _____ , _____ .
49. _____ Aspectos que requieren mejora y apoyo: _____ , _____ , _____ , _____ , _____ .

El listado es orientativo de lo que se puede hacer, al tiempo que sirve de evaluación si se realiza. No obstante, pueden formar parte de la dinámica general del centro éstas u otras. Por favor, añadir las sugerencias que se consideren oportunas. Gracias por su colaboración.

Lás prácticas cumplen *una función socializadora del maestro.* Aprender a ser maestro es no sólo aprender a enseñar, sino también aprender las características, el significado y la función social de la ocupación (Popkewitz, 1979; Villa, 1988).

Las prácticas escolares desde el enfoque que propugnamos implican una interacción constante y dialéctica entre teoría y práctica, y no de manera unidireccional, de la teoría a la práctica (Bernat, 1982), sino bidireccional. Las prácticas escolares *no* pueden ser como las prácticas de laboratorio, que *sólo sirven para ejemplificar la teoría*; como ocurriría si las prácticas escolares se realizaran solamente al finalizar la carrera, sin apoyo «tutorial» al estudiante y sin una reflexión *antes* —cfr. los cuadros 1, 2 y 3 para ver un ejemplo—, *durante* —crf. los cuadros 4 y 5 para ver un ejemplo— y *después* —cfr. el cuadro 1 para ver un ejemplo— (Gimeno y Fernández, 1980).

En este proceso son varias las *fuerzas socializadoras* que recogen los diversos estudios:

1. El factor de la propia biografía, de la experiencia escolar previa a lo largo de la vida del estudiante. Este factor influye y exige un replanteamiento reflexivo (Petty y Hogben, 1980) que evite la inercia de repetir «lo que vio en sus profesores durante toda su vida» (Pérez, 1984).

2. La influencia que tienen sobre el «práctico» las personas con poder evaluador (maestro tutor, profesor supervisor).

3. La influencia de la subcultura del maestro y de la estructura burocrática de las escuelas. Es la «teoría del ajuste situacional», según la cual, la gente tiende a adoptar las ideas y conductas normativas exigidas por la situación en la que participan.

Los «prácticos» tienen que hacer frente a *dos tipos de dificultades:* los problemas docentes y los problemas institucionales. Estas dificultades exigen una respuesta

desde un planteamiento de prácticas coherente y riguroso (cfr. los cuadros 1 y 2 a modo de ejemplo).

El estudiante no acude a la escuela «en blanco» (Posner, 1982), sino que acude con una serie de estructuras conceptuales y de esquemas que es preciso replantear en las prácticas. No se tratará sólo de hacer prácticas, sino de realizar además verdaderos aprendizajes prácticos en varios sentidos:

1. Ser útiles; lo que exige una cuidadosa selección tanto del conocimiento pertinente para formar maestros como de la forma en que ese conocimiento se adquirirá.

2. Estar orientados a la práctica, a la realidad.

3. Poner las bases que hagan posible al estudiante la construcción progresiva, consciente y crítica de su conocimiento práctico.

Las prácticas deben realizarse a lo largo de toda la carrera, de manera que se establezca una conexión constante entre la teoría y la práctica. El «práctico» sólo adquirirá verdaderamente estrategias cognitivas y de actuación a través de su ejercicio desde el principio que le permita la modificación de sus marcos conceptuales sobre la enseñanza.

ESTRATEGIAS

Las consideraciones anteriores nos llevan a concretar dos tipos de estrategias en el desarrollo de las prácticas escolares, admitiendo que no es posible desde nuestro planteamiento la utilización de la estrategia ideal para fomentar la enseñanza reflexiva, la reestructuración de las escuelas (Zeichner, 1987):

A) Reestructurar la experiencia de las prácticas en sí. Modificar la manera en que los maestros en formación emplean su tiempo en las escuelas. Por ejemplo, Salzillo y Van Fleet (1977) proponen que se reduzca ostensiblemente el tiempo que los maestros en formación dedican a la enseñanza directa, y que ese tiempo se dedique a la reflexión de la cultura de la escuela y del entorno, a observar, etc. (cfr. el cuadro 1).

Sería conveniente que el «práctico» realizara prácticas con varios maestros para enriquecerse de modelos de maestro diferentes, y a veces, que las realizara el «práctico» solo para que se enfrentara con la situación y la intentara solucionar (cfr. los cuadros 1 y 2).

Asimismo, sería conveniente modificar las relaciones de poder (excesivo miedo al supervisor y al tutor) mediante los cambios de los métodos de evaluación de las prácticas, y el establecimiento de relaciones de confianza.

A la par, convendría que los «prácticos» acudieran a los centros también en las primeras semanas del curso. En el principio de curso se realiza el proyecto docente de los centros, se planifica, se toman las decisiones fundamentales para la marcha del curso, se debaten los criterios de agrupamiento de alumnos, se racionalizan los recursos que utilizar, se postulan las posibilidades y las limitaciones de actuación, se

gestan las decisiones y las intenciones respecto a lo que se hará, y que no podrá comprenderse si no se asiste a su génesis (Borko y Shavelson, 1983; Yinger, 1982).

Conviene establecer un sistema de prácticas que permita variantes e innovaciones por parte del «práctico» (flexibilidad). De ahí que sea más interesante utilizar los centros en los que se están llevando a cabo innovaciones y experiencias educativas renovadoras; probablemente, los más provechosos al respecto, pues están abiertos a cambios y son más flexibles.

Se consideran muy importantes el momento previo al inicio de las prácticas y el momento posterior (cfr. nuestra propuesta en el cuadro 1). En el momento posterior se posibilita la sistematización de los conocimientos adquiridos, se recopila la información obtenida y se canalizan adecuadamente los interrogantes que se plantean. Igualmente importante es el desarrollo de las prácticas que exigen un seguimiento riguroso y un apoyo «tutorial» constante, de manera que proporcione al «práctico» el *feedback* adecuado sobre sus progresos y se le ayude, motive y potencie sus avances.

B) La segunda estrategia es la puesta en práctica de un *seminario permanente* (cfr. nuestra propuesta en el cuadro 1), que comienza antes de las prácticas, para preparar al estudiante y clarificar lo que se le pide y se desea conseguir con las prácticas, y se desarrolla durante las prácticas, hasta un tiempo después de las mismas. *Lo ideal sería que este seminario durara siempre, durante toda la carrera del estudiante (entendiendo que las prácticas han de estar conectadas con la teoría).* Esto se hace con la finalidad de ayudar al estudiante a reflexionar de forma crítica sobre las prácticas y sus experiencias en los centros de prácticas (Zeichner, 1987).

Antes

En primer lugar se explicaría al alumno lo que se le exige, los contenidos que se quieren desarrollar, las actividades, etc. que realizar y el enfoque de las mismas. Asimismo, se le proporciona material bibliográfico e informaciones varias sobre las directrices didácticas, etc. (cfr. nuestra propuesta en cuadros 1, 2 y 3).

Durante

Se realizaría el seminario dos veces a la semana, y en él se reflexionaría sobre la práctica, sobre cuestiones suscitadas por la misma, pero intentando llevarlas a problemas generales que ayuden al estudiante a ser crítico, a plantear alternativas, a probar y experimentar situaciones diversas en el aula; al tiempo que le permitan el conocimiento y la aplicación de lo contenido en las unidades incluidas. Es decir, que, por una parte, el estudiante habrá de conocer técnicas y aplicarlas, pero no sólo eso, sino que además habrá de reflexión sobre la acción (cfr. nuestra propuesta en los cuadros 1, 4 y 5).

CUADRO 4

Ejemplo de instrumento de observación que puede utilizarse durante las prácticas de enseñanza

INSTRUMENTO 4: EL DIARIO (*E*)
(Para realizar el estudiante: *E*)

Directrices:

1. Seleccionar un niño, un problema o una situación que observar, en el/la que habrá de centrarse durante al menos una semana; a la semana siguiente podrá cambiar a otro *foco* y hacer lo mismo; y así, hasta el final de las prácticas.
2. Diariamente habrá de centrarse en el *foco* de atención seleccionado y diariamente habrá de anotar y escribir lo observado en el *diario*.
3. Las notas pueden hacerse en general o sobre algún aspecto importante, y las observaciones de las conductas pueden ser globales o centrarse en algún aspecto (lenguaje, sociabilidad, etc.).
4. Siempre, y cada día, se anotará, al menos para cada observación: *a)* la fecha, *b)* la hora, *c)* la edad de la persona, *d)* el lugar, *e)* la postura física, *f)* el estado emocional de la persona, *g)* la actividad de la persona en relación con la del observador y la de los otros, *h)* cita directa de las notas del día, *i)* frase-resumen. Para esto se aconseja *construir una hoja de registro* de cada día o tantas hojas como temas o focos se utilicen dentro de cada día.

CUADRO 5

Ejemplo de instrumento de observación que utilizar durante las prácticas de enseñanza

INSTRUMENTO 5: ANECDOTARIO (*E*)
(Para realizar el estudiante: *E*)

Directrices:

1. Centrarse en un aspecto muy concreto, en una conducta muy específica, como por ejemplo, el pensamiento y el razonamiento del niño (Irwin & Bushnell, 1984, p. 115): *foco definido*.
2. Elaborar un esquema de observación —pueden servir las orientaciones de Brandt para los registros anecdóticos (Irwin & Bushnell, 1984, p. 117)—.
3. Cada día han de registrarse al menos dos anécdotas, de manera rigurosa y siguiendo las directrices que aquí se describen, así como valorar su utilidad o su interés.
4. Escribir la anécdota lo antes posible, nada más ocurrir.
5. Identificar la acción básica de la persona clave y lo que se dijo.
6. Identificar el lugar, la hora del día y la actividad básica.
7. Al describir las acciones o verbalizaciones del personaje central, incluir las respuestas de otras personas en la situación.
8. Si es posible, anotar las palabras exactas o las frases clave.
9. Mantener la secuencia del episodio con un inicio y un final.
10. Incluir tres niveles en la anécdota: global (molar), menos general (unidad molar subordinada) y específico (molecular).
11. La descripción de la anécdota será objetiva, exacta y completa.

En este seminario, aparte de lo comentado, se pretende ayudar a los estudiantes a conseguir cosas como las siguientes (para ello pueden utilizarse los instrumentos recogidos en los cuadros 3, 4 y 5, así como las orientaciones señaladas en los cuadros 1 y 2):

1. Sentido crítico;
2. contexto de los paradigmas;
3. sentido de la génesis del centro, del aula, de las decisiones;
4. revisión de las propias suposiciones y de los prejuicios;
5. análisis, de forma crítica, de su proceso de socialización como maestro;
6. sentido crítico de su proceso de profesionalización.

Se pretende valorar las implicaciones de todo tipo y las consecuencias de sus actuaciones, qué hay detrás del enfoque que utilizan, por qué se actúa así en el centro, qué es lo que hizo tomar cierta decisión en el aula, por qué suponen y afirman esto, por qué actúan así. En síntesis, se trata de que aprendan a pensar en problemas educativos; a descubrir los cometidos, la autonomía, etc. como maestros; a organizar lo que conocen de la escuela, de la enseñanza y el aprendizaje, de la educación; a replantearse temas que, ante la situación de prácticas, toman una dimensión diferente; y a desarrollar destrezas interrogativas sobre la realidad educativa, su trabajo, las consecuencias de su actuación, etc.

A la par, el seminario sirve de inicio y plataforma para el desarrollo de aprendizajes concretos, para la adquisición de técnicas, etc., como por ejemplo:

1. Realización de pequeños estudios de casos de manera cualitativa; con lo que se posibilita la observación sistemática de la escuela y las aulas.

2. Conocer y aplicar procedimientos con los que analizar, explicar y criticar la práctica.

3. Ejercicio de la toma de conciencia de su situación de «semi-maestro» y de las semejanzas y diferencias respecto a la situación real.

4. Autorreflexión sobre la naturaleza conflictiva de su situación, sobre su actuación; por ejemplo, mediante un diario de clase, la utilización posterior de la supervisión clínica, el empleo de la microenseñanza, la utilización de técnicas de grupo y la utilización de recursos diversos.

5. Realización de pequeños estudios interpretativos (investigación-acción) de la práctica, del contexto escolar, del centro escolar. Plantear hipótesis, realizar pequeños diseños y experimentar las consecuencias de determinadas actuaciones, de aplicaciones de métodos diversos, etc.

6. Elaborar fichas de seguimiento de los alumnos basadas en los Programas Renovados y en los Diseños Curriculares Base y aplicarlas a un grupo-clase (García, 1990a).

Mauri (1988) plantea la siguiente graduación en la realización de las prácticas:

1. Observación y familiarización con la escuela.

2. Participación y en trabajos programados por otros.
3. Actuación de enseñanza planificada por el alumno.
4. Creación de un proyecto y realización del mismo durante un período de tiempo más o menos amplio.

LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PARA ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

Desde una crítica a los métodos de evaluación tradicionales (memorización, pasividad, inconsistencia, parcialidad, subjetivismo, visión estática) y desde una general insatisfacción de maestros y alumnos con estos instrumentos (Fdez. Ballesteros, 1987b) asumimos una concepción alternativa sustentada en las siguientes características. Un buen proceso de evaluación de lo acontecido en las prácticas escolares ha de ser (García, 1988; cfr. también para ver un ejemplo concreto el cuadro 1 y el 3):

1. global,
2. continuo,
3. personalizado,
4. cooperativo (basado en normas, criterios y autoevaluación),
5. cualitativo y cuantitativo,
6. formativo y sumativo,
7. diversificado,
8. sistemático.

Se precisa un seguimiento de las prácticas que sea de carácter sistemático y que recoja todas las incidencias y realizaciones (cfr. cuadros 1 y 3).

FUNDAMENTACIÓN Y DELIMITACIÓN RESPECTO A OTRAS ÁREAS

Nos encontramos con una «actividad docente» (en el sentido de la LRU) interdisciplinar y que, de hecho, no aparece adscrita a ningún área de conocimiento concreta sino que se refiere a todas las áreas que se relacionan con la formación de maestros. Esto es ejemplificador de la situación actual, de un *carácter interdisciplinar.* Las prácticas de enseñanza, en sí, no constituirían en principio ninguna disciplina científica, si no es con el concurso de la didácticas, de la psicología y de la pedagogía fundamentalmente. En realidad, *habría que relacionarlas con el concepto de «formación profesionalizadora y socialización del maestro»*; con todo lo que ello implica, y que antes se comentó.

Planteadas así las cosas, parecería que no *hay un campo de investigación y un corpus sobre el tema,* lo cual es cierto. Una muestra de ello es todo lo expuesto.

Un tema que puede ejemplificar esta interdisciplinariedad es el de la globalización como forma de organización del curriculum y como opción profesionalizadora de la acción del maestro (Torres, 1987a y 1987b).

Se ha llegado a la situación en la que el conocimiento se parcela, se «asignaturiza»; lo que es irreal y no coincide con las exigencias de la psicología evolutiva y de la educación, con la mentalidad del niño, con la psicopedagogía, en definitiva, de las enseñanzas básicas, con la didáctica y con la naturaleza de las cosas. Esto lleva a la *necesidad de colaboración entre distintas disciplinas.* Esta colaboración es preciso *practicarla en la tutoría de las prácticas de enseñanza.* Esta globalización es una forma de desarrollo curricular (Williams, 1984) que utiliza matrices y redes de contenidos en su planificación (Torres, 1987b).

Lógicamente, *el proyecto globalizador tiene en el maestro el elemento fundamental;* de ahí que un proyecto de estas características conciba las siguientes funciones del maestro (Torres, 1987b):

1. Diagnosticar los conocimientos y habilidades actuales de los estudiantes.
2. Ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus ideas y sus propias estrategias de aprendizaje.
3. Animar a los estudiantes a preguntar.
4. Promover interacciones.
5. Establecer formas de cooperación.
6. Favorecer y aceptar el desarrollo del pensamiento crítico y creativo y la curiosidad de los alumnos.

Existen dos formas clásicas de globalizar el curriculum: una, mediante los centros de interés «decrolynianos»; otra, mediante el método de proyectos de Dewey.

En la actualidad existen diversas formas de globalizar el curriculum, pero se pueden clasificar en cuatro:

1. Globalización relacionando diversas disciplinas.
2. Globalización a través de temas, tópicos e ideas.
3. Globalización sobre una cuestión de la vida práctica y diaria.
4. Globalización sobre la investigación que le interese al propio alumno.

Por otra parte, la globalización utiliza, como uno de los recursos más específicos para su desarrollo, la investigación.

En realidad *existe todo un corpus de estudio del maestro, de su profesionalización, de su socialización y de las experiencias de aula utilizadas en la formación de maestros que son relevantes aquí,* junto con aportaciones de la psicología, de la pedagogía, de las didácticas, de la sociología, etc., que *constituirían de manera completa modelos de prácticas de enseñanza que representan uno de los elementos fundamentales en la profesionalización del maestro,* sea de enseñanzas básicas (Educación Infantil y Primaria, con sus especialidades) sea de Enseñanza Secundaria (Obligatoria y Postobligatoria, con sus especialidades); si bien, la presente propuesta sólo se centra en las prácticas de los estudiantes de Magisterio.

BIBLIOGRAFÍA

Anguera, M. T. (1978): *Metodología de la observación en ciencias humanas.* Madrid, Cátedra.

Antúnez, S. (1987): *El proyecto educativo de centro.* Barcelona, Graó.

Aragonés, J. I. (1987a): «El rol del maestro y del alumno», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo,* Madrid, UNED, pp. 215-239.

— (1987b): «Los grupos de iguales en la escuela», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo,* Madrid, UNED, pp. 241-262.

Arango, J. (1985): «El proyecto Atenea: Un plan para la introducción nacional de la informática en la escuela». *Revista de Educación, 276,* pp. 5-12.

Arends, R. I. (1991): *Learning to teach.* New York, McGraw-Hill.

Bautista, A. (1988): «Reflexiones sobre los niveles y agentes del diseño del curriculum». *Infancia y Aprendizaje, 42* pp. 111-124.

Bernard, J. A. (1976): *Guía para la valoración de los textos escolares.* Zaragoza, ICE-Edit. Teide.

Bernat, A. (1982): «Bases para un curriculum de formación de profesores de EGB». *Revista de Educación, 269,* pp. 17-41.

Borko, H. y Shavelson, R. J. (1983): «Speculations on teacher education: Recommendations from research on teachers' cognitions». *Journal of Education for Teaching, 9,* (3), pp. 210-224.

Borrowman, M. (1956): *The liberal an technical in teacher education.* New York, Teachers College Bureau of Publications.

Bronfenbrenner, U. (1987): *Ecología del desarrollo humano.* Barcelona, Paidós.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona, Martínez Roca.

Clemente, M. (1987): «Los tests sociométricos aplicados al aula», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo,* Madrid, UNED, vol. 2, pp. 313-360.

Coll, C. (1987): «Una perspectiva psicopedagógica sobre el curriculum escolar». *Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora.* Madrid, CNREE-MEC, pp. 9-27.

Contreras, J. (1985): «¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado». *Revista de Educación, 277,* pp. 5-28.

— (1987): «De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza». *Revista de Educación, 282* pp. 203-231.

Corominas, A. (1988): «Los planes unitarios». *Cuadernos de Pedagogía, 161,* pp. 87-89.

Delval, J. (1985): «Los usos de los ordenadores en la escuela». *Revista de Educación, 276,* pp. 27-48.

Doyle, W. (1985): «La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado». *Revista de Educación, 277,* pp. 29-42.

Elliot, J. (1987): «Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad», en M. Galton y B. Moon (Eds.), *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum,* Barcelona, Martínez Roca, pp. 237-259.

Elliot, J. *et al.* (1985): *Investigación-acción en el aula.* Valencia, Generalidad Valenciana.

Feiman, S. (1983): *Learning to teach.* East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Occasional Paper, n.° 64.

Fernández Ballesteros, R (1987a): «Evaluación del caso ambiental», en R. Fdez. Ballesteros (Ed.), *El ambiente. Análisis psicológico,* Madrid, Pirámide.

— (1987b): «Apéndice: Instrumentos», en R. Fdez. Ballesteros (Ed.), *El ambiente. Análisis psicológico,* Madrid, Pirámide.

— (1987c) *Psicodiagnóstico. Cuaderno de Prácticas.* Madrid, UNED.

García S., J. N. (1988): «Formación de profesores en técnicas de observación sistemática: Elaboración de instrumentos basados en los Programas Renovados». *Jornadas Provinciales de Orientación e Intervención de Equipos Psicopedagógicos.* Junio. León, CEP.

— (1990a): *Manual de psicopedagogía escolar para profesores.* Madrid, Escuela Española.

— (1990b): *Proyecto Docente.* León, Universidad de León (inédito).

García, J. N.; Cantón, I. y García, M. (1991): *Cómo intervenir en la escuela. Guía para profesores.* Madrid, Aprendizaje-Visor.

Gil, F. y Sarriá, E. (1987): «Aplicación de las técnicas de aprendizaje social en grupo para la formación de docentes: Microenseñanza», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo,* Madrid, UNED, vol. 2, pp. 361-384.

Gimeno, J. y Fernández, M. (1980): *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española.* Madrid, Ministerio de Universidades e Investigación.

Gimeno, J. (1982): «La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado». *Revista de Educación, 269,* pp. 77-99.

— (1983): «El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación de profesores». *Educación y Sociedad, 2,* pp. 51-73.

— (1986): «Formación de los profesores e innovación curricular». *Cuadernos de Pedagogía, 139,* pp. 84-89.

— (1987a): «Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del curriculum y de los profesores». *Revista de Educación, 284,* pp. 245-270.

— (1987b): «El curriculum como marco de la experiencia de aprendizaje». *Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora.* Madrid, CNREE-MEC, 3, pp. 29-47.

Huici, C. (1987a): «Relaciones intergrupales de educación», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo,* Madrid, UNED, pp. 263-282.

— (1987b): «Técnicas de grupo en educación. Experiencias estructuradas», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo,* Madrid, UNED, pp. 385-440.

— (1987c): «Los grupos experienciales I: Una forma de aprendizaje interpersonal», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo,* Madrid, UNED, pp. 411-432.

— (1987d): «Los grupos experienciales II: Investigación y crítica», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo,* Madrid, UNED, pp. 433-452.

Latorre, A. y González, R. (1987): *El maestro investigador. La investigación en el aula.* Barcelona, Graó.

López Ceballos, P. (1987): *Un método para la investigación-acción participativa.* Madrid, Edit. Popular.

Marcelo, C. (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos.* Sevilla, Servicio de Publicaciones.

Martín, E. (1988): «Profesión docente y autoevaluación institucional». *Revista de Educación, 285,* pp. 33-43.

Mauri, T. (1988): «Hacer prácticas». *Cuadernos de Pedagogía, 161,* pp. 52-54.

Petty, M. F. y HOGBEN, D. (1980): «Explorations of semantic space with beginning teachers: A study of socialization into teaching». *British Journal of Teacher Education, 6* (1), pp. 51-61.

Popkewitz, T. S. (1979): *Teacher Education as Socialization: Ideology or Social Mission?* Comunicación preparada para la convención del AERA, San Francisco.

Porlan, R. (1988): «Del pensamiento a la investigación». *Cuadernos de Pedagogía, 161,* pp. 22-24.

Posner, G. J. (1982): «Cognitive Science and a Conceptual Chance Epistemology. A New Approach to Curricular Research». *Journal of Curriculum Theorizing, 4* (1), pp. 106-126.

Pérez, A. y Gimeno, J. (1988): «Pensamiento y acción en el profesor: De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico». *Infancia y Aprendizaje, 42,* pp. 37-63.

Pérez, A. (1984): «El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica». Ponencia presentada en el *Simposio Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado.* Madrid, Subdirección General del Perfeccionamiento del Profesorado, MEC.

— (1987): «El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica». *Revista de Educación, 284,* pp. 199-221.

Rodríguez, J. L.; García, L. y Pineda, J. M. (1976): *Publicidad y enseñanza. El mensaje publicitario y el libro de texto.* Salamanca, ICE de la Universidad de Salamanca.

Ros, M. (1987a): «Hacia una conceptualización de la interacción en el aula», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo,* Madrid, UNED, vol. 2, pp. 159-189.

— (1987b): «La percepción de la interacción y el juego de las expectativas», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo,* Madrid, UNED, vol. 2, pp. 191-213.

— (1987c): «La observación de la interacción en el aula», en C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo,* Madrid, UNED, pp. 285-311.

Rutter, M. *et al.* (1979): *Fifteen Thousand Hours.* Londres, Open Books.

Salzillo, F y Van Fleet, A. (1977): «Student teaching and teacher education: A sociological model for change». *Journal of Teacher Education, 28,* pp. 27-31.

Santos, M. A. (1987): «La formación del profesorado en el desarrollo del curriculum». *Formación del profesor y desarrollo del curriculum. Reflexiones y propuestas.* Madrid, CNREE-MEC, pp. 9-32.

Schon, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals, Think in Action.* Londres, Temple Smith.

Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid, Morata.

— (1985): «El profesor como tema de investigación y desarrollo». *Revista de Educación, 277,* (orig. 1982).

Torres, J. (1987a) La globalización como forma de organización del currículo. *Revista de Educación, 282,* pp. 103-130.

— (1987b): «El curriculum globalizado. Una opción profesionalizadora de la acción del profesor». *Formación del profesor y desarrollo del curriculum. Reflexiones y propuestas.* Madrid, CNREE-MEC, 4, pp. 33-69.

Villa, A (1985a): *Multidimensionalidad del modelo de profesor ideal y condicionantes estructurales que lo determinan. Estudio empírico en una muestra de alumnos de 8.° de EGB de Vizcaya.* Madrid, CIDE-MEC.

— (1985b): «La evaluación del profesor: Perspectivas y resultados». *Revista de Educación, 277,* pp. 55-93.

— (Ed.) (1988): *Perspectivas y problemas de la función docente.* Madrid, Narcea.

Williams, M. (1984): *Designing and Teaching Integrated Courses.* Sheffield, The Geographical Association.

Yinger, R. J. (1982): «A study of teacher planning», en W. Doyle y T. L. Good (Eds.), *Focus on Teaching,* Chicago, The University of Chicago Press.

Zeichner, K. M. (1980): «Myths and realities: Field-bassed experiences in preservice teacher education». *Journal of Teacher Education, 31* (6), pp. 45-55.

— (1987): «Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado». *Revista de Educación, 282,* pp. 161-189.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA: EDUCACIÓN INTERCULTURAL

F. JAVIER MURILLO TORRECILLA (*)
FERNANDO MUÑOZ VITORIA (*)

En 1984 se publicó en España la primera obra que versaba específicamente sobre educación intercultural (Husén y Opper, 1984). Se trataba de la traducción de una obra colectiva elaborada en Gran Bretaña dos años antes y no es arriesgado afirmar que en esos momentos el mundo educativo español tenía fuertes dificultades para asumir lo que esa obra significaba. En los diez años transcurridos desde su publicación se han producido cambios importantes y hoy día casi constituye un tópico decir que el interculturalismo es uno de los temas de moda.

Sin embargo, estos diez años no han sido de desarrollo homogéneo. Es más, se puede decir que los planteamientos teóricos de la educación intercultural en España han comenzado en la década de los noventa. En los últimos cuatro años, el número de encuentros, congresos, investigaciones y publicaciones ha ido en aumento. Las causas de tan fuerte auge son complejas y algunas de ellas se han esbozado en la presentación de este número de la *Revista de Educación:* resurgimiento de las nacionalidades en Europa, proceso de construcción europea, aumento de la inmigración y la crisis económica que dificulta todo lo anterior. Por otra parte, el esfuerzo de los organismos internacionales como la UNESCO, el Consejo de Europa y la OCDE por abordar esta problemática se encuentran también entre los catalizadores de este desarrollo. Todo ello sin olvidar que las sociedades actuales tienden a ser cada vez más multiculturales dada la mayor facilidad para el intercambio de mercancías, noticias y personas.

Desde 1984 se han producido dos cambios sustanciales en la literatura científica relativa a la Educación Intercultural: por una parte, se ha aclarado la terminología y, por otra parte, se está ampliando su significación. En los primeros momentos, probablemente por la influencia de la obra citada de Husén y Opper (1984) antes citada y de alguna de las publicaciones del *Centre for Educational Research and Innovation,* fundamentalmente la titulada *Multicultural Education* (o en francés *L'Éducation Multiculturelle*) (CERI/OECD, 1987) favorecieron la utilización del término «educación multicultural». Educación intercultural y educación multicultural se han utilizado indistintamente, sin preocuparse excesivamente de sus diferencias. Ejemplo de ello

(*) Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE). MEC.

es el Congreso de Ceuta (1992) en donde se emplean ambos, o la obra colectiva de Paciano Fermoso (1992) donde cada autor defiende una denominación diferente. En el mundo anglosajón se utiliza el concepto de educación multicultural, mientras que en la Europa continental se prefiere el de educación intercultural. Sin embargo, ambos términos no son sinónimos, el segundo supondría un avance sobre el primero. Así, y siguiendo al profesor Muñoz Sedano, mientras que la educación multicultural hace referencia sólo a los programas educativos que implican a dos o más grupos étnicos, la educación intercultural pretende además la educación del hombre en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que vive.

En cuanto a los contenidos propios de la educación intercultural, conviene destacar que, en los primeros momentos, estaba íntimamente ligada a los fenómenos de inmigración y, en la práctica, la educación intercultural era sinónimo de educación para extranjeros (en una analogía de la *Auländerpädagogik* alemana). Poco a poco, de la mano de una reflexión no siempre científica en torno al término «cultura», se fue ampliando básicamente en dos sentidos. En primer lugar, admitiendo la educación de los gitanos como un ámbito propio de la educación intercultural al considerar a éstos como grupo étnico con una cultura propia diferente de la mayoría dominante. En segundo lugar, incluyendo la problemática derivada de la conciencia de las culturas propias de las nacionalidades que componen el Estado español. Esa apertura del concepto de educación intercultural ha llevado consigo un rápido crecimiento de la bibliografía al respecto, tanto por la inclusión de la gran cantidad de producción literaria de carácter educativo sobre la educación de los gitanos, como la que tiene lugar, en parte, en torno a las culturas nacionales dentro del Estado. Sin embargo, la producción sobre este último aspecto es más limitada, ya que se centra fundamentalmente en el tema del bilingüismo en aquellas nacionalidades con dos lenguas oficiales.

No cabe duda que el ámbito de la educación intercultural resulta conceptualmente novedoso, mientras que la sociedad multicultural es una realidad con mayor o menor importancia según las épocas y los lugares en los que se ha producido. No deja de ser significativo que su construcción como objeto de estudio se haya producido, sobre todo, por la llegada masiva de extranjeros de países pobres a países ricos. En España, por ejemplo, forman parte de la sociedad desde hace muchos siglos el grupo étnico y cultural de los gitanos, con una población que iguala al número de extranjeros no pertenecientes a la Unión Europea, pero con una población en edad escolar sensiblemente superior a la de extranjeros. De igual manera, tampoco la existencia de un Estado de las Autonomías pluricultural y plurilingüe ha potenciado este ámbito de reflexión hasta fechas recientes.

A continuación, se realizan dos aportaciones. Por un lado se presentan las **recensiones** de nueve obras significativas dentro del campo de la educación intercultural. Por otro lado, se ofrece una completa **bibliografía** sobre el tema.

Las nueve recensiones presentadas pretenden recoger algunas de las obras más características y representativas de las publicadas sobre educación intercultural. Las tres primeras corresponden a publicaciones de organismos internacionales y constituyen reflexiones ya maduras, en unos años en los que en España se estaba todavía en los inicios de la elaboración teórica y de la investigación sobre estos temas; así, se

han seleccionado dos obras del *Centre for Educational Research and Innovation* (1987, 1989), que se pueden encontrar tanto en inglés como en francés, y una recopilación de materiales sobre el imprescindible Proyecto n.° 7 del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa editado en español. La primera de ellas es una aproximación fundamentalmente teórica realizada por doce expertos de la OCDE y las dos siguientes constituyen sendos informes, modélicos en su género.

A continuación se ofrecen dos obras de autores ingleses, publicadas en 1992, que abordan específicamente sendas intervenciones educativas de carácter antirracista. La primera de ellas es una obra colectiva, ya clásica, que estudia las políticas y experiencias de escolarización en el Reino Unido con el objeto de comprobar en qué medida contribuyen a favorecer o erradicar el racismo. La segunda es un ejemplo de investigación cualitativa sobre este mismo tema.

Las cuatro obras restantes pertenecen a autores españoles, y están publicadas en 1992 y en 1993. Las dos primeras son obras colectivas de carácter fundamentalmente teórico: una de ellas es fruto de la colaboración entre el equipo de investigadores del Seminario de Pedagogía Social de la Universidad Autónoma de Barcelona y del Laboratorio de Antropología de la Universidad de Granada; la segunda recoge las actas de un Congreso celebrado en Ceuta en 1991. La tercera obra es el informe de una excelente investigación experimental de carácter aplicado llevada a cabo por las profesoras Díaz-Aguado y Baraja. La última obra, cuyos autores son Abad, Cucó e Izquierdo, forma parte de una interesante colección propiciada por un grupo de Organizaciones No Gubernamentales como forma de su lucha contra el racismo y la xenofobia.

En definitiva, se trata de una incompleta pero representativa panorámica de algunas publicaciones clásicas y otras actuales sobre educación intercultural, que recoge informes internacionales de carácter institucional, obras de reflexión, propuestas de intervención y memorias de investigación de autores tanto españoles como extranjeros.

Respecto a la bibliografía, tampoco ha resultado sencillo fijar los criterios de inclusión, que se pueden resumir en los siguientes. En cuanto a lo publicado en España, se ha tomado la decisión de incluir todo lo que ha aparecido sobre educación intercultural en los últimos años hasta el 31 de diciembre de 1993, dejando fuera los materiales que no abordan específicamente el aspecto educativo. En el caso concreto de la educación de los gitanos, se ha recogido lo más importante de lo antiguo y todo lo reciente; en el de la educación bilingüe, por el contrario, sólo se han incluido los trabajos imprescindibles. Por lo que respecta a los libros que son una compilación de artículos, no se reflejan éstos diferenciadamente, sino sólo se cita el libro en su conjunto; en el caso de los números monográficos o dossieres de revistas, se ha seguido el mismo criterio.

En cuanto a las obras procedentes de otros países, los criterios de selección han sido los siguientes: que hayan sido publicados en los últimos años, excepto que se trate de una obra muy relevante; que sean de ámbito fundamentalmente europeo (aunque en Estados Unidos y Canadá se ha escrito mucho sobre la integración de las minorías y los problemas de bilingüismo su problemática es bastante diferente a la europea); y que se hayan publicado en forma de libro, excluyendo los artículos de revistas, dado lo inmanejable de su número.

I. RECENSIONES

CERI/OECD (1987): *Multicultural Education.* Paris, OECD. 350 páginas.

Desde 1982 hasta 1986 el *Centre for the Educational Research and Innovation* (CERI) llevó a cabo un proyecto sobre la «Educación y el pluralismo cultural y lingüístico». Su principal pretensión era analizar las consecuencias para los sistemas educativos de los cambios culturales y lingüísticos que llevan consigo las nuevas formas y estilos de vida originadas por los cambios en la organización social. Bajo este marco, el CERI organizó el 18 de enero de 1985 en París un simposio al que fueron invitados renombrados expertos en el campo del pluralismo lingüístico y cultural. El objetivo de dicho encuentro era valorar la evolución de la política educativa en las sociedades multiétnicas en términos de la política educativa, así como clarificar los conceptos fundamentales de carácter epistemológico, histórico y antropológico que aporta el modelo de la educación intercultural. El método seguido consistía en reunir expertos en el tema a tratar y confrontar a cada ponente con un especialista que discutiera y comentara los contenidos de su intervención.

La presente obra recoge doce interesantes artículos de otros tantos expertos de países miembros de la OCDE, con «comentarios», en muchos casos, de otro autor relevante que ayudan a dinamizar la lectura y a reflexionar sobre sus contenidos. Las doce aportaciones han sido agrupadas de acuerdo con los cuatro temas abordados en la conferencia: la historia de la educación intercultural, la identidad cultural, los dilemas de la igualdad de oportunidades y el multilingüismo.

Dentro del primer bloque titulado «Pasado y presente: viejos problemas, nuevos objetivos», destaca la aportación de Stacy Churchill del *Ontario Institute for Studies in Education* de Toronto. El autor realiza una revisión de los procesos de toma de decisiones políticas que han tenido lugar en los países occidentales industrializados para adaptar sus sistemas educativos a las necesidades de diferentes grupos culturales, lingüísticos y étnicos durante las dos pasadas décadas. Este artículo ayuda a reflexionar sobre las distintas alternativas políticas que han sido adoptadas en estos años, así como sobre sus resultados y consecuencias.

El segundo gran apartado hace referencia a la identidad cultural. En él se han recogido tres ponencias que discuten otros tantos tópicos diferentes: François H. M. Raveau esboza una interesante definición operativa de lo que implica pertenecer a un grupo minoritario a través de siete indicadores; Abdelmalek Sayad analiza el proceso de transformación de grupos de inmigrantes en grupos minoritarios; por su parte, Paul-Henry Chombart de Lauwe analiza cómo opera la dominación tecnológica y la forma en que los grupos dominados pueden autoexpresarse en dicha dominación.

El bloque más amplio es el que plantea los dilemas educativos de la educación multicultural. En cuatro artículos se analiza cómo debe plantearse una escolarización en y para la diversidad, cómo debe afrontarse el reto de la igualdad de oportunidades en la escuela y qué políticas educativas se están llevando a cabo para los hijos de inmigrantes en los países de la OCDE. Constituye un interesante bloque para la reflexión.

En cuarto lugar figuran dos aportaciones en torno al multilingüismo. Lo más sugerente es la aportación de Jim Cummins, que señala las diferentes teorías y políticas que se han propuesto para la educación bilingüe, así como las consecuencias cognitivas, académicas y personales que se pueden esperar a partir de los distintos tipos de planteamientos de educación bilingüe aplicados en diferentes contextos socio-políticos.

El libro finaliza con la intervención de Walo Hutmacher que expone las metas culturales que, en su opinión, deben conseguirse con las políticas educativas sobre educación intercultural.

Este libro, a pesar de la relativa antigüedad que suponen siete años en un campo de estudio tan dinámico como el presente, representa uno de los bastiones teóricos sobre los que

debe asentarse una seria reflexión para la toma de decisiones políticas referidas a la educación intercultural.

CERI/OECD (1989): *One school, Many cultures.* Paris, OECD. 80 páginas.

El *Centre for Educational Research and Innovation* ha llevado a cabo un proyecto acerca de la educación y el pluralismo cultural y lingüístico. Fruto de ese proyecto son dos informes: el primero, referido a la educación de los hijos de los inmigrantes, ha sido publicado con el título de *Inmigrants' children at school* (1987). El segundo, que trata de las políticas sobre educación intercultural, es el que aquí se comenta.

Esta obra presenta y examina los resultados del análisis del secretariado del CERI acerca de los programas educativos que han sido llevados a cabo en una serie de países de la OCDE como respuesta a la naturaleza multicultural, multiétnica y multilingüe de las sociedades contemporáneas. Este estudio se dirige principalmente a responsables políticos en educación y a especialistas en educación multicultural. Intenta clarificar las tendencias actuales en este campo y recoger las reacciones del sistema educativo ante la presión del desarrollo cultural y lingüístico, propiciado por las experiencias y políticas de los países miembros de la OCDE.

Así, la principal intención del informe es clarificar el debate que se está produciendo en torno a estos problemas, explicitando los distintos puntos de vista y las grandes diferencias de planteamiento existentes tanto entre los diversos países como dentro de los mismos.

La obra comprende cinco capítulos que abordan otros tantos interesantes temas. El primero, describe la génesis y el propósito del proyecto del CERI, así como el esquema general sobre el que se ha basado.

El segundo capítulo analiza las principales características de los cambios socio-culturales producidos por la reciente explosión étnica que ha transformado el paisaje social en muchos de los países miembros. Igualmente, se abordan las dificultades terminológicas existentes en un intento de clarificar conceptos básicos que permitan un mejor entendimiento en las discusiones acerca de la educación intercultural.

En el capítulo tercero se describen los enfoques y aproximaciones llevados a cabo por los distintos países para afrontar los cambios culturales y se establecen comparaciones entre los problemas clave que comparten dichos países. Supone una ayuda para identificar la dirección de los desarrollos actuales en este ámbito en el área de la OCDE.

El capítulo cuatro analiza los principales problemas surgidos de la comparación de las diversas políticas de educación intercultural.

En el capítulo final se exponen las conclusiones formulando con claridad los problemas analizados, con la intención de contribuir a su solución y a una correcta orientación de las políticas de educación intercultural.

La obra afronta el estudio de las políticas de educación intercultural de los diversos países desde una perspectiva crítica. En ella se discuten temas tan actuales y polémicos como la escolarización de las minorías étnicas, la confrontación de las identidades nacionales con el internacionalismo de las sociedades industriales contemporáneas y los conflictos entre la libertad individual de elección y la adhesión a los valores de la comunidad.

Esta breve obra, por su carácter global y clarificador, representa una interesante fuente de sugerencias tanto para el responsable político como para los docentes en investigadores en el área. Es una referencia indispensable.

Consejo de Europa (1989): «Por una sociedad intercultural. Proyecto n.° 7: la educación y el desarrollo cultural de los migrantes». *Cuadernos de la Fundación Encuentro,* 65. (Edición 1993.) 95 páginas.

Paulatinamente se van debilitando algunas fronteras estatales en la Investigación y la Planificación Educativas. Cada vez es más necesario tener en cuenta a los países del entorno al afrontar cuestiones educativas de carácter general y analizar las situaciones análogas que se producen en otros contextos nacionales. Esto sucede especialmente en el ámbito de la educación intercultural al abordar la educación de los migrantes y la de todos los alumnos para una convivencia solidaria. La cooperación, pues, en investigación y planificación educativas se convierte en una necesidad y en un reto.

Ante este planteamiento, se presenta como imprescindible para cualquier teórico o práctico de la educación intercultural el conocimiento de las propuestas internacionales que se realizan en el marco europeo. Entre ellas, sobresale con luz propia el denominado Proyecto n.° 7 del Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. Este proyecto tiene como sugerente título-guía el de «Educación y desarrollo cultural de los migrantes» (CDCC).

En 1980 el Consejo de Cooperación Cultural puso en marcha una iniciativa internacional para analizar los problemas relacionados con la educación intercultural. Durante seis años, un grupo de expertos de 19 países presidido por el profesor Louis Porcher trabajó sobre el tema con la intención de fomentar la reflexión y ofrecer unas pautas para la planificación de una política intercultural centrada en el mundo educativo. A los tres años de su puesta en marcha, el Grupo de Proyecto dio a conocer un primer Informe provisional en torno al análisis de las cuestiones que habían ido surgiendo en ese tiempo de trabajo. En 1986 apareció el Informe Final, que ahora comentamos, donde se condensan las experiencias acumuladas durante la realización del Proyecto.

La Fundación Encuentro, como parte de una cuidada selección de documentos internacionales sobre diversas cuestiones, ha tenido el acierto de publicar algunos de los materiales generados durante la puesta en marcha de este Proyecto n.° 7. Así, el cuaderno está formado por cuatro informes.

En primer lugar se ofrece el Informe Final del «Grupo de Proyecto» al CDCC. Este breve material, además de una reflexión teórica supone un intento de aportar unas pautas de acción para el diseño de programas nacionales de educación intercultural. Su estilo, propio de este tipo de informes internacionales, es sencillo y escueto: apenas va más allá de una relación de propuestas. Propuestas, eso sí, muy sugerentes y que inducen a la reflexión. Es sin duda, un excelente material para la planificación; casi, una guía a seguir.

El segundo capítulo del cuaderno corresponde al denominado Informe Perotti que aborda las recientes mutaciones en la migración y en la sociedad en Europa, así como con sus consecuencias educativas y culturales. Este informe recoge los resultados de las actuaciones realizadas en el marco del Proyecto global durante los cinco primeros años de trabajo. Su carácter es marcadamente pedagógico, y, tras un diagnóstico de la situación de la sociedad y sus recientes cambios en su composición, plantea algunas propuestas.

En tercer lugar, se presenta un pequeño léxico antropológico y sociológico sobre la Inmigración elaborado igualmente por Antonio Perotti. Este material, que a primera vista podría parecer impropio de un informe de esta calidad, representa una inestimable ayuda para la comunicación entre interesados en el ámbito de la educación intercultural. Ofrece, desde un punto de vista antropológico y sociológico y con una claridad y corrección destacables, una propuesta de definición de once conceptos claves que se utilizan en las discusiones sobre inmigración.

La última aportación corresponde al Informe Provisional que elaboraron los expertos después de tres años de trabajo. Es un material más de reflexión que de acción, aunque también se proponen estrategias de intervención. Es útil porque muestra el camino que siguió el Proyecto, pero fundamentalmente por las propuestas y por su capacidad de incitar a la discusión intelectual.

A pesar de ser unos documentos ya algo antiguos, 10 años en este campo son toda una vida. Desde nuestro punto de vista constituye

uno de los materiales más interesantes que han aparecido sobre el tema. Se debe felicitar, pues, a la Fundación Encuentro por la iniciativa de recopilarlos y publicarlos en castellano e, incluso, de hacer una reedición corregida en 1993. En pocas palabras, este cuaderno puede ser considerado una obra de referencia fundamental para todos los interesados en esta temática de la educación intercultural.

Gill, D.; Mayor, B. y Blair, M. (Eds.) (1992): *Racism and Education. Structures and Strategies.* London, SAGE. 326 páginas.

Esta obra forma parte de una trilogía elaborada para el curso de la Open University titulado *«Race», Education and Society.* Los otros dos volúmenes de la serie son, el primero, *«Race», Culture and Difference,* editado por James Donald y Ali Rattansi y donde se analizan los aspectos culturales del término «raza» a la luz de las reconceptualizaciones críticas del concepto de «cultura» que han sido encontradas en las tradiciones emergentes del posestructuralismo y del postmodernismo; el segundo *Racism and Antiracism: inequialities, oportunities and policies,* editado por Peter Braham, Ali Rattansi y Richard Skellington y en el que se estudian los patrones de diferenciación y discriminación a través de un amplio marco de instituciones y prácticas: mercado laboral, leyes de migración, seguridad social, etc. La obra analizada, por su parte, se centra en las políticas, prácticas y experiencias de escolarización y sus implicaciones en consolidar o erradicar el racismo. Los tres tomos señalados están formados por una recopilación de artículos tomados de revistas o elaborados *ad hoc,* que, por su interés y calidad, los editores han considerado dignos de formar parte de la obra.

En cuanto al volumen estudiado, está compuesto por 16 artículos agrupados en cinco bloques: experiencias de educación antirracista, reflexiones sobre la incidencia de la reforma educativa británica de 1988, el nivel local, la política institucional, y la práctica en el aula.

Los autores de estos artículos se encuentran entre los mejores especialistas británicos sobre el tema. Entre ellos destacan especialmente, Terry Allcott, director del Centro para la educación Multicultural en Leicester, Rosemary Deem, de la Open University, Bhikhu Parekh de la Universidad de Hull y Barry Troyna de la Universidad de Warwick.

Los dos artículos que forman el bloque de experiencias analizan varias de las interpretaciones del supuesto bajo rendimiento escolar de las minorías étnicas. En el primero de ellos, Cecile Wright investiga las actitudes de los profesores y las prácticas en el aula y concluye que hay procesos en marcha, algunas veces no intencionados y otras veces motivados por los mejores propósitos, que, sin embargo, tienen como resultado la discriminación de los niños no-blancos. Por su parte, Mac an Ghaill se centra en las experiencias de un grupo de estudiantes negros y explora sus percepciones en una escuela mayoritariamente blanca.

El segundo bloque analiza las políticas educativas al respecto, centrándose en la Ley de Reforma del Sistema Educativo Británico de 1988. Barry Troyna en el primer artículo analiza las políticas educativas en su relación con el racismo desde 1960. El segundo artículo de este bloque, menos interesante, analiza las consecuencias del Informe Swan. El tercer y último artículo explora las implicaciones de la Ley de Reforma Educativa para una política antirracista.

En el tercer bloque se aportan informaciones acerca del trabajo de las autoridades educativas locales para conseguir el objetivo de la igualdad racial. Está formado por cuatro artículos. El primero de ellos, de Harman Ouseley, esboza las relaciones dialécticas entre las estructuras «macro» y «micro» en el desarrollo de las iniciativas para la igualdad racial. El artículo de Robin Richardson, por su parte, ilustra gráficamente cómo los *mass media* pueden entorpecer las políticas de promoción de la igualdad racial. Will Guy y Ian Manter, a través de un estudio de casos, destacan la importancia de consolidar los logros adquiridos en el progreso de la igualdad racial. En el último de ellos, se analiza la forma en que las políticas de educación intercultural son introducidas en las escuelas y los métodos usados

para su aplicación, subrayando la importancia de los mismos para su éxito.

En el cuarto bloque se analizan las políticas institucionales en la lucha contra el racismo. Allí, Troyna y Hatchar exploran la naturaleza y extensión de los problemas de racismo, el contexto social de éste y las posibles soluciones que se pueden dar con la Ley de Reforma. Bredhony, Deem y Hemmings señalan las responsabilidades de los gobernadores escolares a través de los resultados de una investigación llevada a cabo en 15 escuelas.

La última parte de la obra, bajando a la arena del aula, se centra en los procesos concretos de enseñanza y aprendizaje. En los tres artículos que forman el bloque, se analizan las distintas estrategias que tienen los profesores para luchar contra la desigualdad racial, señalando la eficacia de cada una de ellas.

Este libro, siguiendo la corriente británica, se centra exclusivamente en uno de los aspectos de la educación multicultural: la educación antirracista, se trata, sin embargo, de una excelente recopilación de los mejores artículos sobre el tema. En algunas ocasiones, al estar situado en un contexto socio-político-legal diferente al español, pierde parte de su interés, aunque, sin duda, puede aportar interesantes pistas de trabajo.

Troyna, B., Berridge, D. y Hatcher, R. (1992): *Racism in the children's lives.* London, Routledge. 216 páginas.

Esta obra corresponde al informe de una investigación llevada a cabo por Barry Troyna, David Berridge y Richard Hatcher. Los autores, alarmados por el incesante aumento de los conflictos racistas que se estaban produciendo en las escuelas británicas, decidieron ir a ellas para analizar el hecho con más detalle.

En 1989 se embarcaron en un proyecto de investigación de dos años de duración que les llevó a estudiar tres escuelas londinenses con un alto porcentaje de muchachos pertenecientes a diversas minorías étnicas. Desde un planteamiento antropológico analizaron los sentimientos racistas de los alumnos, las experiencias de racismo de los muchachos no blancos y su procedencia, exploraron los antecedentes, naturaleza y alcance de los incidentes relativos a la raza acaecidos en las escuelas analizadas, analizaron las culturas de los niños en términos de los procesos de interrelación de dominación e igualdad, así como las creencias y actitudes de los niños blancos, etc.

El volumen está estructurado en nueve partes en las que se analizan los diversos incidentes racistas acontecidos en las escuelas británicas en estos últimos años, las relaciones que se producen en las escuelas entre los niños blancos y negros que asisten a la misma, las experiencias de los muchachos no-negros y la relación con su cultura, los significados de los insultos racistas que se intercambian los muchachos en la escuela y su importancia relativa. Se detalla también el estudio de casos realizado. Las fuentes de racismo y la respuesta que se dio a los incidentes racistas abren la puerta a unas interesantísimas conclusiones en las que, además de destacar los resultados más relevantes encontrados en el estudio, se aportan pistas de lo que pueden/deben hacer las escuelas ante los conflictos racistas.

La obra merece recomendarse por un doble motivo. En primer lugar, por su metodología: el acercamiento cualitativo aporta al investigador unas herramientas que le permiten introducirse en el problema y le ponen en la pista de respuestas que, de otra manera, serían difíciles de encontrar. Es un ejemplo de cómo se puede investigar este tema y un modelo aplicable a otros contextos. En segundo lugar, por los resultados a los que llega que le convierten en una de las investigaciones de referencia inevitable.

Fermoso, P. (Ed.) (1992): *Educación intercultural: la Europa sin fronteras.* Madrid, Narcea. 190 páginas.

Esta obra colectiva es el resultado de una colaboración institucional entre dos equipos de profesores universitarios que se han destacado por su trabajo en el campo de la educa-

ción intercultural: el Seminario de Pedagogía Social de la Universidad Autónoma de Barcelona y el Laboratorio de Antropología Cultural de la Universidad de Granada.

Como en toda obra de muchos autores es inevitable la desigualdad en contenidos, enfoques y calidades. El coordinador, presentador y editor de la obra ha hecho un considerable esfuerzo evitando las contradicciones; sin embargo, se observan algunas reiteraciones lógicas al tratarse de un ámbito donde el desarrollo teórico y práctico todavía es balbuceante. Conviene destacar que es la primera gran obra escrita sobre el tema en España, por lo que resulta clave para entender el desarrollo de la educación intercultural en este país.

Ocho artículos elaborados *ad hoc* para este volumen conforman la obra. El profesor J. A. Jordán abre la misma, con unas reflexiones generales sobre la educación multicultural. La amplitud de los planteamientos es superior a su profundidad, siendo de agradecer la extensa bibliografía que presenta al final del capítulo.

Los profesores del Laboratorio de Antropología de Granada sistematizan cinco enfoques de lo que es la educación multicultural. Lo más interesante es su propuesta de investigación de la educación multicultural en la escuela desde planteamientos propios de la investigación etnográfica. Se les puede reprochar su excesivo celo en la defensa de las aportaciones de la Antropología Cultural en este ámbito, y se le debe alabar la excelente revisión bibliográfica realizada.

En el tercer artículo, se ofrece una lección de la evolución del hombre hasta su completa hominización en un intento de justificar la educación multicultural como un estadio natural en la evolución de la especie humana. En el cuarto, figura una interesantísima reflexión de Juan Luis Alegret Tejero sobre la educación antirracista. Probablemente, lo mejor de la obra.

Ferrán Ferrer Juliá presenta en el capítulo quinto un estudio de la situación de interculturalidad y de las políticas de educación que en este ámbito se están llevando a cabo en los distintos países de la actual Unión Europea. El estudio de casos de los distintos países da pie a unas interesantes conclusiones sobre el tema.

El editor de la obra, el profesor Paciano Fermoso, aborda el tema clave de la formación del profesorado para la educación intercultural. Tras realizar un repaso por las instituciones y las experiencias de formación de diversos países europeos, propone cuatro principios, algo reduccionistas, que según él deben regular la formación de docentes. Objetivos y contenidos de dicha formación ponen el broche del sexto artículo.

Los dos últimos capítulos abordan el tema de la alfabetización de los extranjeros y la experiencia del programa de inmersión lingüística, llevado como una estrategia de integración cultural, en Cataluña.

A pesar de lo desigual de la obra, algunos artículos son realmente resaltables. Otros, sin embargo, afrontan la educación intercultural desde un planteamiento simplista y reducido exclusivamente a la formación de inmigrantes extranjeros, dejando a un lado otras minorías culturales como los gitanos o las culturas propias de cada nacionalidad dentro del Estado español.

Esta obra es una de las piezas claves que sobre educación intercultural se han escrito hasta la fecha en España.

VV. AA. (1992): *Educación multicultural e intercultural.* Granada, Impredisur. 479 páginas.

En el año 1991 se celebró en la ciudad de Ceuta un Congreso sobre Educación Multicultural que atrajo a más de 250 especialistas en el tema para discutir y debatir sobre el pasado, el presente y el futuro de la educación intercultural. La obra comentada corresponde a las Actas de dicho Congreso.

Se presentaron 17 ponencias de destacados investigadores en Educación y un gran número de comunicaciones agrupadas en ocho gran-

des apartados: Curriculum; Profesorado; Política y Legislación; Valores; Instituciones; Religión, Sociedad y Naturaleza; Investigación; y Lenguaje y Educación. Las aportaciones que recoge el libro corresponden a algunos de los planteamientos más lúcidos dentro de la educación intercultural. Junto a expertos en esa materia, investigadores de otros ámbitos de la pedagogía aportan interesantes puntos de vista.

La calidad del fondo y de la forma de los materiales presentados es muy variada, encontrándose juntas valiosas propuestas con meras recopilaciones. Como sucede en no pocas ocasiones, algunas de las ponencias y comunicaciones a un Congreso no siempre son elaboradas con el cuidado y tiempo necesarios, ni todas cumplen los requisitos mínimos de interés y calidad; en algunos casos, incluso, su contenido está tan forzado respecto al tema del congreso que resulta cómico.

Ettore Gelpi abrió el Congreso e, igualmente, su ponencia es la primera del libro. El consultor de la UNESCO esboza, a vista de pájaro, unas breves pero valiosas ideas sobre la necesidad de una educación intercultural. El profesor Marín Ibáñez, además de la introducción de la obra, ofrece una sugerente revisión de los cinco modelos de educación multicultural que se han planteado para abordar esta temática. Igualmente interesantes son las aportaciones de Ángeles Galino y de José M.ª Quintana que continúan esbozando una caracterización de la educación intercultural.

Antonio Medina Rivilla y Miguel A. Zabalza, dos expertos en didáctica, recogen las pautas que deben orientar la inclusión de la educación intercultural en el currículum.

Uno de los ámbitos claves para la educación intercultural es la formación del docente, sobre la que se presentaron cuatro interesantes ponencias. En la primera de ellas, el profesor Luis Miguel Villar Angulo analiza el tema de la educación intercultural desde la perspectiva del formador de maestros. Carmen Jiménez Fernández, por su parte, aborda la necesidad de la formación permanente del profesorado. Los profesores mejicanos César Carrizales y Sergio Escamilla aportaron la experiencia de la formación del docente ante la realidad multicultural de México.

Por último, se abordaron a través de sendas comunicaciones dos experiencias concretas: la situación de la escuela en la sociedad multicultural de la ciudad de Melilla y los sistemas de enseñanza plurilingüe y pluricultural que se están llevando a cabo en el Principado de Andorra.

Un total de 38 comunicaciones siguen a las ponencias. Excesivamente breves todas ellas como para poder profundizar en los aspectos abordados. Las conclusiones, igualmente breves, apenas significan una recopilación de ideas esquemáticas que representan con dificultad lo que fueron las aportaciones y los debates de Congreso.

En definitiva, un interesante material, aunque disperso, pero donde se observan las líneas de trabajo e investigación que sobre este ámbito se está trabajando en España. Sin duda, una referencia a tener en cuenta.

Díaz-Aguado, M.ª J. y Baraja, A. (1993): *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos.* Madrid, CIDE 291 páginas.

Las investigaciones sobre educación intercultural en España están en sus inicios, por lo que supone una satisfacción encontrarse ya con una obra de esta calidad. Sin arriesgar demasiado, estamos en condiciones de afirmar que este libro representa el informe de la mejor investigación experimental realizada hasta el presente sobre el tema de la educación intercultural desde una óptica de la investigación aplicada.

Las profesoras de Psicología Evolutiva y de la Educación M.ª José Díaz-Aguado y Ana Baraja, autoras del informe, han fijado como objetivo principal «elaborar y comprobar un modelo de intervención psico-educativa que favorezca la adaptación escolar de los alumnos

en desventaja en contextos étnicamente heterogéneos» (p. 11). La investigación se enmarca dentro del más puro estilo de investigación aplicada; sin embargo, proporciona también una fundamentación teórica realmente importante. Metodológicamente combina la investigación experimental y la correlacional de forma admirable. Por otra parte, conviene señalar que la investigación se ha llevado a cabo en aulas reales, alejándose de la artificialidad de situaciones de laboratorio.

El libro está compuesto por 12 capítulos repartidos en dos bloques. En el primero se analizan los antecedentes del modelo de intervención aplicado y se realiza la fundamentación teórica. En el segundo gran bloque se presenta la investigación empírica.

En el primer bloque se analizan dos aspectos: la conceptualización de la relación existente entre desventaja sociocultural e inadaptación de la escuela desde una perspectiva interactiva y los antecedentes del programa de intervención. Cada uno de ellos se aborda en los capítulos uno a cuatro y cinco al siete, respectivamente. Así, en el primer capítulo, se realiza una valoración de los programas de Educación Compensatoria con especial atención a los resultados y conclusiones de su puesta en marcha y posterior evaluación desde una perspectiva ecológica. En el segundo, se analiza la naturaleza del sistema escolar en cuanto principal contexto en el que tiene lugar el desarrollo cognitivo de los alumnos, dedicando especial atención a los alumnos pertenecientes a minorías culturales en desventaja. El tercer capítulo se dedica a las diferencias entre las familias de clase alta y baja que influyen en la relación de los alumnos con la escuela. En cuarto lugar, las autoras, en un proceso de delimitación paulatino, se centran en las relaciones de aula, en las interacciones entre el profesor y el alumno, así como en los procesos de discriminación que se producen. Ya dentro del análisis de los antecedentes del programa de intervención, se estudian, en el capítulo 5, las interacciones entre compañeros. En el sexto y séptimo capítulo se acomete el estudio de los antecedentes del programa de intervención. Estos antecedentes son básicamente dos: el aprendizaje cooperativo y el papel del conflicto y la discusión como motor del desarrollo cognitivo.

Se trata, en fin, de una excelente fundamentación teórica, bien planteada y bien desarrollada, con una exhaustiva utilización de referencias bibliográficas. Un buen prólogo de una buena investigación, aunque, en ocasiones, se echa de menos una mayor interrelación entre los capítulos, que, a veces, aparecen como desarrollos independientes quizás por la separación formal o de autoría.

La segunda parte del volumen corresponde al informe de la investigación. Corresponde a una clásica investigación en cuanto a su contenido y con una presentación que se ajusta a las pautas tradicionales. Es decir, el informe está formado por los cinco componentes básicos tradicionales: objetivos, hipótesis, método, resultados y conclusiones. Se añade, acertadamente, un anexo con los seis instrumentos de medida utilizados y finaliza con las referencias de la completísima bibliografía utilizada.

Las conclusiones del estudio apuntan tanto a la eficacia del modelo de intervención, como a la naturaleza del prejuicio y a la adaptación en contextos interétnicos. Sin embargo, las autoras, no sólo presentan una serie de conclusiones basadas en los resultados del estudio, sino que ofrecen, además, el programa de intervención que ellas mismas elaboraron para el estudio, así como los instrumentos de evaluación elaborados *ad hoc* para valorar el éxito de la intervención. Estos materiales pueden ser perfectamente utilizados por cualquier educador con pocas adaptaciones. De hecho, este informe de investigación es la base de un material didáctico que el Ministerio de Educación y Ciencia ha editado con el título de «Educación para la Tolerancia» (MEC, 1993) y donde se ofrecen estos materiales en una presentación más atractiva para su utilización en el aula.

En conclusión, y como ya adelantamos, se trata de una excelente obra donde se ofrece una magnífica investigación experimental sobre educación intercultural. Investigación que pretende no sólo aportar conocimientos a la comunidad científica, sino también pautas de

actuación e instrumentos de medida concretos para el trabajo de los educadores en el aula. Altamente recomendable.

Abad, A.; Cuco, A. e Izquierdo, A. (1993): *Inmigración, Pluralismo y Tolerancia.* Madrid, Editorial Popular-Jóvenes Contra la Intolerancia. 124 páginas.

En una clara muestra de colaboración y bienhacer, un grupo de Organizaciones no Gubernamentales (CEAR, Iuventus, MDPL, Onda Verde y Solidaridad 2000) han decidido pasar a la acción en la lucha contra las actitudes racistas y xenófobas en la sociedad, a través de la puesta en marcha de la campaña «Jóvenes contra la intolerancia» (JCI). Una de sus acciones programáticas es la publicación de un conjunto de obras con el objeto de contribuir a promover en las aulas, en los centros culturales, en las asociaciones juveniles y, por extensión en toda la sociedad en su conjunto, la discusión en profundidad acerca de este problema buscando un enfoque positivo mediante el estudio de las ventajas de la diversidad.

Hasta el momento, las obras publicadas en el marco de esta campaña plantean un apoyo directo a la intervención o un marco de reflexión. Dentro del primer grupo, ofrecen excelentes propuestas curriculares tanto para la Enseñanza Primaria como Secundaria y una serie de textos didácticos para el trabajo directo de los docentes, de los alumnos, de los animadores socioculturales y de los jóvenes en general. Dentro del segundo bloque, ya se han publicado cinco obras de carácter científico y teórico.

La obra que ahora recensionamos se corresponde con una de las primeras en aparecer. Está compuesta por tres capítulos cada uno de ellos elaborado por diferentes especialistas que analizan la multiculturalidad de la sociedad desde perspectivas diferentes.

El primer capítulo viene firmado por el profesor de Sociología de la Universidad Complutense Luis V. Abad. En él, y partiendo de un interesante análisis acerca del fenómeno de la inmigración mundial desde una perspectiva sociológica, describe las relaciones interculturales que se dan en las sociedades desarrolladas y estrategias de intervención para la «inserción» social de las minorías étnicas de carácter general, poniendo especial énfasis en la educación intercultural como marco de actuación. También realiza una interesante propuesta de clarificación conceptual de algunos términos antropológicos relacionados con el racismo. Dentro de lo sugerente que resulta el artículo, tanto en su marco teórico, como en las propuestas que realiza, quizá sean las propiamente educativas las menos novedosas.

El segundo artículo versa sobre la historia de las migraciones en la Europa contemporánea. El autor de la obra, Alfons Cucó, es profesor de Historia Contemporánea y Vicepresidente de la Comisión de Migraciones, Refugiados y demografía de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. Estos títulos ayudan a presentarlo como uno de los más importantes conocedores de los fenómenos migratorios en la actualidad en Europa y, por lo tanto, un excelente conocedor del tema abordado en el capítulo. Desde un lenguaje sencillo y con un carácter claramente didáctico, se ofrece una aportación de la realidad de las migraciones en Europa, que, dado su interés, resulta excesivamente breve.

Cerrando la obra se encuentra la contribución del también profesor de Sociología de la Universidad Complutense Antonio Izquierdo. Ofrece una panorámica de la situación de la inmigración en España desde el punto de vista estadístico y un análisis de las políticas llevadas a cabo en España al respecto. En primer lugar, y previo análisis de las distintas estadísticas sobre la situación de los extranjeros en España, ofrece una completa descripción del fenómeno migratorio a partir de la explotación de datos de las cuatro fuentes más fidedignas: los permisos de trabajo resueltos y concedidos durante 1990 y 1991, las peticiones de permiso de residencia dentro del proceso de regularización extraordinario de 1992, las solicitudes de asilo y refugio y los permisos de residencia actualmente en vigor. En segundo lugar, analiza las políticas que sobre materia de inmi-

gración se han llevado a cabo últimamente, distinguiendo entre las que controlan el número de inmigrantes y las que se han llevado a cabo con el objetivo de integrar social y laboralmente a este colectivo.

En resumen, se trata de una excelente obra con tres interesantes aportaciones desde el punto de vista de la sociología, de la historia y de la política de la situación de los inmigrantes en España y en Europa, que ayudan a comprender mejor el fenómeno de la inmigración. Desde nuestro punto de vista, hubiera sido de desear una mayor concreción en las aportaciones pedagógicas, ya que se trata de una obra que tiene como destinatarios a los educadores, tanto del ámbito formal como del no formal.

II. BIBLIOGRAFÍA

Abad, L. V.; Cuco, A. e Izquierdo, A. (1993): *Inmigración, pluralismo y tolerancia.* Madrid, Editorial Popular-Jóvenes Contra la Intolerancia.

Abdallah-Pretceille, M. (1990): *Vers une pédagogie interculturelle.* Paris, Publications de la Sorbone.

Actas del Congreso de Educación Multicultural celebrado en Ceuta (1992): *Educación multicultural e intercultural.* Granada, Impredisur.

Aguado, M. T. (1991): «La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones». En C. Jiménez (Coord.): *Lecturas de Pedagogía Diferencial.* Madrid, Dykinson. pp. 89-104.

Algeret, J. L. (Coord.) (1991): *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP.* Barcelona, Institut de Ciènces de l'Educació de la Universitat Autònoma, Consell de Benestar Soicial de l'Ajuntament de Barcelona.

Ardevol, E.; Marcos, C. y Pérez, J. M. (1990): «La participacio dels nens i nens gitanos a l'escola». *Perspectiva escolar,* 147, pp. 8-13.

AMMA (1987): *Multi-Cultural and Anti-Racist Education Today.* London, AMMA.

Aranzadi, J. (1991): «Racismo y Piedad». *Claves,* 13, pp. 2-12.

Ardevol i Piera, E.; Marcos Gil, C. y Pérez i Mallonga, J. M. (1990): «La Participació dels nens gitanos a l'escola». *Perspectiva escolar,* 147, pp. 8-13.

Arora, I. y Duncan, C. D. (Eds.) (1986): *Multicultural education: towards good practice.* London, Routledge and Kegan Paul.

Asociación de Enseñantes con Gitanos (1988): *Estudios sobre la situación escolar de los niños gitanos e itinerantes.* Madrid, Asociación de Enseñantes con Gitanos.

Asociación Española de Integración Gitana (1988): *La escolarización de los niños gitanos.* Madrid, Asociación Española de Integración Gitana.

Asociación Nacional Presencia Gitana (1982): *Informe sobre la cuestión gitana. Orientaciones para un plan estatal de acciones prioritarias respecto a la problemática de la comunidad gitana española.* Madrid, Asociación Nacional Presencia Gitana.

— (1983): *Los gitanos ante la justicia. Comunicación al Congreso Nacional de la Asociación de Jueces y Magistrados.* Madrid, Asociación Nacional Presencia Gitana.

Asociación Nacional Presencia Gitana (1988): *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes en España.* Madrid, Asociación Nacional Presencia Gitana.

Asociación Secretariado General Gitano (1988): *La escolarización de los niños gitanos en España.* Madrid, Asociación Secretariado General Gitano.

— (1990): *Estudio Sociológico: Los Gitanos Españoles.* Madrid, Instituto de Sociología Aplicada.

Baker, G. C. (1983): *Planning and Organizing for Multicultural Instruction.* London, Addison-Wesley.

Banks, J. (1981): *Multiethnic Education: Theory and Practice.* Boston, Allyn and Bacon.

Banks, J. A. (1984): *Teaching Strategies for Ethnic Studies.* London, Allyn and Bacon.

Banks, J. A. y Banks, Ch. (Eds.) (1989): *Multicultural education: Issues and Perspectives.* Boston, Allyn and Bacon.

Banks, J. A. y Linch, J. (Eds.) (1986): *Multicultural Education in Western Societies.* London, Holt, Rinehart and Winston.

Baraja, A. (1993): *El proceso de adaptación escolar en contextos interétnicos. Un modelo de intervención para reducir el prejuicio.* Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Bartolomé, M. (1991): «Marginación y diferencia sociocultural: aproximación educativa al problema». En C. Jiménez: *Lecturas de Pedagogía Diferencial.* Madrid, Dykinson, pp. 53-87.

Benner Cassara, B. (Ed.) (1990): *Adult education in a multicultural society.* London, Routlegde.

Bennet, Ch. (1986): *Comprehensive multicultural education.* Boston, Allyn and Bacon.

Billig, M. (1986): «Racismo, prejuicios y discriminación». En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II.* Barcelona, Paidós.

Blay Duart, F. *et al.* (1990): *Cultura gitana: propuesta para un trabajo intercultural en escuela.* Valencia, Generalitat.

Botey Vallés, J. (1990): «Previes per a un mestre en un medi de multiculturalitat». *Perspectiva Escolar,* 147, pp. 2-7.

CIPIE (1990): «La integración de inmigrantes y refugiados». En *Simposio sobre migración.* Madrid, CIPIE.

Cabre, A. (1990): «El futur de les migraciones estrangeres a Catalunya: apunts per a una perspectiva escolar». *Perspectiva escolar,* 147, pp. 23-27.

Calvo Buezas, T. (1982): «Estudio sociológico y antropológico sobre la juventud gitana». *De juventud. Revista de estudios e investigaciones,* 5.

— (1989): *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares.* Madrid, Editorial Popular.

— (1990): «El racismo en los textos escolares». En *Tercer Mundo y racismo en los libros de texto.* Madrid, Cruz Roja Española.

— (1990): *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos.* Barcelona, Anthropos.

— (1993): *El crimen racista de Aravaca.* Madrid, Editorial Popular-Jóvenes Contra la Intolerancia.

Calvo, T.; Fernández, R. y Roson, A. G. (1993): *Educar para la tolerancia.* Madrid, Editorial Popular-Jóvenes Contra la Intolerancia.

Cambra, M.; Nussbaum, L. y Kramsch, C. (1990): «Aprenentatge intercultural i competència discursiva: entrevista a Claire Kramsch». *Temps d'Educació,* 3, p. 11-24.

Camilleri, C. (1985): *Antropología cultural y educación.* París, UNESCO.

Cammaert, M. F. (1987): *L'Interculturalisme: théorie et practique.* Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la Cooperation Culturelle.

Cano, F. (1987): «Hacia la total escolarización de los niños gitanos». *Comunidad escolar,* 163, pp. 19-21.

Cano, F. *et al.* (1987): *El reto de los marginados. Una alternativa social y cultural con nómadas y chabolistas.* Pamplona, Centro de Promoción de Minorías Étnicas.

Cano, F.; Legasa, A. y Gil, M. (1984): *Una alternativa social y cultural con nómadas y chabolistas.* Pamplona, Patronato Santa Lucía.

Cañadell, R. M. (1993): «El projecte d'escola i l'interculturalisme: com plantejar-ho, com assumir-ho». *Perspectiva Escolar,* 171, pp. 51-57.

Cañas, J. L. (1992): «Sobre límites e interculturas». *Boletín del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias,* 38, pp. 30-35.

Cáritas Española (1988): *La escolarización en el Estado Español.* Madrid, Cáritas Española.

Carrington, B. y Short, G. (1989): *«Race» and the Primary School.* Windson, NFER-Nelson.

Cashmore, E. (1987): *The logic of Racism.* London, Allen and Unwin.

Castellanos, E.; Navarro, J. M. y Peralta, A. (1990): *Aproximació a la realitat socio-cultural de la immigració marroquina a l'Hospitalet.* Investigación no publicada. Barcelona.

Castrillejo Hernández, N.; Ramos Antón, F. y otros (1983): *Gitanos de Palencia.* Palencia, Cuadernos de Trabajo Social, Patronato Provincial de Servicios Sociales.

Centre de Recherches Tsiganes (1992): *Escolarización niños gitanos e itinerantes: investigación, acción.* Madrid, Presencia Gitana.

CERI/OECD (1987): *Les enfants de migrants a l'école.* Paris, OECD.

— (1987): *Multicultural education.* Paris, OECD.

— (1989): *L'école et les cultures.* Paris, OECD.

— (1989): *One school, many cultures.* Paris, OECD.

— (1991): *Education and cultural and linguistic pluralism: synthesis of case studies: effective strategies and approaches in the schools.* Paris, OECD.

— (1991): *International Conference on Education and Linguistic Pluralism.* Paris, OECD.

CIREM (1990): «Educar en la diversitat. La presència de cultures no europees a Catalunya». *Infancia. Educar de 0 a 6 anys,* 57. Diciembre.

Clanet, C. (Ed.) (1985): *L'interculturel en éducation et en sciences humanies.* Tolouse, Presses Universitaires du Mirail.

Clanet, C. (1990): *L'interculturel.* Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Codina, M. T. (1988): «La Scolarisation des enfants gitans en Catalogne». *Les enfants gitans a l'école.* Strasbourg, Conseil de l'Europe, DECS/EGT (88) 42.

Cohen, G. (1984): «The Politics of Bilingual Education». *Oxford Rewiew of education,* 10 (2).

Cohen, P. y Bains, H. (Eds.) (1988): *Multi-Racist Britain.* London, Macmillan.

Cohen, L. y Cohen, A. (1986): *Multicultural Education: A socurcebook for teachers.* London, Harper Education Series.

Colectivo de Enseñantes con Gitanos y Gitanas (1989): «El proyecto para la reforma de la enseñanza desde una perspectiva pluricultural: la inserción educativa de las minorías». *Eskola,* 22, p. 52.

Comisión de Educación de Gitanos de Educación Compensatoria (1985): *Borrador para la elaboración de un plan de escolarización de niños gitanos en la Comunidad Autónoma de Madrid.* Madrid, Dirección Provincial de Educación.

Comisión de Investigación sobre el Racismo y la Xenofobia en el Parlamento Europeo (1990): *Informe FOROPE 141.205/def.* Estrasburgo, Parlamento Europeo.

Consejo de Europa (1989): *La educación y el desarrollo cultural de los migrantes.* Madrid, Fundación Encuentro.

Consejo General de Colegios Oficiales de Trabajo Social y Asistentes Sociales (1986): *De la beneficencia al bienestar social. Cuatro siglos de acción social.* Madrid, Siglo XXI.

Conway, L. (1987): «La integración multicultural». *In-fan-ci-a,* 35, pp. 33-37.

Coronado Suzan, G. (1992): «Entre la homogeneidad y la diferencia en los pueblos indohablantes de México». *Revista latinoamericana de Estudios Educativos,* 22 (4), pp. 37-62.

Departament d'Ensenyament (1990): *Desenvolupament del Programa d'Educació Compensatòria a Catalunya.* Documento policopiado. Barcelona, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

Departamento de Sanidad, Bienestar Social y Trabajo, Diputación de Aragón (1987): «La comunidad gitana». *Aragón de Bienestar Social,* 7.

Diálogo Gitano (1993): «La escuela puente para niños gitanos». *Diálogo gitano,* 11-12, número monográfico.

Donald, J. y Rattansi, A. (Eds.) (1992): *«Race», Culture and Difference.* London, Sage.

Dyer, A. (1991): «Protectingthe right multicultural education». *Revista Española de Pedagogía,* 190, pp. 411-418.

Eldering, L. y Kloprogge, J. (Eds.) (1989): *Different cultures same school: ethic minority children in Europe.* Amsterdam, Swets and Zeitlinger.

Equipo de Investigación Sociológica EDIS (1987): *La comunidad gitana asentada en La Rioja.* Madrid, EDIS.

Fermoso Estébanez, P. (1989): «Política curricular en una sociedad multicultural». *Revista de Ciencias de la Educación,* 139, pp. 287-299.

— (Coord.) (1992): *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras.* Madrid, Narcea.

Fernández, A. M. (1992): «Educación intercultural». *Educadores,* 163, pp. 387-398.

Ferrer, E. *et al.* (1993): *Ejemplificaciones de unidades didácticas: una perspectiva intercultural.* Madrid, MEC.

Fituri, C. y Roller, S. (1983): *Biculturalisme, bilinguisme et éducation.* Paris, Delachaux et Niestlé.

Forner, A. (1987): *El fenómen bilingüe.* Barcelona, Department d'Enseyament.

Foster, P. (1990): *Policy and practice in multicultural and anti-racist education: a case study of a multi-ethnic comprehensive school.* London, Routledge.

Fundación Santamaría (1993): «En una sociedad pluralista, una educación intercultural». *Cuadernos de la Fundación Santamaría,* 7.

Fyfe, A. y Figueroa, P. (Eds.) (1993): *Education for cultural diversity: the chagenlle for a new era.* London, Routledge.

Galino, A. y Escribano, A. (1990): *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum.* Apuntes IEPS, 54. Madrid, Narcea.

García Pardo, L. P. (1988): «Los programas de integración gitana». *La escuela ante la inadaptación social.* Madrid, Fundación Banco Exterior, pp. 127-136.

Garrido, M. J. (1981): *Una experiencia de alfabetización de adultos gitanos.* Madrid, Marsiega.

Garrido, M. J. *et al.* (1987): «Situación educativa y laboral». En *Actas de las Primeras Jornadas sobre Problemática del Pueblo Gitano.* Madrid, Asociación Pro-Derechos Humanos, pp. 27-50.

Gaussel, A. *et al.* (1989): *Pistes pour activites pedagogiques interculturelles: experiences d'education interculturelle.* Strasbourg, Conseil de la Cooperation Culturelle.

Gill, D.; Mayor, B. y Blair, M. (Eds.) (1992): *Racism and education: structures and strategies.* London, SAGE.

Gillborn, D. (1990): *«Race», Ethnicity and Education.* London, Unwin Hayman.

Giroux, H. A. y Flecha, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural.* Barcelona, El Roure.

Goikoetxea Iraola, E. (1991): «Trabajando con gitanos». *La Acción Social. Cuadernos de formación,* 26.

Gold, M.; Grant, C. A. y Rivlin, H. N. (1977): *Inpreise of diversity: A resource book of Multicultural Education.* Washington, D. C., Teacher Corps, Association of Teacher Educators.

Gómez Alfaro, A. (1991): «La "reducción" de los niños gitanos». *Historia de la Educación,* 10, pp. 187-202.

Grant, C. A. (1992): *Research and multicultural education: from the margins to the mainstream.* London, The Falmer Press.

Grem (1989): *El multiculturalisme en el currículum. El racisme.* Barcelona, Rosa Sensat.

Grugeon, E. y Woods, P. (1990): *Educating all: multicultural perspectives in the primary school.* London, Routledge.

Grupo Pass (1985): *Asentamientos Gitanos en Andalucía Oriental. Estudio previo y posibles programas de intervención.* Madrid, Secretariado General Gitano.

Gupta, R. M. y Coxhead, P. (Eds.) (1988): *Cultural diversity and learning efficiency: recent developments in assesment.* Houndmills, Macmillan Press.

Hannoun, H. (1987): *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle.* Paris, ESF.

Hessari, R. y Hill, D. (1989): *Practical ideas for multicultural lerning and teaching in the primary clasroom.* London, Routledge.

Hidalgo Tuñón, A. (1993): *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia. Fundamentos teóricos.* Madrid, Editorial Popular-Jóvenes Contra la Intolerancia.

Huarte Oroz, F. (1985): *Problemas de identificación en un grupo de niños emigrantes.* Investigación no publicada. San Sebastián, Universidad del País Vasco, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Husén, T. y Opper, S. (Eds.) (1984): *Educación multicultural y multilingüe.* Madrid, Narcea.

Ibarren, J. (1990): *¿Qué hacemos con los gitanos?* Madrid, Ediciones Paulinas.

Iniesta Corredor, A. (1981): *Los gitanos: problemas socioeducativos.* Madrid, Narcea.

— (1986): «Infancia marginada: el caso de los gitanos». *Educar,* 9, pp. 85-98.

Instituto de Sociología Aplicada (1982): *La escuela «puente» para niños gitanos.* Madrid, Secretariado General Gitano.

— (1982): *Libro Blanco: los gitanos españoles.* Madrid, Secretariado General Gitano.

Instituto Español de Emigración (1987): *Los marroquíes en España.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Jiménez Burillo, F.; Rivas, F. y Rodríguez, J. (1982): *Violencia y marginación social.* Murcia, Universidad de Murcia.

Jiménez Fernández, C. (1987): «Razas, etnias y pueblos: perspectivas de la educación multicultural». *Bordón,* 267, pp. 269-292.

Joanola Terradellas, R. (1992): «Pluralisme estètic: per una educació artística multicultural». *Perspectiva Escolar,* 165, pp. 15-18.

Jones, C. y Kimberley, K. (Dirs.) (1989): *L'Education interculturelle: concept, contexte et programme.* Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la Cooperation Culturelle.

Jones, S. (1988): *White Youth, Back Culture.* Basingstoke, Macmillan.

Jordan, J. A. (1992): *L'Educatió Multicultural.* Barcelona, Ceac.

Kalantzis, M. *et al.* (1990): *Cultures of schooling: pedagogies for cultural difference and social access.* London, The Falmer Press.

Kelly, E. y Cohn, T. (Eds.) (1988): *Racism in Schools. New Research Evidence.* Stoke, Trentham Books.

Khellil, M. (1991): *L'integration des maghrébins en France.* Paris, PUF.

Klein, G. (1993): *Education towards race equality.* London, Cassell.

Liegeois, J. P. (1987): *Gitanos e itinerantes: informe para una formación intercultural de los enseñantes: datos socioculturales, datos sociopolíticos.* Madrid, Asociación Nacional Presencia Gitana.

— (1989): *La formación de enseñantes y escolarización de niños gitanos.* Madrid, Asociación Nacional Presencia Gitana.

Lopera Caballero, M. C. (1990): «El nen àrab a les escoles de Catalunya». *Perspectiva escolar,* 147, pp. 14-16.

— (1991-1992): *El bagatge cultural dels magribins.* Barcelona, Programa d'Educació Compensatòria, Department d'Enseyament, Generalitat de Catalunya.

López de Abiada, J. M. (1982): *Emigración, bilingüismo, escolarización e inserción social: en torno a la segunda generación.* Berna, Casagrande.

López López, A. y López Blasco, A. (1982): «Jóvenes españoles en Alemania: proceso de emigración, integración y retorno». *De juventud,* 7, pp. 9-32.

López, L. E. (1990): «El desarrollo de los recursos humanos desde y para la educación bilingüe intercultural en América Latina». *Perspectivas,* 75, pp. 349-358.

Luna, J. C. de (1989): *Gitanos de la Bética.* Cádiz, Universidad de Cádiz.

Lynch, J. (1986): *Multicultural Education. Principles and Pratice.* London, Routledge.

Lynch, J.; Modgil, C. y Modgil, S. (Eds.) (1992): *Cultural diversity and the schools. Prejudice, polemic or progress?* London, The Falmer Press.

Lluch Balager, X. (1991): «Interculturalisme: una lectura pedagógica de les desigualtats socio-culturals». *Escola Popular, pedagogís crítica i renovacio pedagogica.* Valencia, pp. 27-29.

Mackey, W. F. y Siguan, M. (1986): *Educación y bilingüismo.* Madrid, Santillana-UNESCO.

Marcos, R. de (1986): «Minorías étnicas: Gitanos». *La pobreza en España: extensión y causas.* Madrid, Cáritas Española.

Marín Ibánez, R. (1991): «La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la educación multicultural». *Revista Española de Pedagogía,* 190, pp. 475-492.

Marrorán, M. D. *et al.* (1991): *Mujeres del Tercer Mundo en España: modelo migratorio y caracterización sociodemográfica.* Madrid, Fundación CEPE.

Marqués Rodilla, C. (1991): «Interculturalismos y enseñanza de adultos a distancia». *Revista de Educación a Distancia,* 2, pp. 26-31.

Martínez, M. C. y Vera, J. J. (1992): «Escolarización de gitanos y respuesta institucional: entre la asimilación y la integración». *Educación y Sociedad,* 10, pp. 23-33.

Micheline, R. (1986): *Former les enseignants a l'education interculturelle?* Strasbourg, Council of Europe.

Ministerio de Educación y Ciencia (1993): *Educación y desarrollo de la tolerancia.* Madrid, MEC.

— (1993): *Por una Educación Intercultural. Guía para profesores.* Madrid, MEC.

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1986): *Panorama de la emigración española en Europa.* Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Modlig, S. (Ed.) (1988): *Multicultural Education: The Interminable Debate.* London, Falmer Press.

Montoya, J. M. (1987): *La Minoría Gitana en la Comunidad de Madrid.* Madrid, Instituto Regional de Estudios, Consejería de Salud y Bienestar Social de la Comunidad Autónoma de Madrid.

— (1988): «El pueblo gitano ante la escuela». *La escuela ante la inadaptación social.* Madrid, Fundación Banco Exterior, pp. 137-160.

Moreres, J. y Serra, C. (1992): *El tractament de la diversitat cultural en el material escolar.* Barcelona, Programa d'Educació Compensatoria, Department d'Enseyament.

Moodley, K. (Ed.) (1992): *Beyond Multicultural Education: International Perspectives.* Calgary, Detselig Enterprises Ldt.

Muñoz-Repiso, M. *et al.* (1991): *Las desigualdades en la educación en España.* Madrid, CIDE.

Muñoz Sedano, A. (Coord.) (1989): *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes en España.* Madrid, Comisión de las Comunidades Europeas.

— (1992): «Escuela, economía y sociedad en la construcción de la Europa intercultural». *Boletín de la FERE,* 357, pp. 1-11.

— (1992): «La escuela intercultural en el entorno económico-social europeo». *Educadores,* 162, pp. 167-183.

Navarro, J. M.; Denia, N. y Giro, J. (1988): *Elements per una reflexió didáctica sobre l'etnocentrisme en els manuals escolars d'història.* Barcelona, ICE-PPU.

Navarro, J. M.; Riera, C.; Pascual, J; Marín, A. y Soler, M. (1989): *Immigració i minmories ètniques del Tercer Món a Catalunya.* Investigación no publicada. Barcelona, IPSA.

Olmos, A. (1987): *Seminaire interculturalite et education: Madrid, 12-13 may 1987.* Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la Cooperation Culturalle.

Organización Internacional para las Migraciones (1991): *Inventario de instituciones, proyectos y especialistas en el área de migraciones.* Santiago de Chile, CIMAL.

Ouellet, F. (Ed.) (1988): *Pluralisme at école.* Quebec, Institut Québecois de Recherche sur la Culture.

Palmer, F. (Ed.) (1986): *Anti-Racism: an assault on Education and Value.* London, Sherwood Press.

Papers d'Educació (1989): «Gitanos: aprender en minoria». Dossier sobre el tema. *Papers d'Educació,* 46, pp. 23-28.

Pascual I. Sauc. J. (1993): *La inmigració estrangera a Catalunya.* Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Pascual, A. y Cardelus, J. (1989): *Migració i història personal.* Publicaciones d'Antropologia cultural, n.° 6. Bellaterra, UAB.

Pascual, J. y Riera, C. (1991): *Identitat cultural i socialització dels fills d'immigrant magrebin a la comarca d'Osona.* Investigación no publicada. Barcelona, CIREM.

Paz Fernández, J. y Soria Gutiérrez, A. L. (1991): «La integración educativa de las minorías culturales». *Nuestra Escuela,* 121, pp. 30-32.

Perotti, A. (1989): *Le lutte contre l'intolérance et la xénophobie.* Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la Cooperation Culturelle.

Peshkin, A. (1991): *The color of the strangers, the color of friends: the play of ethnicity in school and community.* Chicago, The University of Chicago Press.

Pino, F. L. del (1989): «La integración de los niños árabes». *Cuadernos de pedagogía,* 171, pp. 63-66.

Porcher, L. (1981): *L'education des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formacion des enseignants.* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Puig Rovira, J. M. (1990): «Elements per a una educació multicultural». *Perspectiva Escolar,* 147, pp. 17-22.

Pumfrey, D. P. y Verma, G. K. (Eds.): *Race relations and Urban Education.* London, Falmer Press.

Quintana Cabanas, J. M. (1992): «Características de la educación multicultural». *Revista Española de Pedagogía,* 193, pp. 470-491.

Ray, D. y Poonwassie, D. (1992): *Education and Cultural Differences. New Perspectives.* New York, Garland Publishing.

Recio Adrados, J. L. *et al.* (1984): *El papel de la escuela en la configuración de la identidad cultural de los emigrantes españoles en Suiza y Holanda.* Investigación no publicada. Madrid, CIDE.

Requeso Osorio, A. (1989): «Comunicación intra e intercultural educativa». *Revista de Ciencias de la Educación,* 140, pp. 463-469.

Rey, M. (1986): *Former les enseignants à l'éducation interculturelle.* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Reyero, F. (Coord.) (1985): *Marginación social.* Madrid, Comunidad Autónoma de Madrid.

Rincón Atienza, P. (1993): «La situación de las minorías étnicas en el estado español, sus repercusiones y posibilidades de actuación en el campo educativo». *Boletín de la FERE,* 365, pp. 21-33.

Rosales López, C. (1992): «Educación intercultural y bilingüe en América Latina: un notable esfuerzo innovador». *Innovación Educativa,* 1, pp. 145-153.

Sáez Alonso, R. (1992): «En una sociedad pluralista, una educación intercultural». *Revista Complutense de Educación,* 1 y 2, pp. 263-281.

Salcedo, J. (Coord.) (1992): *Jóvenes contra la intolerancia.* Madrid, Editorial Popular-Jóvenes Contra la Intolerancia.

San Román, T. (1975): *La educación y el medio desde una perspectiva antropológica: La Celsa y la escuela de barrio.* Investigación no publicada. Madrid, INCIE.

— (1984): *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayo sobre aculturación y etnicidad.* Barcelona, Universidad Autónoma de Bellaterra, Publicaciones de Antropología Cultural.

— (Comp.) (1986): *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos.* Madrid, Alianza Universidad.

— (1992): «Pluriculturalisme i minories ètniques [I]». *Perspectiva Escolar,* 164, pp. 41-44.

— (1992): «Pluriculturalisme i minories ètniques [II]». *Perspectiva Escolar,* 165, pp. 51-55.

— (1992): «Educación intercultural». *Trabajadores de la Enseñanza,* 137, pp. 44-46.

Sánchez Riesco, R. (1987): «Educación bilingüe de los niños españoles en la República Federal de Alemania». *Revista de Ciencias de la Educación,* 132, pp. 473-501.

Sánchez Valle, I. (1992): «Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida: resumen de las conclusiones del X Congreso Nacional de Pedagogía». *Educadores,* 34, pp. 613-620.

Sansón, H. (1984): *Modèles de coecistence dans la difference des cultures. L'avenir du droit international dans un monde multiculturel.* La Haya, Matinus Nijhott.

Sarramona López, J. (1992): «Bilingüismo y biculturalismo en la escuela: principios y normas». *Revista Española de Pedagogía,* 191, pp. 53-68.

Secretaría Federal de Acción Social del PSOE (1984): *Primeras Jornadas socialistas sobre problemática del pueblo gitano.* Madrid, Partido Socialista Obrero Español (PSOE).

Secretariado General Gitano (1989): *Actas sobre las I Jornadas Estatales de Seguimiento Escolar con Minorías Étnicas.* Madrid, Secretariado General Gitano.

— (1989): *Actas sobre las II Jornadas de Estudio sobre Servicios Sociales para la Comunidad Gitana.* Madrid, Secretariado General Gitano.

Sevilla Acoge (1991): *«Sevilla acoge», centro de acogida para inmigrantes extranjeros: memoria de actividades.* Informe no publicado. Sevilla.

Siguan, M. (Coord.) (1990): *Las lenguas y la educación para la paz.* Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona.

— (Coord.) (1992): *La escuela y la migración en la Europa de los 90.* Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona-Ed. Hersovi.

Sleeter, C. E. (1991): *Empowerment through Multicultural Education.* New York, State University of New York.

Sleeter, C. E. y Grant, C. A. (1988): *Making choices for Multicultural Education. Five approaches to race, class and gender.* New York, McMillan.

Sole, C. (1980): «Identificación de los inmigrantes con la cultura catalana». *Reis,* 96, pp. 119-138.

Sole, C. y Herrera, E. (1991): *Trabajadores extranjeros en Cataluña. ¿Integración o racismo?* Col. Monografía n.° 116. Madrid, CIS.

Soler, E. (Dir.) (1986): *Interculturalismo y educación.* Madrid, Instituto Español de Emigración.

Taguieff, P. E. (Coord.) (1991): *Face au racisme.* Paris, La Découverte.

Teasdale, B. y Teasdale, J. (Eds.) (1992): *Voices in seashell: education, culture and identity.* Paris, UNESCO.

Tiedt, P. L. y Tiedt, I. M. (1990): *Multicultural teaching: a handbook of activities, information and resources.* Boston, Allyn and Bacon.

Todd, R. (1991): *Education in a multicultural society.* London, Cassell.

Todorov, T. *et al.* (1986): *Cruce de culturas y mestizaje cultural.* Madrid, Júcar Universidad.

Toledo, P. y Hervás, C. (1992): «Un programa de formación del profesorado desde la perspectiva intercultural». *El Siglo que Viene,* 17, pp. 35-38.

Troyna, B. (1990): *Education, racism and reform.* London, Routledge.

— (Ed.) (1987): *Racial Inequality in Education.* London, Tavistock.

Troyna, B. y Hatcher, R. (1992): *Racism in the children lives.* London, Routledge.

UNESCO (1980): *Introduction aux études interculturelles.* Paris, UNESCO.

— (1992): *Interaction between the school and the cultural environment for education of the pupils.* Sofia, UNESCO.

— (1993): *Vivir entre dos culturas.* Barcelona, Serbal/UNESCO.

Unión Romani (1989): *La escolarización de los niños gitanos en España.* Barcelona, Unión Romaní.

Valerien, J. (1990): *Alfabetización de los inmigrantes y de sus familias e identidad cultural.* Barcelona, OIE-Centre Unesco de Catalunya.

Vázquez Gómez, G. (1990): «La educación multicultural». *Educar,* 16, pp. 7-16.

Vázquez, J. M. (Dir.) (1990): *Estudio sociológico: Los gitanos españoles en 1978.* Madrid, Secretariado General Gitano.

Vergara Flores, E. (1986): *Investigación sobre la estructura de la inteligencia en una muestra de niños gitanos en Madrid.* Investigación no publicada. Madrid, Universidad Complutense, Facultad de Psicología.

Vicen, M. J. (1992): *La diversidad étnico-cultural en el proyecto curricular de centro.* Zaragoza, Vicen y Equipo.

Vila, I. (1985): *Reflexions sobre l'educació bilingüe: llengua de la llar i llengua d' instrucció.* Barcelona, SEDEC, Department d'Enseyament.

VV. AA. (1990): *L'escola i la migració a l'Europa dels 90. XV Seminari Llengües i Educació.* Sitges, ICE de la Universitat de Barcelona.

— (1980): «Los gitanos en la sociedad española», en *Documentación Social,* 41, octubre-diciembre.

— (1982): «La comunidad gitana». *Cuadernos INAS de Asistencia y Acción Social,* 8 (número monográfico), octubre-diciembre.

— (1984): *Portugueses inmigrantes en Miranda de Ebro (Burgos).* Miranda de Ebro, Cáritas.

— (1985): *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares.* Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona.

— (1988): *Investigación del colectivo de emigrantes portugueses en Bembibre.* Astorga, Cáritas.

— (1989): *Cultura gitana. Propuestas para un trabajo intercultural en la escuela.* Valencia, Generalitat de València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

— (1989): *Estudio social del colectivo de inmigrantes extranjeros en Valencia.* Valencia, Cáritas.

— (1990): «Pluralitat de cultures a l'éscola» (dossier). *Perspectiva Escolar,* 147. Septiembre.

— (1991): *Familias portuguesas en Bembibre.* Astorga, Cáritas.

— (1991): *Sobre interculturalitat.* Documents de treball de la seguna Escola d'Estiu sobre interculturalitat. Girona 12-15 setembre 1991. Girona, Palahí.

— (1992): *Educación multicultural e intercultural.* Granada, Impredisur.

— (1992): *L'interculturalisme en el curriculum: el racisme.* Barcelona, Asociación de Maestros Rosa Sensat.

— (1992): *Recerca i educació interculturals: actes Conferència Europea en San Feliu.* Barcelona, Hogar del Libro.

— (1992): *Sobre interculturalitat.* Gerona, Palahí Arts Grafiques.

Wang, K. (Coord.) (1990): *Mujeres gitanas ante el futuro.* Madrid, Presencia Gitana.

X Congreso Nacional de Pedagogía (1992): *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida.* 2 tomos. Salamanca, Imprenta Provincial.

(1987): «Gitanos i "paios": un intento de comunicación», en *Perspectiva escolar,* 111, pp. 27-30.

Números monográficos de revistas

Bordón (1992): «Interculturalismo y educación en la perspectiva europea: X Congreso Nacional de Pedagogía». *Bordón,* Número monográfico, 44 (1).

Comunidad Escolar (1986): «Gitanos, escuela y sociedad». Dossier sobre el tema. *Comunidad Escolar,* 113, pp. 19-22.

— (1987): «Gitanos en la escuela». Dossier sobre el tema. *Comunidad Escolar,* 128, pp. 15-17.

Cuadernos de Pedagogía (1988): «Enseñanza con gitanos». Dossier sobre el tema. *Cuadernos de Pedagogía*, 156, pp. 87-97.

— (1991): «Educación intercultural». Dossier sobre el tema. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, pp 8-41.

Documentación Social (1987): «Los inmigrantes en España». *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 66.

Gordillo, J. M. (Coord.) (1993): «Tema del mes: educación intercultural». *Trabajadores de la enseñanza*, 139, pp. 1-18 y 35-37.

Guix (1993): «Educació Intercultural». *Guix*, 16.

Perspectivas (1992): «Una educación pluralista en un mundo de mutación: I. Posiciones y proposiciones». *Perspectivas*, 22 (1).

— (1992): «Una educación pluralista en un mundo en mutación: II. Estudio de casos». *Perspectivas*, 22 (2).

REGLAS GENERALES PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los autores remitiran sus manuscritos (con direccion de contacto) al Director. Este los enviara al Consejo de Redaccion para su seleccion de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educacion.

2. Todos los trabajos deberan ser presentados a maquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.

3. La extension de los trabajos no sobrepasara las treinta paginas.

4. Al final del trabajo se incluira la lista de referencias bibliograficas, por orden alfabetico, que deberan adoptar la forma siguiente:

a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, titulo del libro subrayado, lugar de edicion, editorial y año de edicion.

b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, titulo del trabajo, nombre de la revista subrayado, numero de volumen subrayado, numero de la revista cuando proceda, entre parentesis, año de publicacion y las paginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

5. En las citas textuales irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicacion y la pagina o paginas de las que se ha extraido dicho texto, todo ello entre parentesis.

6. Las tablas deberan ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el numero de la Tabla a insertar en cada caso. Los titulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.

7. Los gráficos se presentaran en papel vegetal o fotografia. (Nota: Una presentacion con poco contraste hace imposible su publicacion.)

8. El consejo de redaccion se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicacion de las normas publicadas. Los originales enviados no seran devueltos.

9. La correccion de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografia usada por los autores.

SUMARIO

INTERCULTURALISMO: SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

FERNANDO MUÑOZ VITORIA: *Presentación.*

JAGDISH S. GUNDARA: *Diversidad social, educación e integración europea.*—SALVATORE PALIDDA: *Por el reconocimiento universal de la libertad de identificación colectiva como un continuum entre ciudadanía y cosmopolitismo.*—JULIO CARABAÑA: *A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas.*—F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO, RAFAEL A. PULIDO MOYANO y ÁNGEL MONTES DEL CASTILLO: *La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural.*

XESÚS R. JARES: *El lugar del conflicto en la organización escolar.*—JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO: *Acción pedagógica y acción comunicativa. Reflexiones a partir de textos de J. Habermas.*—J. M. TOURIÑÁN LÓPEZ y M. A. RODRÍGUEZ MARTÍNEZ: *La significación del conocimiento de la educación.*—LEOPOLDO J. CABRERA RODRÍGUEZ: *La tortuosa marcha de la Formación Profesional en España.*—BERNABÉ BARTOLOMÉ MARTÍNEZ: *Valor pedagógico de los tópicos clásicos en el humanismo renacentista español.*—ROLLAND G. PAULSTON: *Orientaciones de la crisis educativa en América Latina. Un mapa fenomenológico.*

EMILIA NOGUEIRAS HERMIDA, PEDRO MEMBIELA IGLESIA y MERCEDES SUÁREZ PAZOS: *Triangulando perspectivas. El trabajo en grupo a debate.*—PABLO MARTÍN MARTÍN, M.ª CONSUELO VELAZ DE MEDRANO y JOSEPH MAFOKOZI: *Estudio sobre la marcha de los diferentes programas y sobre la consolidación de los equipos educativos en los centros experimentales de EGB.*—JULIÁN RODRÍGUEZ: *Dimensión formativa de la enseñanza de la literatura comparada en el aula de EEMM.*

GREGORIA CARMENA LÓPEZ, INMACULADA EGIDO GÁLVEZ y MARINA DELGADO GARCÍA: *Necesidades de la Infancia en la Comunidad de Madrid.*—JESÚS-NICASIO GARCÍA SÁNCHEZ: *Un modelo de prácticas de enseñanza para futuros maestros.*

F. JAVIER MURILLO TORRECILLA y FERNANDO MUÑOZ VITORIA: *Revisión bibliográfica: Educación Intercultural.*

Ministerio de Educación y Ciencia

Centro de Publicaciones