

# REVISTA DE EDUCACION

311

**EDUCACION FISICA ESCOLAR**

1996

SEPTIEMBRE • DICIEMBRE

## CONSEJO DE DIRECCION

### PRESIDENTE

*Eugenio Nasarre Goicoechea*  
Secretario General de Educación  
y Formación Profesional

### VICEPRESIDENTE

*Juan Antonio Puigserver Martínez*  
Secretario General Técnico

### VOCALES:

*Francisco López Rupérez*  
Director General de Centros Educativos

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

*Antonio Peleteiro Fernández*  
Director General de Formación Profesional  
y Promoción Educativa

*Carmen Pérez Cristobal*  
Directora del Centro de Publicaciones

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

*Pedro Caselles Beltrán*  
Director del Centro de Investigación  
y Documentación Educativa

*Isabel Couso Tapia*  
Subdirectora General de Formación  
del Profesorado

## CONSEJO DE REDACCION

### DIRECTOR:

*José Luis García Garrido*

### SECRETARIO:

*Juan Manuel Moreno Olmedilla*

### JEFE DE REDACCION:

*Rogelio Blanco Martínez*

### CONSEJO EDITORIAL:

*Gloria Pérez Serrano*  
*Angel Riviere Gómez*  
*José Luis Rodríguez Dieguez*  
*Alejandro Tiana Ferrer*

### CONSEJO ASESOR:

*Gonzalo Anaya Santos*  
*Ellis Batten Page*  
*Jesús Beltrán Llera*  
*Winfried Böhm*  
*Antonio Bolívar Botía*  
*César Cascante Fernández*  
*Agustín Dasil Maceira*  
*Félix Etxeberria Balerdi*  
*M<sup>a</sup> Angéles Galino Carrillo*  
*César Coll Salvador*  
*Mauro Laeng*  
*Manuel de Puellas Benítez*  
*Michel Soëtard*  
*Mercedes Vico Monteoliva*  
*Carmen Vidal Xifré*

### *Revista cuatrimestral*

Publicaciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional  
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación y Cultura  
S. Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tels. 562 54 00 - 561 68 85 Fax 561 89 21

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica

Depósito Legal: M. 57 /1958

NIPO: 176-96-074-X

Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A. San Alfonso, 26-La Fortuna (Leganés) Madrid

©

Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura

ISSN: 0034-8082

---

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

---

Número 311 septiembre-diciembre 1996

---

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES  
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
CIUDAD UNIVERSITARIA - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 549 77 00 (Ext. 3025)

---





# S U M A R I O

## MONOGRÁFICO

Págs.

INTRODUCCIÓN: LUCIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ, MARCELINO VACA ESCRIBANO, JOSÉ IGNACIO BARBERO GONZÁLEZ: <i>La educación física en la escuela comprensiva</i> . . . . .	7
JOSÉ IGNACIO BARBERO GONZÁLEZ: <i>Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio</i> . . . . .	13
JUAN LUIS HERNÁNDEZ ÁLVAREZ: <i>La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación escolar?</i> . . . . .	51
ANA PELEGRÍN SANDOVAL: <i>Gesto, juego, cultura</i> . . . . .	77
ANDREW SPARKES: <i>Recordando los cuerpos de los profesores: momentos desde el mundo de la Educación Física</i> . . . . .	101
RICHARD TINNING: <i>Discursos que orienta el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado</i> . . . . .	123
MARCELINO VACA ESCRIBANO: <i>¿Qué enseñar que merezca la pena en el área de Educación Física en Educación Primaria?</i> . . . . .	135

## ESTUDIOS

ANTONIO VALLE ARIAS, RAMÓN GONZÁLEZ, ALFONSO BARCA LOZANO, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ: <i>Una perspectiva cognitivo-motivacional sobre el aprendizaje escolar</i> . . . . .	159
DOLORS MAYORAL: <i>Diferenciación y desigualdad: cuando las diferencias culturales se convierten en desigualdades sociales</i> . . . . .	183
MARÍA MAR RODRÍGUEZ ROMERO: <i>El asesoramiento en el escenario de la reestructuración</i> . . . . .	203
JOSÉ MIGUEL NIETO: <i>Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares</i> . . . . .	217
ENRIQUE MARTÍN CRIADO: <i>Jóvenes de clase obrera y formación profesional: racionalidades prácticas y estrategias</i> . . . . .	235

## INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

MIGUEL ÁNGEL SANTOS REGO: <i>Política y legislación penitenciaria en España</i> .....	255
MARÍA JESÚS PÉREZ ZORRILLA, JESÚS ALONSO ABAD, JAIME GARCÍA-GALLO PINTO, GUILLERMO GIL ESCUDERO, JUAN CARLOS SUÁREZ FALCÓN: <i>La educación física en el marco de la evaluación del sistema educativo español</i> .....	279
JOSÉ ANTONIO LÓPEZ VARONA, MARÍA LUISA MORENO MARTÍNEZ: <i>Tercer estudio inter- nacional de matemáticas y ciencias (TIMSS)</i> .....	315

## INFORMES Y DOCUMENTOS

ANA VEGA NAVARRO: <i>Ideas precopernicanas en nuestros libros de texto</i> .....	339
MANUEL FERRAZ LORENZO: <i>Las pautas de la enseñanza republicanas en el contexto eco- nómico y social del archipiélago canario</i> .....	355

## BIBLIOGRAFÍA

MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ: <i>Consideraciones sobre la libertad de enseñar o de cátedra</i>	379
ROGELIO BLANCO MARTÍNEZ: <i>Un clásico del siglo XX: J. Dewey</i> .....	397

RECENSIONES .....	411
-------------------	-----





# M O N O G R Á F I C O

## INTRODUCCIÓN: LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA COMPRENSIVA

LUCIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ (\*)  
MARCELINO VACA ESCRIBANO (\*)  
JOSÉ IGNACIO BARBERO GONZÁLEZ (\*\*)

Si bien no se puede afirmar que la Educación Física carece de tradición, aunque a veces se ignora pues su historia a estado oscurecida por su bajo estatus académico y social, los últimos años han traído al área una progresiva normalización que la sitúan en una situación imposible de soñar algunas décadas atrás.

No hay que olvidar que ha sido en los últimos diez años cuando se han cubierto en nuestro país algunas de las tradicionales aspiraciones del área: definición del currículum por parte del Ministerio de Educación (1), normalización en el acceso a la función pública de los docentes de Secundaria (2), plena integración de la Licenciatura en Educación Física en la enseñanza universitaria (3), homologación de los docentes universitarios (4), formación inicial específica para los especialistas de Educación Física en Primaria (5), ampliación de la plantilla de especialistas que cubriera toda la etapa de Primaria o cursos de doctorado específicos del área (6).

En paralelo, también la sociedad ha experimentado una creciente atención hacia lo corporal (Shilling, 1993) (7) que se manifiesta en aspectos de la vida cotidiana como el

---

(\*) Universidad de Valladolid. Escuela de Formación del Profesorado de Palencia.

(\*\*) Universidad de Valladolid.

(1) En la Ley General de Educación de 1970, fue la Secretaría General del Movimiento la encargada del diseño de los materiales curriculares.

(2) La primera convocatoria de agregados de Educación Física fue en el curso 84-85, y la primera para cátedras de esta área en el 95-95 dentro de la enseñanza Secundaria.

(3) R.D. 1423/1992, de 27 de noviembre sobre incorporación a la Universidad de los estudios de Educación Física.

(4) Las primeras plazas de PTEU salen en 1985 y de CTEU en 1992. Todavía el área no dispone de ningún Catedrático de Universidad.

(5) Las Escuelas Universitarias de Palencia y León fueron las primeras en implantar la especialidad en 1990.

(6) El primer doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte leyó su tesis en 1995.

(7) Chris SHILLING (1993): *The body and social theory*. London: Sage.

aumento de instalaciones y zonas de juego en el urbanismo actual, uso generalizado del vestuario deportivo fuera de los terrenos de la práctica motriz, proliferación de oferta pública y privada en torno al deporte y las denominadas 'gimnasias recreativas' (Buñel, 1992) (8), o la transformación de hábitos deportivos (García Fernando, 1991) (9).

La situación de la Educación Física a lo largo de su historia reciente ha estado marcada por una excepcionalidad casi constante. En el proceso de alcanzar la normalidad en todos los ámbitos de la profesión, y encauzadas ya las excepciones administrativas en esta última década, el gran plano académico. Podemos afirmar que ya están sentadas las bases para que se dé este reconocimiento: lectura masiva de tesis doctorales que van definiendo una pluralidad de ámbitos de investigación, consolidación y cualificación de las plantillas universitarias, acceso de los docentes de Primaria y Secundaria a la función directiva, implementación de los currículos, incremento muy sustancial de la bibliografía específica... Parece previsible que estos hechos vayan venciendo los prejuicios a los que el área se ha tenido que enfrentar y que la marginaban del discurso pedagógico y de la ciencia.

Dentro de este proceso de reconocimiento, si ya tiene sumo interés la proliferación de artículos sobre Educación Física en publicaciones no específicas del área (10), aún más destacable son los monográficos que las revistas pedagógicas le están dedicando, pues supone el reconocimiento del área como objeto de estudio científico. El hecho de que la *Revista de Educación*, que había publicado ya artículos sobre Educación Física en números sueltos, se sume al grupo de revistas que dedica un monográfico a la Educación Física (11), ha de ser entendido como un apoyo para la normalización académica a la que hacíamos referencia más arriba.

Lógicamente un monográfico no puede pretender abarcar todo un campo rico en propuestas y perspectivas como es el nuestro. Al elaborar este número optamos, dada la orientación general de la revista que lo publica, por la vertiente educativa, dejando al margen otros campos como el ocio o el rendimiento.

Aunque se ha pretendido ofrecer una panorámica global de las implicaciones para la enseñanza de la Educación Física, no ignoramos que son también diversas las orientaciones tanto en la teoría como en la práctica que coexisten en este momento y que po-

---

(8) Ana BUÑEL (1992): «La mujer, el tiempo libre y las prácticas deportivo-recreativas», en AA.VV.: *El ejercicio físico y la práctica deportiva de las mujeres*, Madrid: Instituto de la Mujer, pp. 53-58.

(9) Manuel GARCÍA FERRANDO, (1991): *Los españoles y el deporte (1980-1990). Un análisis sociológico*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

(10) No olvidamos tampoco el gran interés de las revistas específicas que se editan en España, entre las que citamos: *Apuntes*, *Perspectivas*, *Revista de Educación Física*, *Revista Española de Educación Física*, *Motricidad o Minitramp*. Para mayor detalle, mirar: José Luis PASTOR PRADILLO (1995): *La Educación Física en España: fuentes y bibliografías básicas*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, especialmente las páginas 773-795.

(11) Entre otras, destacamos los monográficos sobre Educación Física y/o deporte publicados en las siguientes revistas editadas en España: *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 198 (1991); *Revista Interuniversitaria de Educación*, n.º 15 (1992), *Revista de Historia de la Educación*, n.º 14-15 (1995-96); *Aula*, n.º 44 (1995), temas para el debate, n.º 23 (1996).

drían haber sido otros los artículos seleccionados, pues por fortuna nos encontramos en un momento de intensa producción. Pero, sin querer hacer creer que estamos en un campo homogéneo carente de disputas internas por su definición, pretendimos que este número tuviera una cierta unidad en torno a las concepciones que actualmente están más en auge, al menos en la literatura, para las que la Educación Física se vuelve a acercar a las ciencias sociales desligándose de la dependencia, tal vez excesiva en el pasado, de las ciencias médicas. Es más, somos conscientes de que en los planteamientos aquí recogidos no priman alguna de las ideas más asociadas a la Educación Física –como pueden ser el deporte como definición hegemónica de la actividad física, la idea de salud ligada a la imagen corporal dominante o la actividad física como recreación y evasión (de lo laboral, de lo escolar, de lo social)– que ejercen en la actualidad una fuerte presión a la hora de introducir innovaciones acordes con los planteamientos recogidos por la LOGSE. Aunque en un segundo plano dentro del debate científico y pedagógico, dichas concepciones continúan instaladas en las formas de concebir la Educación Física y de llevarla a la práctica no sólo de personas ajenas a esta área sino incluso de muchos que se sitúan en la avanzadilla de las reformas.

Entendemos la Educación Física como un área que vela por el desarrollo de las capacidades motrices y que ayuda al desarrollo de otras capacidades del ser humano. Todo esto, teniendo a lo corporal y al movimiento como telón de fondo. La Educación Física es a la vez un área de contrastes y síntesis. Vemos en ella la manifestación de lo individual, pero es al tiempo un momento muy intenso de socialización. Se pone en juego lo más biológico del ser humano, pero nada de lo que pasa tiene sentido si no lo miramos desde la perspectiva de los significados culturales y emocionales que moviliza. Reclama y se basa en el movimiento, pero también exige la inmovilidad y la interiorización. Es el reino de la acción, pero ésta se convierte en mecanicismo inhumano si no hay reflexión sobre la misma.

No se nos escapa que han existido y existen concepciones de la Educación Física, pero nosotros nos descantamos por una Educación Física integrada en el contexto educativo y en el social, que conecte que les permitan un mayor autoconocimiento, un mejor autoconcepto, que favorezca su integración social y que les ayude a conocer y transformar la motricidad de su entorno.

Dentro de esta perspectiva, que recoge por otro lado las corrientes mayoritariamente defendidas en las publicaciones y estudios de los últimos años así como por el sistema educativo español, hemos querido presentar el campo de la Educación Física desde diferentes «puertas» por las que adentrarse. Los artículos que presentamos suponen diferentes puntos de estudio pero conservan entre sí importantes vínculos que permiten reconocer el objeto de estudio.

Dentro de la relativa independencia de cada texto, el orden en el que se han presentado tiene la intención de ir centrandose a los lectores y lectoras de lo más genérico y englobador a las acciones más inmediatas y concretas.

El artículo de Richard Tinning, *Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado*, ilustra las tensiones en el campo de la motricidad por definir la orientación del mismo. Distingue el autor entre los discursos de la participación, en los que situaría la Educación Física. Los cambios generalizados en

la denominación de los estudios de licenciatura, en España de 'Educación Física' a 'Ciencias de la Actividad Física y el Deporte', nos indican un nuevo giro de tuerca en la relegación de las aproximaciones más cercanas a la educación en favor de las ciencias del rendimiento. El situarnos en el discurso de la participación debería conllevar la redefinición del currículum de formación inicial más acorde con dicha orientación, abandonando o dando menor poder a las aproximaciones bio-médicas. El artículo es muy sugerente para hacer posteriores análisis de los planes de estudios vigentes y las reformas previstas tanto en la licenciatura como en la diplomatura de especialidad.

José Ignacio Barbero nos presenta cómo se constituye la cultura profesional de los docentes del área y cómo se define con ello el campo de lo posible y lo imposible con su artículo *Cultura profesional y currículum oculto*. El tema del cambio, que también será abordado en un ámbito más concreto por Juan Luis Hernández, supera la visión técnica y se enlaza con explicaciones genealógicas que nos ayudan a comprender la situación presente y las posibilidades de transformación de la misma. A lo largo del texto se hace un profuso recorrido por los recreadores de la cultura profesional y las redes que van encauzando a los nuevos profesionales hacia la acomodación a los valores y creencias dominantes. Es desde la comprensión de los procesos de socialización y configuración del área como podremos pasar de los discursos teóricos supuestamente innovadores a las prácticas alternativas.

Dentro del enfoque general de este monográfico, que se decanta por una Educación Física en la que el cuerpo es algo más que un objeto que modelar, entrenar, someter o calmar para entenderlo como una manifestación más del yo *desde la y con la* que construir las identidades, las relaciones interpersonales o la cultura, queríamos dedicar también un artículo a los cuerpos de las y los profesores del que se encarga Andrew Sparkes. *Recordando los cuerpos de los profesores: momentos desde la Educación Física*, desde una aproximación fenomenológica, se acerca a los significados culturales y psicológicos del cuerpo como mediatizadores de la construcción de identidades personales. El cuerpo de los docentes de Educación Física, entendidos por lo general desde la eficiencia física y la excelencia, orienta y limita el desarrollo de sus carreras profesionales dejando pocas alternativas cuando el yo predominante, construido sobre esos los pilares, se tambalea por enfermedad, accidente o simple envejecimiento.

Juan Luis Hernández retoma la historia más reciente de la Educación Física en nuestro país al ser redefinida, al menos curricularmente, por la LOGSE. Esto ha supuesto un gran avance, tanto respecto a la situación del área en el currículum escolar como respecto a la concepción de Educación Física que venían defendiendo los profesionales del área. La reconstrucción de la Educación Física como materia escolar será el meollo de esta aproximación que se centrará en la influencia de tres esferas en la definición del currículum de la Educación Física: la de la historia de las actividades físicas, la que recoge a los profesores del área y la del 'gran público'. En *La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículum de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física Escolar?*, se planteará si el currículum surgido de la interinfluencia de esas tres esferas en este momento socio-histórico supone un cambio sustantivo respecto a anteriores definiciones.

Ana Pelegrín recoge en *Juego, gesto, cultura* una peculiar aproximación, a caballo entre las más erudita investigación y la poesía –con algunas notas de narrativa policíaca– a uno de los contenidos más característicos de la Educación Física en su dimensión cultural, el juego. Como otras áreas, la Educación Física trata de preservar y transmitir aquellos elementos de nuestra cultura que nos pueden ayudar a conocernos mejor y a co-

nocer mejor la nuestra y otras culturas. El juego tradicional, junto con el gesto y la palabra que frecuentemente le acompañan, suponen una de las vías expresivas del individuo y de la cultura y constituyen un contenido prioritario para el área de Educación Física. El rastreo histórico de 'la olla de la miel', uno de los muchos juegos que ha ido recopilando y analizando en su larga trayectoria investigadora, muestra la persistencia de elementos que se transmiten en el microsistema de lo lúdico. El reto de recoger y recrear la cultura lúdica infantil en una escuela que acoja, respete e incremente su cultura primera aparece claramente como una derivación de este artículo al que habremos de ir dando respuesta para sustituir la actual tendencia de 'consumo' de actividades en la que caemos muchas veces. Frente a listados sin fin de juegos, o meros ejercicios a los que se da esa denominación, esta aproximación nos ofrece una enriquecedora perspectiva en la que el alumnado es el auténtico protagonista y no tan sólo ejecutante de actividades sin significado.

Focalizando clara e intencionadamente su participación en el ámbito escolar más pegado a la práctica, Marcelino Vaca aborda el tema de los contenidos en *¿Qué enseñar que merezca la pena en el área de Educación Física en Educación Primaria?* Su propuesta trata de salvar la inercia habitual de poner en el lugar principal de la construcción del currículo al aprendizaje de los contenidos, en muchos casos una traslación de las actividades extraescolares, más o menos maquilladas con un ligero barniz pedagógico, y unas cuantas actividades denominadas 'alternativas' que siguen la misma lógica de aquellas. En su lugar, sitúa en el centro de la enseñanza al aprendiz que se desarrolla con y por medio de los contenidos. Es esta perspectiva de explorar qué puede hacer el área por cada alumno y alumna, más que la de tratar de organizar el área para que el alumnado aprenda algo predefinido, la que orienta los esfuerzos del grupo de trabajo Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, del que el autor es coordinador desde hace ocho años. El artículo muestra el punto que en la actualidad ocupa parte de la actividad de este grupo de trabajo empeñado en ir creando un discurso autónomo de la Educación Física en Primaria que dé respuesta a las características de la etapa y el área. Ese discurso no surge de la nada sino que, como no podría ser de otra manera, es deudor de otros discursos desarrollados en diferentes momentos históricos, en otros ámbitos o en otras etapas. Deudor, pero no vasallo, pues aspira a definir y defender la constitución del área en esta etapa desde sus propias señas de identidad.

Sabemos que hemos dejado fuera material suficiente para elaborar varios monográficos más. Alguno de los temas que podrían centrar posteriores trabajos y a los que aquí no hemos podido dar la profundidad deseada, son: la formación inicial y permanente (12), la construcción histórico-social de la asignatura, Educación Física y transmisión de valores, Educación Física y género, la Educación Física vista por los alumnos (13), condiciones sociales y materiales del trabajo de los especialistas, la Educación Fisi-

---

(12) En los últimos años estamos asistiendo a un número creciente de tesis que abordan estas dimensiones. Como ejemplos de los muchos trabajos que se han orientado hacia aquí, podemos citar a Antonio FRAILE ARANDA (1993): *Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física*, Tesis doctoral. UNED y a Cipriano ROMERO CEREZO (1995): *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física, en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*, Tesis doctoral. Universidad de Granada.

(13) Este parece ser un tema que tiene cada vez una mayor presencia en la literatura específica. La revista *Journal of Teaching in Physical Education*, dedicó el volumen 14, número 4, de julio de 1995, al monográfico: *Physical Education Through Students' Eyes and in Students' Voices*, coordinado por George Graham.

ca desde la perspectiva de otras áreas, motricidad y atención a la diversidad, la investigación en el aula, espacios y materiales como condicionantes y posibilitadores del área, relaciones tutores-especialista en los centros, las conexiones y diferencias con la Educación Física extraescolar, la Educación Física en diferentes contextos –rural, urbano...–, o socialización de los docentes. Tenemos, sin embargo, plena confianza en que el material aquí recogido aportará nuevos elementos para la reflexión y desarrollo de un área que quiere imbricarse cada vez más profundamente en el entramado educativo en el que adquiere pleno significado.

# M O N O G R Á F I C O

## CULTURA PROFESIONAL Y CURRÍCULUM (OCULTO) EN EDUCACIÓN FÍSICA. REFLEXIONES SOBRE LAS (IM)POSIBILIDADES DEL CAMBIO

JOSÉ IGNACIO BARBERO GONZÁLEZ (\*)

¿Puede realmente afirmarse que existe una cultura profesional de la Educación Física?, ¿puede dibujarse un campo más o menos delimitado en el que se reproducen y recrean saberes, prácticas, valores, identidades y formas de vida?

En verano de 1991 fui invitado a participar en un Congreso celebrado en una bella ciudad de Castilla-La Mancha. Los asistentes eran en su mayoría licenciados en Educación Física dedicados a la docencia. Mi charla sobre el papel del deporte como definidor de cultura física y de la práctica social del cuerpo resultó un poco chocante y fue objeto de algunos comentarios de sobremesa que, por su espontaneidad, pusieron al descubierto líneas no utilizadas en el auditorio durante el turno de preguntas. Dejando a un lado el tema concreto del debate, lo interesante en relación con el presente artículo es que, al hilo de la discusión, la idea que generó mayor consenso entre cierto número de comensales fue que yo no había estudiado Educación Física, que no era miembro de la profesión y que, en consecuencia, era comprensible que dijese lo que había dicho. Pasado un rato, mi informante aclaró a sus contertulios de mesa que habíamos sido compañeros de promoción y que, efectivamente, era licenciado en Educación Física.

Esta anécdota podría titularse «¡Qué cosas dice! No puede ser de los nuestros». La primera parte del epígrafe, ¡exclamativa!, ilustra el problema de los enunciados posibles e imposibles o, siguiendo a Foucault, la política o régimen del enunciado científico, la relación entre poder y verdad, las reglas que rigen la producción de lo enunciable, su verificación y validación. Dichas reglas determinan los límites y formas de la *decibilidad*, de la conversación, de la memoria y el recuerdo, de la reactivación y de la apropiación (1).

---

(\*) Universidad de Valladolid.

(1) Al explicar su trabajo *arqueológico*, Foucault afirma que su interés no es el de describir masas de textos o *archivos* sino descifrar el conjunto de reglas que en una sociedad y época dadas definen:

1. Los límites y formas de la *decibilidad*: ¿de qué se puede hablar?, ¿cuál es el ámbito constituido del discurso?, ¿qué tipo de discursividad ha sido asignada a tal o cual área?, ¿de qué se compone el texto? ...

La segunda parte del título, conclusiva, sugiere la existencia de un territorio, de una identidad. Desde esta óptica, la Educación Física emerge como un *campo* o espacio social relativamente delimitado por una serie de regularidades internas, construidas a lo largo del tiempo. Este es el sentido con que utilizo en el presente trabajo la expresión *cultura profesional*, como el conjunto de discursos y prácticas, conceptos, modelos corporales, valores, etc. globalmente conocidos y compartidos por las personas que nos movemos dentro del campo (2).

Así pues, la posibilidad de unos enunciados (frente a otros cuyo lugar ocupan) se enmarca y depende, entre otras cosas, de los saberes y creencias que en unas determinadas condiciones sociales e históricas se han establecido de forma hegemónica dentro de la cultura profesional. Ésta se despliega configurando un régimen de verdad concreto que, a su vez, determina el tipo de saber admisible o *natural* y refuerza el poder de aquellos individuos y grupos que se lo apropian.

En este marco, el propósito del presente artículo es plantear una reflexión en torno a la forma en que la cultura profesional –como marco que fija los límites del pensamiento del profesorado, de lo que puede decirse y hacerse dentro del campo– se convierte en el currículum oculto de la materia, es decir, en el más decisivo determinante de lo que sucede en las clases de Educación Física. Implícitamente, existe otro objetivo prioritario que actúa como fuerza motriz. Me refiero al tema del cambio, a la búsqueda de modelos alternativos y, en fin, a la contextualización de sus posibilidades e imposibilidades.

Desde esta óptica, los interrogantes relativos al papel de los profesores, su libertad de acción y capacidad creativa, y las consecuencias de su supuesta neutralidad profesional, adquieren un nuevo sentido. Foucault ha explicado que la posición del intelectual o del científico nunca es neutral, que su trabajo consiste en cuestionar lo incuestionable, en moverse en los turbulentos límites de lo indecible, en hacer explícita la base social del saber/poder imperante y, en consecuencia, en problematizar el orden hegemónico existente. Ésta es una posición comprometida que, aun contando con el

---

2. Los límites y las formas de *conservación*: ¿cuáles son los enunciados destinados a pasar sin dejar huella? ¿Cuáles son, por el contrario, los destinados a formar parte de la memoria de los hombres (por medio de la recitación ritual, la pedagogía y la enseñanza, la distracción o la fiesta, la publicidad)? ...

3. Los límites y las formas de la *memoria* tal como aparece en las diferentes formaciones discursivas: ¿Cuáles son los enunciados que cada formación discursiva reconoce como válidos, discutibles o definitivamente inservibles? ...

4. Los límites y las formas de *reactivación*: entre los discursos de épocas anteriores o de culturas extrañas ¿cuáles son los que se retienen, se valoran, importan, se intentan reconstruir? ...

5. Los límites y las formas de *apropiación*: ¿Qué individuos, grupos, clases ... tienen acceso a un tipo determinado de discursos? ¿Cómo está institucionalizada la relación del discurso con quien lo pronuncia, con quien lo describe? ...

(FOUCAULT, M., 1985, pp. 57-58. En el artículo: «La función política del intelectual. Respuesta a una cuestión»).

(2) Obviamente, este concepto no es nada original. Parte de la archiconocida definición de cultura como «complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral...» dada por Tylor en 1871.

convencimiento racional de las personas implicadas –el profesorado en este caso–, resulta muy difícil asumir en la práctica.

El contexto inmediato que ha activado estas reflexiones es la reforma educativa, todavía en curso, y sus nuevos diseños curriculares (DC). De acuerdo con C. Coll (1991), uno de los padres de la reforma, el nuevo DC presenta dos novedades importantes: en primer lugar, el enfoque psicopedagógico global, de carácter constructivista y, en segundo, la delegación de funciones y responsabilidades entre un profesorado del que ahora se destacan o al que se exigen tres cualidades básicas: que sea *intelectual-reflexivo-investigador/actor*. A través de los proyectos educativos de centro, etapa y asignatura, los docentes han de configurar el currículum de las materias, es decir, tienen que decidir qué contenidos consideran más relevantes y han de organizarlos, distribuirlos y evaluarlos como estimen conveniente (3). Por tanto, es necesario indagar en la cultura profesional puesto que, en cuanto conjunto de creencias y prácticas dominantes, será la que, en última instancia, condicione las decisiones que el profesorado adopte.

## 1. MEDIACIÓN INVISIBLE DE LA CULTURA PROFESIONAL

El diseño curricular de la Educación Física, lo mismo que el de otras materias escolares, no es natural. Es una construcción social y, como tal, sólo puede entenderse correctamente en la medida en que se tenga en cuenta el contexto social más amplio que da lugar o justifica unas determinadas definiciones y enunciados.

El currículum escolar, dice R. Williams (1985, p. 115), es una *tradición selectiva*, una versión del pasado intencionadamente escogida, que dota de forma y sentido al presente. Dicho de otra forma, de los muchos saberes existentes o constituyentes de lo social, sólo unos pocos son elegidos para ser transmitidos a las generaciones futuras. Esta selección y denominación como contenido que *debe* ser aprendido refuerza su legitimación, confiere a dichos saberes un cierto carácter universal y eterno. El currículum escolar tiene, pues, un gran poder operativo en el proceso de definición e identificación cultural y social.

El problema radica en que no todos los grupos sociales tienen la misma capacidad y poder para determinar lo que debe seleccionarse ni para elegir el extracto cultural que se transmitirá a toda la población y acabará convirtiéndose en hegemónico. Por ello, como dice B. Bernstein (1975, p. 85), un diseño curricular es una forma particular de elección, clasificación, organización, distribución, transmisión y evaluación del saber considerado legítimo, que responde a las relaciones de poder y a los principios de control existentes en el contexto social en que la institución escolar está enclavada.

La cultura física, el cuidado, formación y mantenimiento del cuerpo, las formas, medios y contextos de ejercitación, etc. configuran un espacio muy amplio y diverso. Sin embargo, sólo una pequeña porción de *técnicas corporales*, que diría M. Mauss (1979,

---

(3) Esta autonomía ha sido siempre mayor en el campo de la Educación Física. Como el prestigio y el estatus académico de la materia fueron siempre muy bajos, a casi nadie le importó lo que en ella sucedía y el profesorado pudo, de alguna forma, diseñar la asignatura a su antojo.

pp. 337-54), y de saberes y prácticas que las justifican y realizan, constituyen el campo más legítimo de la Educación Física, que bien podríamos llamar *tratamiento pedagógico de lo corporal* (4). ¿A qué reglas y principios obedece esta selección?, ¿quiénes han tenido la capacidad y poder de realizarla?, ¿con qué argumentos se justifica?, ¿qué procesos imposibilitan que nos percatemos de que existen otras opciones?

Este proceso selectivo no ha sido (ni es) lineal o uniforme, tampoco respondió nunca a un solo principio rector. Las luchas pasadas (y presentes) entre distintos agentes sociales, más o menos organizados, dieron como resultado, en función de quiénes fueron (y son) los vencedores, la estigmatización de unas determinadas prácticas, saberes y modelos corporales y la glorificación de otros. Algunas de esas luchas se desarrollaron en el contexto social más amplio e incluso pueden parecer, en principio, ajenas a nuestro campo; otras, por el contrario, son internas, incomprensibles quizá desde fuera, y responden al *tempo* propio de la Educación Física (5). De esta forma se han ido normalizando modelos, patrones de ejercitación y explicaciones que los justifican y difunden.

En todo caso, las relativas divisiones entre los distintos grupos con poder y capacidad, que integran las clases acomodadas, dieron lugar a iniciativas un tanto dispares y, además, las clases menos favorecidas han resistido, siempre que han podido, las transformaciones moralizantes, civilizadoras o *racionales* (6) de su cultura, impuestas por los poderosos. Por tanto, sería erróneo imaginar una uniformidad y homogeneidad absoluta. De hecho, dentro del campo coexisten planteamientos diversos que, en ciertos aspectos, se contradicen. El propio DC hace una relación de lo que llama *variadas funciones del movimiento*, funciones de conocimiento, anatómica-funcional, expresiva, estética, comunicativa, higiénica, agonística, catártica, hedonística, de compensación, etc., para, a continuación, afirmar que «el área de Educación Física ha de reconocer esa multiplici-

---

(4) Esta expresión empezó a ser utilizada a finales de los años setenta, sobre todo por M. VACA. Este profesor ha trabajado principalmente en los niveles de infantil y primaria así como en la formación de su profesorado. En cuanto denominación, el *tratamiento pedagógico de lo corporal* sugiere precisamente el empeño de su autor por elaborar un discurso autónomo de la Educación Física apoyándose en saberes y valores que no son los hegemónicos en nuestro campo. (Véanse, p.e., VACA, 1995, 1996; BARBERO, 1996).

(5) Los ejemplos de luchas o preocupaciones que se desarrollan en el contexto social más amplio y que repercuten en la Educación Física son innumerables. El propio nacimiento de la Educación Física escolar aparece asociado a los temores sobre la degeneración de la raza y el stock físico de las naciones-Estado, industriales, del XVIII y, sobre todo, del XIX. Escritos como los del Dr. Morel (1857) en Francia, Brabazon (1881, 1887) o Percy Dunn (1894) en Inglaterra, recogen muchos de los argumentos que utilizaron sus señorías en las Cortes españolas cuando, en torno a 1883, debatieron la conveniencia de crear una *Escuela Central de Gimnástica* destinada a la formación del profesorado –primer paso para la normalización de una Educación Física escolar.

(6) La intención de racionalizar y civilizar la cultura popular aparece a menudo en los mensajes de las clases acomodadas de distintas épocas. Durante los siglos XVIII y XIX por ejemplo, dichos grupos atacaron de distintos modos las prácticas recreativas y usos corporales populares, calificándolos reiteradamente como crueles, insanos, sangrientos, asistemáticos, desorganizados, inmorales, etc. El deporte y la Educación Física emergieron en este contexto como unos usos y cuidados del cuerpo más civilizados y racionales, más aceptables a los ojos de la nueva clase dirigente, más acordes, en la línea weberiana, con la lógica que impregna todos los ámbitos de la sociedad moderna. (Una visión global de este proceso civilizador puede verse en ELÍAS, 1989).

dad de funciones... por lo que debe recoger todo el conjunto de prácticas corporales...» (MEC, 1992, pp. 14-15).

Al plantear así la cuestión, los autores del DC pasan de puntillas por encima del problema, puesto que olvidan que algunas de estas tradiciones o escuelas que integran la Educación Física surgieron históricamente enfrentadas o como alternativas. De este modo, el aparente eclecticismo del DC es un recurso que evita el debate en torno a las luchas que tienen lugar para imponer o apropiarse de la definición legítima del campo. Además, lo que es más importante, esta neutralidad deja el espacio al albur de las ideas dominantes en la cultura profesional (7).

La cultura profesional es, como se ha aludido, ese tejido de regularidades que dan forma al campo, estableciendo lo propio y lo extraño, atrapando y constituyendo entre sus redes a las personas que lo integran. Todo nuevo entrante es admitido en la medida en que reúne unos mínimos, hace propio un lenguaje, una temática, un porte corporal e, incluso, una forma de ser (8). Expresada así, puede interpretarse en un sentido muy determinista, como si estuviese sugiriendo que el campo (cultural, profesional, casi geográfico...) de la Educación Física es algo totalmente uniforme y sin discrepancia interna. Indudablemente, como acabo de explicar, existe una cierta diversidad que, sin embargo, no debe obstaculizar la percepción de una homogeneidad mucho más fuerte, tejida en torno a ciertas líneas maestras de siempre.

Por tanto, la cultura profesional de la Educación Física es algo más que un mero saber en torno a un determinado objeto de estudio que pretende legitimarse en términos más o menos científicos. Hace de mediadora entre el contexto social y la puesta en acción del currículum. Como mediadora, no sólo reproduce sino que también crea y recrea. Es efecto y causa del conjunto de saberes, modelos, valores y prácticas que tejen el diseño curricular de la materia; construye barreras entre grupos sociales comparables

---

(7) En otro lugar he intentado explicar lo sospechoso que me resulta dicho eclecticismo (Véase BARBERO, 1990). El esquema es muy sencillo: El DC propone, primero, «evitar reduccionismos» para después, meter en el mismo saco todos los posibles componentes del área. De esta forma, se diluyen los problemas, cualquier práctica se presenta como posible, se evita la discusión sobre las posibles contradicciones entre los valores que inspiran la reforma y los que subyacen en las concreciones curriculares propuestas. En esta tesitura, lo más probable es que, en función de las creencias dominantes, todo continúe como estaba.

(8) Como esta afirmación sobre mínimos comunes puede parecer un tanto exagerada, voy a matizarla un poco. En primer lugar, es cierto que somos diferentes. Dicho esto, comentemos las similitudes: el trabajo físico-deportivo que forma parte del proceso de socialización, centra mucha atención sobre el cuerpo, homogeneiza capacidades, estandariza una tipología y segrega torpezas, minusvalías o determinados morfotipos. La progresión o abandono de este campo, dependen de la superación de obstáculos físicos mediante el despliegue de las habilidades motrices. El caso más claro son las tradicionales pruebas físicas de acceso a los Inefs o las recientemente introducidas por el MEC, en las oposiciones a los cuerpos docentes de primaria y secundaria. Por otra parte, la diversidad empírica y cotidiana no debe obstaculizar la homogeneidad y fuerza de los modelos ideales, cuya influencia es más patente en los años jóvenes de formación, antes de que la edad fije sus límites. Ciertas crisis que afectan al profesorado de Educación Física, a partir de los cuarenta años, tienen que ver con la decadencia natural de algunos de los pilares sobre los cuales se han construido la imagen e identidad personal: las capacidades físicas-motrices-corporales. (Véase, p.e., el artículo de SPARKES, en este mismo monográfico).

entre sí en términos de prestigio, estatus e influencia de los enunciados que, como grupo, producen.

En cuanto conjunto de acepciones *hegemónicas* (9), es decir, comunes a todos, la cultura profesional condiciona o determina el tratamiento y concepción de una materia, actúa reforzando los supuestos y premisas básicas y estigmatiza todo aquello que se sale de tono. Aunque, como se ha repetido, la homogeneidad no es absoluta y esto nos sirve para destacar los resquicios y contradicciones que pueden generar propuestas alternativas, es innegable que los padres, madres, alumnado, profesorado... de otras materias, administración educativa, periodistas deportivos, etc., comparten un *sentido común* que contiene ideas muy precisas y firmes sobre lo que debe hacerse en las clases de Educación Física. Lo mismo ocurre con la infraestructura, objetos y rutinas: las instalaciones, gimnasios, materiales, equipamientos, recursos, textos, vestuario y escenografía se rigen por una *lógica* que, aunque histórica, se concibe igualmente naturalizada e incuestionable. En la práctica, ese conjunto de creencias *compartidas* funciona como una red que intenta atrapar y situar, en el lugar que le corresponde, a todo nuevo entrante o intruso.

Cuando una persona inicia sus estudios en cualquiera de los centros de formación del profesorado de Educación Física (10), no lo hace de vacío, sus años de primaria y secundaria le han proporcionado abundantes experiencias del gimnasio escolar y del extraescolar. Esta socialización formal e informal preuniversitaria ha dejado huellas profundas en las mentes y cuerpos de unos principiantes que, paradójicamente, tienen, antes de empezar, ideas bastante firmes y definidas de lo que es y debe ser la Educación Física. Además, la elección de esta carrera está muy mediatizada por el sentimiento de eficiencia motriz que se ha ido configurando como un rasgo importante de su identidad personal (y colectiva), a lo largo de una trayectoria vital exitosa por alguna de las muchas modalidades de actividad gim-

---

(9) Utilizo el concepto *hegemonía* en un sentido gramsciano, según el cual la cohesión social y las relaciones de dominación no dependen tanto del ejercicio de un poder coercitivo como del hecho de difundir por todo el tejido social las propias ideas e intereses, ganándose así el *consentimiento* y la adhesión de las masas. Desde esta óptica, toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica, mediante la cual los agentes y grupos sociales con poder y capacidad movilizan a sus comunicadores a través de los diferentes aparatos del Estado y de la sociedad civil, a fin de generalizar su propia visión del mundo.

En este marco, las posiciones hegemónicas no son eternas, totales o exclusivas. Por el contrario, se persiguen, ganan y resisten. La hegemonía es un proceso vivo en el que, además del sistema de principios e ideas, consciente y explícito (el *currículum manifiesto*), resulta decisivo el conjunto de creencias, un tanto desarticulado, confuso, incompleto y asistemático que constituye el *sentido común*, con el que las personas organizan su vida real y concreta en una sociedad determinada, en un momento dado.

(Véanse, por ejemplo, GRAMSCI, 1976; HALL, 1977; WILLIAMS, 1985, cap. II.6, «Hegemony», pp. 108-114; GIROUX, 1990, cap. 15, «Antonio Gramsci: la escuela al servicio de una política radical», pp. 251-259).

(10) En España existen tres centros diferentes: a) Las Escuelas de Magisterio (muchas de ellas transformadas recientemente en Facultades de Educación, de Humanidades, etc.) que ofertan la Diplomatura en Magisterio, especialidad Educación Física; b) los INEF's donde se puede cursar la Licenciatura en Educación Física, ahora Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; y c) las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, que son como los Inef's pero integrados en la universidad.

nástica, recreativa o deportiva. Simultáneamente, en ese proceso se fue segregando a los otros, a los que jamás se les ocurrirá cursar estos estudios porque poco a poco fueron aprendiendo que esto no era lo suyo o que no valían para ello (11).

Cualquiera que se adentra en el campo de la Educación Física, en la medida en que permanece en él, acaba siendo de alguna forma constituido por los saberes y sentido común que, de una forma pedagógica más que coercitiva, va, poco a poco, interiorizando y haciendo propios. Cuando una persona finaliza su carrera, concluye un largo proceso de adquisición y asimilación de una cultura que le confiere la condición de profesor o experto y que, entre otras cosas, contiene pautas justificadas de intervención y/o principios de orientación de la práctica. Así, la cultura profesional se transforma en *currículum oculto*, en el conjunto de *supuestos pedagógicos invisibles* que, al decir de distintos autores, son más significativos que los visibles (12) porque, sorteando la cadena de contenidos-objetivos-métodos-actividades-y-evaluación explícitos, refuerzan las ideas hegemónicas y obstaculizan el cambio. La cultura profesional, en fin, modela las percepciones de los profesores. La óptica con que éstos organizan y comprenden su práctica docente, condiciona y determina no sólo lo que intencionalmente deciden enseñar, sino también lo que transmiten implícitamente y lo que ignoran –o silencian–, que constituye un aspecto clave a la hora de analizar el *currículum* (oculto) (13).

---

(11) Desde hace algunos años venimos realizando pequeñas investigaciones entre el alumnado de primer curso de dos centros universitarios de Educación Física. Hemos constatado la gran cantidad de conocimientos específicos que poseen, la facilidad con que diseñan clases de Educación Física, su dominio del vocabulario, de la jerga, etc. A veces se detecta incluso un cierto convencimiento «de que ya saben». Casi todos han venido realizando, asiduamente, algún tipo de actividad física. La presencia de personas *externas* es escasa y en los INEFs, donde se mantienen las pruebas físicas de acceso, casi nula. (Sobre el tema de la socialización del profesorado de Educación Física puede verse TEMPLIN y SCHEMPF (eds.) 1989; HERNÁNDEZ *et al.*: 1994).

(12) APPLE y KING (1985, e.o. 1977) se preguntan «¿Qué enseñan las escuelas?» Responden que «las escuelas fueron creadas, en parte, para enseñar exactamente esas cosas». Se refieren al *currículum oculto*, a la configuración tácita de normas, significados, expectativas y valores, lo que llaman la *estructura profunda* de la experiencia escolar, que refleja y recrea las definiciones sociales del conocimiento y la relación que con él mantienen los diferentes agentes y grupos sociales.

En otras obras, Apple ha insistido en la necesidad de estudiar el *currículum oculto* para poder entender «la complejidad de la vida cotidiana escolar y en el centro de trabajo. De acuerdo con este sociólogo de la educación, los modelos que exageran la correspondencia entre lo económico y lo cultural ignoran la mediación que entre dichos ámbitos realiza la práctica informal, cotidiana, a veces inconsciente de las personas. Esta práctica cotidiana, sugiere Apple, contiene elementos contradictorios que pueden explotarse para generar resistencias y cambios. (Véase, por ejemplo, APPLE, 1985, caps. 3 y 4, pp. 66-90 y 91-134, «La otra cara del *currículum oculto*: la cultura vivida-I» y «Resistencia y contradicciones en las clases, la cultura y el estado: la cultura vivida-II»).

(13) Creo que ya ha quedado claro que utilizo el concepto de *currículum oculto* en un sentido muy amplio, comprendiendo todo aquello que no es explícito, oficial y, quizás, consciente. Si entendemos la educación escolar como una larga e intensa experiencia que sobrepasa con mucho la mera experiencia académica, el *currículum oculto* incluye todo lo no expresado, las rutinas, rituales, interacciones, oportunidades, carencias, premisas dadas por supuestas, etc. que, como se ha dicho, forman la *estructura profunda* de la vida escolar. Los estudiosos del *currículum* han realizado análisis mucho más sistemáticos. Así, por ejemplo, Dodds se refiere al *currículum funcional* en el que distingue cuatro niveles, el *explícito* o públicamente establecido; el *encubierto*, los aspectos no públicos que los profesores siempre valoran (v.g. esforzarse); el *nulo*, lo que no aparece o se ignora intenciona-

Pero, como se ha dicho, las posiciones hegemónicas no son definitivas, ni la homogeneidad del campo es absoluta. Resulta bastante obvio que la cultura profesional dota a cada entrante de un cierto repertorio de ideas, valores, símbolos, líneas de acción, referencias, etc., que, en cuanto repertorio, es, de alguna forma, diverso. Esto nos sitúa ante una encrucijada de la que emana gran parte de la legitimación y de la capacidad reproductora de la cultura profesional: por un lado, los individuos conocen la existencia de planteamientos y estrategias que, si no son alternativos, son cuanto menos distintos; por otro, casi todos optan invariablemente por un enfoque y modalidad de acción determinados. Reescribiendo la metáfora de la *caja de herramientas* (Sparkes, 1989, p. 316) el profesorado, en su proceso de socialización, entra en contacto, adquiere y almacena una amplia gama de información; sin embargo, a la hora de actuar, tiende a utilizar sólo un número muy reducido de los utensilios de que dispone.

## 2. IDEOLOGÍAS BÁSICAS

La existencia de un variado repertorio de recursos suele dificultar la detección y rastreo de las líneas maestras que configuran la *estructura profunda* de la cultura profesional. Su prevalencia jerárquica puede calcularse a partir de la acritud de las respuestas que se generan cuando se las pone en cuestión. En lo más alto, con un estatuto (negado) casi sagrado y, por tanto, bastante inaccesible y secreto, se aglutinan un puñado de ideas complementarias entre sí, que dan forma al ideal físico-deportivo.

La visión más básica del mundo, que impregna la cultura profesional, la proporciona el modelo del *hombre-máquina* cuyas primeras páginas fueron escritas, nos dice Foucault (1978, p. 140), por Descartes. De acuerdo con este pensador, el hombre está compuesto por un alma (*res cogitans*) y por un cuerpo-materia (*res extensa*). Este último «no es otra cosa que una estatua» que dispone en su interior «de todas las piezas requeridas para lograr que se mueva, coma, respire y, en resumen, imite todas las funciones que nos son propias, así como cuantas podemos imaginar que tienen su origen en la materia y sólo dependen de la disposición de los órganos». (Descartes, 1990, pp. 21-22).

Según el modelo del hombre-máquina, un organismo no es sino el conjunto de sus partes, su realidad viene determinada por la naturaleza y disposición de éstas; el organismo puede descomponerse y analizarse, y para llegar a la comprensión de su actividad es necesario conocer las partes que lo componen, así como las leyes que rigen su disposición y movimiento. (Quintás, 1990, p. 11).

Foucault ha explicado el doble registro en que, de forma simultánea, se ha venido escribiendo lo que denomina «el gran libro del hombre-máquina»: el anatómico-metafísico, dictado por médicos y filósofos, y el técnico-político, grabado en los reglamentos de las instituciones creadas para fabricar individuos: los hospitales, los cuarteles, las escuelas, las cárceles, los manicomios,... (14) Ambos registros se complementan, los dos

---

da o no intencionadamente, y el *oculto*, limitado a aspectos inconscientes del comportamiento, gestos, actitud, etc. del profesorado. (Véase, Kirk, 1990, pp. 138-151).

(14) Estos temas constituyen uno de los telones de fondo, de casi todos los escritos de Foucault. Más en concreto, puede verse *Vigilar y castigar* (1978) y, dentro de él, «los cuerpos dóciles», pp. 139-174.

hacen del cuerpo el objeto del poder, uno, se centra más en descifrar su funcionamiento, el otro, en obtener su sometimiento. Naturalmente, el objetivo no se queda en el mero cuerpo; a través de él se procura construir identidades. El objetivo es transformar o perfeccionar soldados, obreros, escolares e internos, fabricar individuos dóciles y útiles. Para ello, se despliegan nuevas técnicas de intervención, las disciplinas, que descomponen la masa informe del cuerpo (social e individual) y actúan detalladamente sobre cada una de las partes, en la búsqueda del ejercicio más eficaz y económico.

El momento histórico de las disciplinas, nos dice Foucault (1978, p. 141), es el momento de un nuevo arte del cuerpo humano, que establece un vínculo entre obediencia y utilidad, entre docilidad y economía. Desde esta óptica, el tratamiento pedagógico del cuerpo, la producción de enunciados definiendo la legitimidad de determinados gestos, técnicas o movimientos, adquiere, obviamente, una dimensión política. El modelo del hombre-máquina constituye una concepción particular de entender el ser humano que se ha universalizado, configurando de forma tácita, pero muy operativa, nuestras percepciones en torno a la salud, la enfermedad, el trabajo, la vejez,... y, por supuesto, la Educación Física (15).

De acuerdo con este modelo, el ser humano es una realidad *dual*, con un cuerpo-objeto susceptible de ser analizado, desguazado o montado de forma *científica* y *objetiva* por un médico, entrenador o profesor, sujeto *externo* que opera *neutralmente* buscando la mejor disposición de piezas y engranajes con el fin de obtener un óptimo funcionamiento. Este enfoque positivista –que concibe y presenta la realidad (en este caso el cuerpo y el movimiento) como algo tangible y objetivable mediante procedimientos experimentales, manipulativos y cuantitativos –que legitiman técnicamente la verdad y validez de sus enunciados– constituye otro de los ingredientes incuestionables del ideal físico-deportivo (16).

---

(15) Una ilustración, prolongada, de la normalidad del modelo del hombre-máquina se encuentra en el tratamiento dado por la prensa a alguno de nuestros deportistas de élite. El caso más paradigmático en este sentido es el de Induráin, ganador de cinco tours, etc. Como muestra, el 19 de julio de 1992, durante el Tour-92, podía leerse en *El País*: «Cada 300 kms., cambio de aceite. No es la típica comparación fácil: cuando Manolo SÁINZ,..., asegura que Laurent Jalabert consume demasiado magnesio..., se está refiriendo a lo mismo que Sito Pons cuando dice que la Honda de Alex Crivillé pierde aceite. (...) Sin ellos (controles médicos y psicológicos), ni siquiera Induráin, la máquina más perfecta, podría sobrevivir. (...) Las máquinas pasan su primera revisión por la mañana. El control de peso, tensión arterial, ritmo cardíaco... se efectúa dos veces al día. El porcentaje de pérdida de peso... (...) Los análisis de orina y de sangre también son regulares... (...) J.M. Echávarri no necesita motivar a Induráin. Le basta con programarlo».

Un año más tarde, el 3 de julio de 1993, el día que comenzaba el Tour-93, *El Mundo* (p. 55) ocupaba toda una página con un artículo titulado «La máquina está a punto». Las primeras páginas de *El Mundo* y *El País* recogían la misma fotografía: Induráin pasando el reconocimiento médico, rodeado de fotógrafos, conectado a cables y ordenadores. Estos reportajes no se limitan a confirmar que el ideal físico-deportivo se basa en el hombre-máquina, lo glorifican.

La homología entre el cuerpo y la máquina es también uno de los ingredientes básicos de la imagería de la publicidad, la ciencia ficción, la cibernética y la realidad virtual. (En relación con estos temas puede verse AA.VV., 1995).

(16) Sobre los diferentes paradigmas existentes en la Educación Física y su desigual peso específico en la práctica docente e investigadora, véase, p.e. SPARKES, 1992a, 1992b; PASCUAL 1992a, 1992b; TUNNING, 1994; DEVIS, 1994.

El predominio de este paradigma se apoya igualmente en la posición hegemónica de los saberes biomédicos que, se asume, son los únicos capaces de ofrecer una explicación científica de la estática y dinámica del cuerpo que sea, a su vez, fácilmente convertible en recetas o planes de trabajo para clases de Educación Física o sesiones de entrenamiento. Además, esta modalidad de saber se ha visto reforzada en los últimos años gracias a las aportaciones de ciencias recientes en nuestro campo, como el aprendizaje motor o determinadas versiones didácticas de él derivadas, que, por mera inercia, han seguido pautas marcadas en décadas anteriores por estudios y tradiciones sajonas concretas y han adoptado enfoques totalmente positivistas, tecnológicos y/o instrumentales.

La concepción del cuerpo imperante en nuestro campo y sus consiguientes explicaciones de la ejercitación apropiada están impregnadas de una *racionalidad instrumental*, el tercer pilar imprescindible del ideal físico-deportivo. La visión tecnológica del cuerpo implica, entre otras cosas, una escasa reflexión en torno a los valores subyacentes y a la dimensión política de lo corporal y se refleja, como explica John Hargreaves (1986, p. 165), en el modo en que el discurso de la Educación Física individualiza los procesos sociales, borrando casi por completo los condicionantes estructurales y olvidándose de que las condiciones materiales de existencia determinan las apreciaciones, cuidados y significado del cuerpo.

La naturalización de los procesos sociales y la individualización de las características corporales dan lugar a lo que A. Dewar (1994) denomina Educación Física *incorpórea* y constituyen un caldo de cultivo inmejorable para el florecimiento de ideologías meritocráticas que glorifican el esfuerzo individual en pos de una eficiencia y productividad que, inevitablemente, genera en nuestras aulas una especie de *elitismo motriz* que fomenta *objetores* de la Educación Física, fracasos escolares de diversa índole, dependiendo de las características de los sujetos frágiles (género, morfotipo, minusvalía, cualidades, etc.) a los que se enseña que su cuerpo, del que no podrán desprenderse nunca, no vale para esto (17).

### 3. APRECIACIONES Y FRONTERAS EXTERNAS

Como he explicado, al hablar de cultura profesional, me refiero fundamentalmente al conjunto de creencias y prácticas hegemónicas dentro del campo que definen la propiedad y rareza de los diferentes discursos. Sin embargo, las regularidades internas no son nunca totalmente independientes del mundo exterior. Por ello, voy a considerar brevemente algunas de las ideas dominantes en la sociedad en relación con esta materia escolar. Lo que pretendo sugerir es que las apreciaciones del alumnado, de sus padres y madres, del profesorado de otras áreas, de los administradores educativos e, incluso, de

---

(17) Sobre el tema de las ideologías en Educación Física puede verse TINNING (1990).

Por otra parte, sobre la cuestión de los *objetores a la Educación Física*, expresión que debo a un alumno, quiero hacer un comentario rápido. No me parece que las repercusiones del fracaso con la ecuación de segundo grado o el genitivo sajón, es un decir, sean similares a las derivadas del fracaso con las actividades gimnásticas. Si aceptamos la idea de que el ser humano es, antes que nada, «un modo de ser cuerpo» (Ferrater Mora, 1979, p. 108) podemos imaginar que el sentimiento de impotencia o frustración adquirido en el gimnasio será mucho más duradero y profundo. Al fin y al cabo, es muy posible que no nos volvamos a chocar a lo largo de toda la vida con dicha ecuación ni con el mencionado gerundio, sin embargo, con nuestro cuerpo hemos de vivir todos los días.

los científicos sociales, configuran premisas, límites y puntos de referencia que definen la práctica y condicionan el cambio (18).

– *Una asignatura de escaso valor:*

Los padres llevarán a su hijo al dentista durante la clase de Educación Física, nunca durante la de Matemáticas. (GD, Univ.)

... yo creo que se menosprecia bastante la clase de Educación Física... dicen: «vamos a perder 5 minutos de esta clase por Gimnasia, Matemáticas o lo que sea». «Pero ¿qué os pensáis? ¡que por Gimnasia vamos a andar perdiendo esta clase!... vuestros padres os mandan aquí para estudiar...» (GD, 3.º BUP).

En general, para los padres y el profesorado, la Educación Física no pasa de ser un tiempo de juego robado tal vez al estudio, consistente en correr, saltar, desfogarse, hacer músculo o *machacarse*, algo poco importante desde un punto de vista educativo, una asignatura «*maría*». En este sentido, muchas personas considerarían que es una materia evaluable sólo en la medida en que nadie sea suspendido. Tenemos constancia de protestas de Asociaciones de Padres de Institutos de Bachillerato motivadas por los efectos (en términos de promoción de curso, por ejemplo) de un suspenso más en Educación Física.

– *Una válvula de escape:*

El que el apelativo de «*maría*» sea moneda de curso corriente, prueba que nuestra materia es una asignatura de segundo orden, carente de relevancia académica e intelectual, un momento de compensación al sedentarismo académico, casi como un recreo, un apoyo necesario para un mejor rendimiento intelectual. Parece que el profesorado de otras áreas da por buena dicha idea:

... yo me acuerdo muchas veces de subir a clase después de Gimnasia, hablaba con alguien y nos decían: «¿qué pasa?, ¿no habéis tenido ya una hora para hablar todo lo que queráis que tenéis que venir aquí también?»; como diciendo: «estuvisteis en Gimnasia y todavía os quedaron ganas de hablar...» (GD, COU).

... que se cambia un poco de actividad. Es que todo el día encima de los libros..., todas las asignaturas son iguales y así sales y, ¡jolín!, cambias. (GD, COU).

---

(18) Muchas de las ideas de este trabajo provienen de grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas mantenidas durante el curso 1991-92 con estudiantes de un centro universitario de Educación Física. Posteriormente hemos hecho lo mismo en un instituto de enseñanza secundaria (véase MENÉNDEZ *et al.*, 1994) y en otro centro universitario. Las conclusiones a las que llegamos en los distintos contextos son muy similares. En algunos casos, se citan frases que considero esclarecedoras y se indica que provienen de Grupos de Discusión (GD).

Las creencias de los otros docentes son muy importantes puesto que condicionan las facilidades y recursos económicos, materiales, de tiempo, de proyectos transversales... e influyen decisivamente en el estatuto de la Educación Física y de sus profesores dentro del centro.

Por otra parte, como los objetivos de nuestra materia no van más allá de sudar y entretenerse un rato, los alumnos pueden incluso, eximirse del esfuerzo, cosa impensable, tanto en las áreas escolares más académicas como en las actividades serias de la vida. La exención mediante certificado médico ha venido siendo una práctica bastante usual y aceptada oficialmente. El estatuto de exento pone de manifiesto que la Educación Física es/era para gente sana, lo que, por paradójico que parezca, deja/dejaba fuera a las personas más necesitadas (19).

– *Un profesorado con una imagen diferente: dos facetas que pueden darse la mano:*

Con un profesor de Educación Física puedes hablar de cosas que nunca hablarías con uno de Literatura. No sé, es otro trato, es más que de profesor, de amigo, lo tratas como uno más de los alumnos; se sabe que es profesor y que se tiene que imponer y todo eso. Hay más confianza. (GD, COU)

La peculiaridad del contenido de nuestra materia, el movimiento corporal, unida a la especificidad de su escenografía, vestimenta, objetos, naturaleza y ubicación de los espacios, etc., facilitan un clima más informal de relaciones que modifica la imagen del docente. Se puede hablar con él y, según las ocasiones, se le toca, empuja, chilla, agarra, ayuda, etc. Por otra parte,

No es preciso estudiar en un INEducación Física para saber qué es la Educación Física. El profesor de Educación Física es un mero cuidador, un monitor de tiempo libre. (GD, Univ.)

Como ya se ha dicho, el alumnado va aprendiendo muy bien en qué consiste la Educación Física, sobre todo si año tras año, no importa el nivel, se hacen los mismos ejercicios, se dan las mismas explicaciones, etc. Antes de iniciar el nuevo curso, saben qué tipo de actividades realizarán a lo largo del año. En este sentido, no es inusual en-

---

(19) En relación con la figura de *exento*, deseo hacer dos matizaciones. En primer lugar, muchos alumnos se han servido de la exención como artimaña para evitar las clases de Educación Física –con la complicidad más o menos voluntaria de un profesorado que se veía de esa forma liberado de los problemas que pueden crear personas escasamente motivadas por la materia. En segundo lugar, la exención mediante certificado pone de manifiesto, una vez más, la tradicional autoridad de los saberes biomédicos en nuestro campo.

Las controversias en torno a la exención y a la necesidad del certificado médico no son cosa reciente. El profesor Salas, por ejemplo, defendió a principio de este siglo una *Educación Física Biológica*. Esta concepción de la materia, basada en la biología, se orientaba hacia la naturaleza, preconizaba la adaptación y exposición al medio ambiente, el retorno de los juegos, las marchas y los movimientos naturales. La Educación Física biológica, dice Salas, es una alternativa a la Educación Física actual, basada en la anatomía y en la fisiología y, entre otras cosas, propone que se reglamenten los certificados médicos de exención que dejan fuera precisamente a quienes más lo necesitan. (SALAS, 1932).

contrar personas que consideran que enseñar EF no requiere unos conocimientos especiales: es un tiempo de recreo, se trata de calentar un poco, aprender la voltereta o el pino, jugar a algún deporte, sudar y divertirse. Por ello, creen que si formas parte de un equipo o practicas algún deporte se debería convalidar la materia.

– *El deporte, referente omnipresente e incuestionable:*

La retórica oficial presenta la Educación Física vinculada siempre al deporte, un fenómeno, dicen, de gran arraigo y capacidad de convocatoria, «la forma más común de entender la actividad física en nuestra sociedad», afirma el DC (MEC, 1992, p. 15). El discurso, de los muy variados portavoces oficiales públicos y privados, insiste en que el deporte es un elemento importante del estado del bienestar (progresivamente descafeinado) que caracteriza a las sociedades postindustriales en crisis, un elemento determinante de la calidad de vida de los ciudadanos, que contribuye a mantener la salud, a corregir los desequilibrios sociales y a impedir que nos aburramos en un tiempo de ocio que se prevee, así se dice, aumentará de forma inevitable.

La Administración promociona la Educación Física porque es una forma de reducir gastos en sanidad mediante la instauración de hábitos higiénicos y porque supone una ocupación alternativa que evita conflictos sociales. (GD)

Estos discursos administrativos encuentran un apoyo importante en los argumentos más oficiales de la cultura profesional. Me refiero a la *concepción idealista del deporte* que destaca el carácter natural de la actividad ludo-competitiva y ensalza sus valores educativos (20).

– *Una materia escolar que se enseña en la calle:*

Una visita a cualquier centro de enseñanza, incluso a los *mejor dotados*, muestra que todo el mundo (Administración, alumnado, personal docente, etc.) parece creer que la Educación Física no requiere un aula específica, que su profesorado no necesita espacio para el departamento, ni vestuario, ni ducha limpia, y que truene, llueva o se condense el aliento, correr, lo que se dice correr, se puede hacer en cualquier sitio, o sea, en la calle. Pero ¡ajo!, que incluso impartiendo clase en el patio, puede ocurrir que algún profesor de otras áreas se queje de que los botes de los balones o las voces del alumnado se oyen desde las aulas y le molestan y, en consecuencia, no sólo pretenda que alumnado y balones se transformen en ángeles silenciosos, sino que además baja a enseñarte cómo organizar las cosas para que así sea.

– *Dualismo subyacente:*

Una educación física definida en los términos aludidos recrea la concepción dualista de ser humano que ha impregnado siempre las prácticas educativas y que cuenta to-

---

(20) Sobre la concepción idealista del deporte puede verse BARBERO, 1992.

davía hoy con teóricos de prestigio en el mundo de la pedagogía (21). Pero desde otros campos también se empuja en la misma dirección. Así, por ejemplo, algunos sociólogos de la educación (física) están contribuyendo a reforzar dicho modelo dualista al destacar la importancia funcional del ejercicio físico catártico, compensatorio y de válvula de escape, es decir, de recreo. Como se sabe, el enfoque funcionalista no cuestiona la naturaleza del orden existente sino que, dándolo por bueno, se centra en los procesos de socialización e integración de los individuos, en las fórmulas que aseguran la armonía y cohesión social. Desde esta óptica, la Educación Física puede contribuir a suavizar los conflictos escolares al ofrecer un *sustituto cultural* a aquellos alumnos que no se identifican con los ideales y sistemas académicos. Este espacio, un tanto libre de los formalismos escolares, podría servir para que los estudiantes marginados alcanzasen un cierto estatus y prestigio sirviéndose de recursos y estrategias alternativos. (Véase, por ejemplo, Mangan, 1973).

A modo de resumen, estas breves indicaciones ilustran el modo en que las apreciaciones externas también dan forma al campo y que, como veremos más adelante, acaso coincidan con ciertas imágenes que desde dentro se transmiten.

#### 4. BARRERAS CONSTRUIDAS DESDE DENTRO

La dinámica del propio campo establece y refuerza apreciaciones y prácticas. Pienso, como he dicho, en los estratos y redes de saber que constituyen la tradición y trasfondo cultural de la Educación Física y que han venido, tradicionalmente, moldeando las ideas y los valores de los profesionales; en el tipo de discursos que predomina en el área, en el paradigma imperante, en los conocimientos que se consideran más científicos, serios, prestigiosos y, tal vez, difíciles de aprender. Pienso en las referencias bibliográficas que se encuentran en los textos y manuales de uso común, en la lógica que, a lo largo del tiempo, ha dado lugar a un determinado diseño de instalaciones y materiales; en las rutinas, costumbres y escenografía que son aceptados de forma natural; en las características distintivas de los centros de formación, particularmente de los INEFs, en la forma en que se selecciona el alumnado, en los planes de estudios que debe seguir, en su relación con otras instituciones académicas o deportivas. Pienso, en fin, en ciertas peculiaridades de la materia que considero significativas.

En comparación con otras áreas escolares, la Educación Física muestra, a primera vista, una serie de rasgos diferenciales entre los que se pueden enumerar los siguientes: si el profesorado, en general, trabaja con grandes grupos, en las clases de Educación Física éstos son aún mayores; la ubicación, separada de las instalaciones en los centros de enseñanza, contribuye a aislar a los profesores de Educación Física, reforzando así su

---

(21) V. GARCÍA HOZ constituye un ejemplo ilustre del dualismo tomista aplicado a la educación. Como se sabe, este pedagogo define la educación como el perfeccionamiento intencionado de las cualidades específicamente humanas. Pero, ¿cuáles son éstas? García Hoz responde afirmando que es evidente que la educación no se refiere al hombre en cuanto ser físico. «...si se habla de educación física no es por las facultades físicas del hombre en cuanto tales, sino en cuanto medios o fundamentos de la actividad espiritual del ser humano. Por tanto, en última instancia, la educación es perfeccionamiento de las funciones superiores del hombre, de lo que éste tiene de específicamente humano». (1988, p. 25).

posición diferenciada y marginal; si los docentes perciben el aula como un espacio cerrado y de alguna forma *suyo*, las aulas de Educación Física son espacios grandes y abiertos, a menudo compartidos con otras personas y actividades, a donde pueden acceder visitantes o curiosos; las aulas diseñadas para actividades académicas son silenciosas y estables, los gimnasios, por el contrario, son ruidosos y bulliciosos; con relativa frecuencia, la actividad física se organiza separada por sexos; la atmósfera de la clase de Educación Física es más informal, se habla, se chilla y se viste de una forma especial; finalmente, su objeto de trabajo, el cuerpo y el movimiento, es bastante singular.

Estas notas distintivas podrían servir como punto de partida para el análisis de la Educación Física como materia escolar. Sin embargo, lo que resulta verdaderamente sorprendente y significativo es la forma en que tales peculiaridades dejan de serlo y se convierten en normalidades, en aspectos de la vida escolar que no llaman la atención y pasan desapercibidos. Como dice L.L. Bain,

La mayoría de los observadores (científicos) están tan acostumbrados a estas rutinas que no se percatan de ellas, de forma que son pocos los trabajos de investigación que las tienen en cuenta. (Bain, 1989, p. 293).

### *Fomentando la marginación*

Un profesor que haya estudiado en (nombre de un centro universitario) será diferente a otro que lo haya hecho en (nombre de otro). Cada profesor trata de formar a sus alumnos de acuerdo con su ideal físico-deportivo. (GD, Univ.)

Por su formación, el profesorado de Educación Física no es, tal vez, consciente de que tiende a acercarse y a percibir el cuerpo humano como una máquina cuya eficiencia se muestra en términos de comportamientos y actuaciones cuantificables. Esta óptica racional, tecnológica o instrumental, reifica el cuerpo, lo transforma en un objeto manipulable del que se puede incluso predecir su potencial de mejora. Aunque todos los docentes no son iguales, este modelo se recrea a través de los tres contenidos básicos de nuestra materia: los de carácter deportivo, los relativos a la condición física y unas determinadas habilidades y destrezas que, como nos comentó una profesora, constituyen el *abecedario* de la Educación Física (22).

En este marco, señala Hendry (1986), el profesorado acostumbra a dedicar más tiempo y atención a los alumnos mejores, a aquéllos que asimilan antes, a los que tienen una mayor capacidad física o forman parte de equipos (23). El ideal físico-deportivo da

---

(22) En el curso de las pequeñas investigaciones que venimos realizando, mencionadas anteriormente, hemos visto y analizado bastantes programaciones anuales de Educación Física. Los tres contenidos prioritarios de nuestra materia son los mencionados, condición/cualidades físicas, habilidades y destrezas, y juegos y deportes. Además, la concepción que se tiene de cada uno de estos bloques es muy común, bastante incuestionable y acorde con las claves constitutivas y con la lógica histórica del campo.

(23) Una de las preguntas que Hendry dirigió a los alumnos fue «¿cómo te va con la Educación Física y el deporte escolar?». Obtuvo comentarios como estos: «(Los profesores) son asequibles, vale, pero si no juegas en el equipo no tienen tiempo para ti». «Los profesores no se toman mucho interés por los alumnos... se concentran en las estrellas... nos dejan jugar a nuestro aire». (HENDRY, 1986, p. 57).

lugar a un *elitismo motriz* que condiciona la relación que los alumnos tienen con esta materia y, a través de ella, con su propio cuerpo y consigo mismos, y deja poco espacio para los sujetos *frágiles* que, con el tiempo, acaban convirtiéndose en *objetores* de la Educación Física. En este marco, la posibilidad de exención adquiere un nuevo significado, relacionándose o transformándose en una estrategia de evitación de las clases, bien sea alegando pseudo-lesiones y dolores ficticios o forzando la situación, presentándose sin zapatillas o sin cambiarse, o, en fin, simulando que hacen los ejercicios o reculando en las filas y circuitos mientras los más hábiles repiten y repiten. Como Evans y Davies (1986, p. 16) afirman:

Lo más importante que pueden haber aprendido muchos niños en la Educación Física de hoy es que no tienen habilidad, ni nivel, ni valor, y que lo más juicioso que pueden hacer para proteger sus frágiles identidades físicas es evitar deliberadamente estas actividades tan dañinas. (Evans/Davies, 1986, p. 16).

O como se preguntaban en un grupo de discusión: «¿Dónde están los ciegos, sordos, lesionados, ancianos, bajos, gordos, torpes...?» (GD, Univ.).

La puesta en acción del ideal físico-deportivo conlleva una idea de que las prácticas deportivas constituyen la culminación de las habilidades motrices. La búsqueda de esta *excelencia* se refleja en unos hábitos pedagógicos que suelen naturalizar la competición y promueven la formación de *bolsas de torpeza*. Así, el espacio escolar de la Educación Física puede terminar convirtiéndose en una escuela de objetores y marginados, de personas que además de aprender que no valen para esto, acaban asumiendo la naturalidad de sus supuestas incapacidades físicas. Como explica Sparkes,

A través de la práctica cotidiana, explícita e implícita, muchos profesores de Educación Física pueden, de hecho, contribuir de una forma importante a la alienación de muchos niños en relación con sus propios cuerpos y al refuerzo de sus sentimientos de incapacidad e inadecuación. (Sparkes, 1986, p. 326) (24).

La marginación por la habilidad motriz (y por otros motivos) se fomenta y se enseña a menudo en los propios centros de formación de licenciados en Educación Física. Como se ha repetido, las personas que desean cursar estos estudios, tienen que realizar,

---

(24) En un contexto más amplio, otros autores han tratado el mismo tema. Así por ejemplo, J. VARELA y F. ÁLVAREZ-URÍA se plantean en qué medida los procesos de aculturación/desculturación que tienen lugar en la institución escolar generan delincuencia, fracasos, marginaciones, etc. «El concepto de delincuencia juvenil, dicen estos autores, nació para designar, en el preciso momento en que la escuela se institucionalizaba como un espacio obligado para los niños de las clases populares, a aquellos niños y jóvenes que no se adaptaban a ella y que la abandonaban para disfrutar de la libertad de la calle. Los científicos sociales no deberían, pues, naturalizar el sistema escolar considerándolo un bien supremo ni hacer suyas todas las normativas que contribuyen a la desigualdad, porque ha sido precisamente esa naturalización... la que ha generado durante tanto tiempo la incompreensión de las raíces políticas de ese problema social denominado delincuencia juvenil». (VARELA/ÁLVAREZ-URÍA, 1991, p. 259).

¿No cabe la posibilidad de que la naturalización de un determinado tratamiento pedagógico de lo corporal nos impida percatarnos de la segregación que dicho tratamiento produce?

una vez superado el examen de selectividad universitaria, unas pruebas físicas de acceso, cuyo peso varía según los centros. En distintas ocasiones y lugares, las propuestas para eliminar este requisito, basado en la condición física, han sido rechazadas. De todos modos, en algunos casos se han ido suavizando, estableciendo, por ejemplo, *unos mínimos muy bajos* para que, se razona, toda persona *normal*, más o menos entrenada, las supere. Por paradójico que parezca, el supuesto *humanismo* de estas iniciativas se mantiene dentro de la lógica del elitismo motriz, segregando a unas personas a las que, según su propio argumento, etiqueta como anormales. Además, no se valora la segregación que se produce previamente, el abandono ocasionado por la mera existencia de dichas pruebas y por la imagen y mensajes que transmiten (25).

Finalmente, como hemos mostrado en otro lugar (Hernández, *et al.*, 1994), la marginación por la habilidad motriz se produce incluso en contextos en los que todas las personas que lo integran han sido seleccionadas en función de unas experiencias y de un determinado nivel. En otras palabras, el estudio mencionado, realizado en un Inef, con un alumnado bastante escogido por el hecho de haber superado las pruebas de acceso, sugiere que los saberes sobre el cuerpo y las prácticas pedagógicas imperantes en la Educación Física recrean el elitismo motriz que genera objetores y bolsas de torpeza incluso cuando todos los sujetos son *relativamente* buenos. Como veremos más adelante, esta torpeza también acostumbra a tener un género, aunque no exclusivamente:

En una ocasión un profesor llegó a decir a sus alumnas en una de sus prácticas:  
«¡Las chicas no tenéis derecho a estar en esta carrera!, ¡sois unas inútiles!»

(...)

«En mis clases de Educación Física, en BUP, yo sacaba sobresaliente. Llegas aquí, y por primera vez me he sentido patosa, torpe».

«Yo cuando he empezado a sentirme más discriminada ha sido ahora, es que aquí hay mucho fuerte, ¿no? Mucho macho. Sí, mucha gente que tiene muchas cualidades, que te impide desarrollarte, porque siempre están por encima de ti, porque la tía siempre es inferior, sin más». (Hernández *et al.*: 1994, p. 39).

### *Las características del cuerpo-máquina varían con el género*

El ideal físico-deportivo condiciona también las expectativas en función del género. Las definiciones del movimiento y del ejercicio, de su intensidad y finalidades, ideadas por teóricos de la Educación Física de distinta índole, a lo largo del tiempo, han

---

(25) En esta misma línea se puede añadir que la propia Ley 10/1990 del Deporte (BOE, 17 de octubre de 1990) establece la posibilidad de reservar un cupo adicional de plazas en los INEF's para los deportistas de élite (art. 53.2.a). Por otra parte, también se ha mencionado ya la reciente y disparatada inclusión de pruebas físicas en las oposiciones para las plazas de Educación Física, en primaria y secundaria. Todo esto genera interrogantes relativas al sentido y objetivos de nuestra materia, de los centros de formación de su profesorado, de la naturaleza y diseño de sus planes de estudio, y al significado y relaciones que, en este contexto cultural, tienen la teoría y la práctica.

estado siempre muy mediatizadas por el modo en que concebían las diferencias biológicas y morales entre hombres y mujeres. La cultura profesional no se esfuerza demasiado en cuestionar las percepciones dominantes en el contexto social más amplio sino que, al contrario, recrea el esquema dual que asocia, por un lado, las ideas de musculatura, fortaleza, agresividad, trabajo físico, etc., con masculinidad y, por otro, las de fragilidad, estética, armonía, etc., con feminidad. Esta separación entre dos modalidades de ejercitación, con diferentes cualidades y destinatarios, es una clave constitutiva de nuestro campo, profundamente arraigada en el pensamiento de los más variados expertos de distintas épocas. Su argumentación básica ha sido la siguiente: a) El destino de la mujer es ser madre. b) Para ello, la naturaleza le ha dotado de una fisiología especial. c) Su virtud esencial es la modestia. d) Con decoro y prudencia, ha de ejercitar su cuerpo porque así podrá tener hijos más sanos y estar más bella para su esposo. e) No conviene que los ejercicios sean muy bruscos ni intensos porque deterioran los órganos femeninos y musculan-masculinizan. Como recomendaba el Dr. Gómez Ortiz,

La mujer nunca podrá perder de vista el hecho de que toda su actividad corporal debe ser armónica, ajustada, exacta y apropiada al logro de una gracia y belleza natural. (Gómez Ortiz, 1966, p. 51) (26).

Durante la última década, en el contexto de la cultura de consumo, el cuerpo ha sido situado en el centro de todos los escaparates de nuestra aldea global, transformándose, a su vez, en una mercancía más. En este marco, el modelo tecnológico, racional, instrumental, del cuerpo-máquina se ha adaptado a las exigencias ideológicas del nuevo guión que exige, sobre todo a las mujeres, un control especial de ciertas partes de su anatomía y que identifica la salud y el ejercicio *femeninos* con apariencia, delgadez, firmeza, tersura y ausencia de grasa. Si nos atenemos a las publicaciones y prácticas habituales en nuestro campo, no sólo hemos sido incapaces de fomentar una cierta reflexión sobre estas nuevas formas de *economía corporal* sino que, como dice Tinning, hemos contribuido también a promover ese *culto de lo esbelto* (slenderness):

... sé de algunos profesores de Educación Física que *bendecidos* ellos mismos con los genes que proporcionan un cuerpo esbelto, encuentran la gordura de los demás ciertamente repugnante. Además, esta actitud de repugnancia la expresan voluntaria-

---

(26) Esta idea se repite insistentemente en los textos de Educación Física de los siglos XIX y XX, que consideran digno de mención el tema de la actividad física de la mujer. En realidad, no hacen sino reproducir los enunciados hegemónicos en el contexto social más amplio. En la segunda mitad del XVIII, Rousseau lo dejó muy claro: «Esta prioridad del entrenamiento corporal es común a ambos sexos, aunque se dirige a objetivos diferentes. En el caso de los chicos, su meta consiste en desarrollar la fuerza; en el caso de las chicas, en suscitar sus encantos...» (Citado por SCRATON, 1995, p. 35).

La literatura socio-histórica en torno al género y la Educación Femenina ha crecido mucho en los últimos años. Estos temas los hemos abordado en otros lugares: CORTÉS *et al.*, 1994; BARBERO, 1994. Por otra parte, no es cierto que siempre se defendiese la bondad del ejercicio físico femenino. A veces, dicha prudencia y decoro significaban prohibición, temor a que la mujer tomase, mediante el movimiento, conciencia de su propio cuerpo. Complementariamente, en otras ocasiones, los expertos defienden que la ejercitación que mejor se adapta a la fisiología femenina es la que tiene lugar en la realización de las tareas del hogar. (Véase, p.e., LENSKYJ, 1986) Finalmente, para una lectura feminista del mencionado pensador ginebrino véase COBO, 1995.

mente de forma explícita e implícita en sus relaciones con adultos y niños. Estos mismos individuos, que deberían comprender la relevancia de los somatotipos, parecen dar por bueno un concepto del físico culturalmente unidimensional». (Tinning, 1985, p. 138; citado por Sparkes, 1989, p. 326. Véase también Tinning, 1990) (27).

En este mismo marco, distintos trabajos realizados desde una perspectiva más bien sociológica, se han centrado en los problemas que encierran las definiciones de salud al uso. El ideal físico-deportivo del hombre-máquina no sólo convierte el cuerpo en un objeto científicamente manipulable, sino también en una mercancía cuyo valor de cambio depende de su capacidad de acción, en el caso de los hombres, y de su apariencia, en el de las mujeres. L. L. Bain (1990, pp. 29-30), por ejemplo, explica la forma en que un objetivo explícito como es «mejorar la salud» se traduce, dependiendo del género, en condición física, determinada por los tests correspondientes o en apariencia, medida en cantidad de grasa acumulada. De acuerdo con esta autora, observaciones realizadas en sesiones de mantenimiento cuyos participantes eran adultos y universitarios, han mostrado que la mayoría de los asistentes eran mujeres preocupadas por su apariencia. Muchas de ellas sentían vergüenza y embarazo al verse juzgadas por los demás y se retiraban. Los instructores y profesores utilizaban técnicas de motivación que, abierta o encubiertamente, con argumentos técnico-rationales o fomentando sentimientos de culpa, reforzaban dichos planteamientos. El peso corporal, la cantidad de grasa, la forma y proporción de huesos y músculos eran, con frecuencia, interpretados en clave moralizante (28).

Finalmente, en el ámbito más específico de la Educación Física escolar, ciertas iniciativas recientes, surgidas en torno a la preocupación por elevar el estatus de la materia con una imagen de rigor y seriedad, han traído consigo la difusión de los tests físicos como medios que garantizan una evaluación (inicial, final, etc.) más objetiva. El retorno a esta práctica anacrónica ha venido, inevitablemente, acompañado de la generalización de baremos y tablas antropométricas (más o menos caseras), diferentes en función del género. Sin embargo, a pesar de la evidencia aplastante de la correlación entre puntuaciones y grupos sociales, no deja de resultar curioso la ausencia de dudas sobre la naturaleza de las cualidades que se evalúan o de los propios instrumentos de medida. Así, mientras las concepciones imperantes de los usos y técnicas corporales apropiados continúan intactos, la dualidad de baremos, institucionaliza, en términos políticamente correctos –que se dice ahora–, la inferioridad de aquellas personas a las que se aplica el más bajo. Como se comentaba en los grupos de discusión,

---

(27) La literatura sobre el cuerpo también se ha multiplicado recientemente, especialmente desde ópticas feministas. Sobre las bases sociales del gusto y la percepción social del cuerpo puede verse BOURDIEU, 1986; 1988, pp. 169-222. Sobre el cuerpo en la cultura de consumo véase, FEATHERSTONE, 1991. Sobre el cuerpo esbelto desde una perspectiva feminista, véase, BORDO, 1990. Sobre los procesos de sexualización del cuerpo deportivo femenino, véase, JENNIFER HARGREAVES, 1990.

(28) Una exposición más amplia de los procesos, por los que la forma, tamaño e inversiones corporales (dietética, cosmética, ejercicio, vestido,...) se convierten en *capital cultural* que incrementa el valor del cuerpo y que permite a quien lo posee la cualidad de la *soltura* y fuerza a quien carece de él al autocontrol, la torpeza o la vergüenza puede verse en las obras citadas de BOURDIEU, 1986; 1988.

También, sobre la producción y conversión del *capital físico* y su papel en la reproducción de las desigualdades sociales, puede verse SHILLING, 1991.

Las pruebas físicas, los baremos, los tests, ... están pensados para chicos, la evaluación de las chicas es un derivado de aquéllas.

Materiales concebidos inicialmente por los hombres para una Educación Física masculina, se han generalizado a todo el campo. (GD, Univ.)

### *La arquitectura contiene valores*

Por lo general, las instalaciones son proyectadas por personas ajenas a la enseñanza de la Educación Física.

Las «aulas» de Educación Física respetan, siempre, ciertas formas geométricas; suelen ser cuadradas o rectangulares, otro diseño resultaría extraño. El ambiente, las estructuras y los materiales acostumbran a ser fríos, grandes, desangelados, duros... Siempre incluyen elementos de carácter deportivo. (GD, Univ.)

Con relativa frecuencia, el profesorado se queja de falta de medios, de tener que compartir o no disponer, siquiera, de un gimnasio. Sin embargo, pocas veces se cuestiona la persistencia de un determinado modelo de sala. De hecho, no existe dentro de la cultura profesional una gran preocupación por la historia social del gimnasio, que desvele la forma en que las actitudes educativas de los grupos sociales dominantes se han ido grabando, a lo largo del tiempo, en la arquitectura, argamasa y ladrillos que componen el edificio. La lógica que ha guiado la construcción de instalaciones, recursos y materiales condiciona la práctica, al recoger dentro de sí concepciones y valores. Como dice Foucault,

Podría escribirse toda la *historia de los espacios* —que sería al mismo tiempo *historia de los poderes*— que comprendería desde las grandes estrategias de la geopolítica hasta las pequeñas tácticas del hábitat, de la arquitectura institucional, de la sala de clase o de la organización hospitalaria, pasando por las implantaciones económico-políticas. (...) El anclaje espacial es una forma económico-política que hay que estudiar en detalle. (Foucault, 1989, p. 12).

El gimnasio, tal como hoy lo conocemos, es un producto más del conjunto de iniciativas que, a lo largo del siglo XIX, intentaron dar respuesta al problema del gobierno de las poblaciones. El crecimiento urbano y los cambios demográficos que acompañaron a la revolución industrial, dieron lugar a una creciente intervención (estatal). Los miedos y temores generados en torno a la salud, al bienestar físico, a la higiene social, a la moralidad, docilidad y productividad general, incentivaron la aplicación extensiva y el perfeccionamiento de la nueva tecnología disciplinar que, entre otras cosas, se había centrado en el *arte de las distribuciones*, provocando remodelaciones arquitectónicas, y en el *control de las actividades*, centrada en el análisis de los horarios, ritmos y rutinas.

El gimnasio, como lugar de encierro, atrapa el cuerpo en una estructura de paredes y aparatos diseñada para favorecer el trabajo sostenido, uniforme y disciplinado. Su historia, como la de otros muchos encierros, tampoco ha sido lineal. Muchos de los padres de la Educación Física moderna defendieron precisamente lo contrario, el espacio

abierto, el aire libre, la naturaleza, los árboles, el bosque, etc. En este sentido, Eichberg afirma (1986, p. 100) que la pintura de color verde que predomina en las paredes, aparatos, tuberías... de los pabellones deportivos, testimonia la mala conciencia de sus autores: la separación y encierro espacial que representa el gimnasio es contraria a la filosofía y espíritu de los primeros higienistas, filántropos y educadores que concibieron la Educación Física como un movimiento al aire libre (29).

Similares interrogantes pueden formularse en relación con los objetos y materiales. Por lo general, somos poco conscientes de sus orígenes, así como de la forma en que predisponen y preconfiguran la actividad, organización de la clase o estilo de enseñanza. Los objetos contienen exigentes invitaciones a la acción que, a su vez, estructuran el contexto en que ha de realizarse. El sentido de dicha invitación deriva de la combinación de al menos tres factores: *a*) la característica *propia* más llamativa del objeto en cuestión (bota, hace ruido, pesa poco, vuela, etc.); *b*) el uso social que de él se difunde; y *c*) las experiencias previas y el aprendizaje en las clases de Educación Física. Desde esta óptica, la cultura profesional no estimula la investigación de las posibilidades de acción de aparatos y materiales fuera de los patrones establecidos sino que, por el contrario, tiende a reforzar su utilización estereotipada. Aceptada la naturalidad de los objetos, no sentimos necesidad de conocer su historia ni los propósitos con los que surgieron y, aunque inicialmente fuesen concebidos, por ejemplo, como parte de una Educación Física de carácter militar y masculina, los utilizamos de forma generalizada, sin dudar de su conveniencia: «Los profesores no se preguntan por qué hay un determinado material y no otro». (GD, Univ.)

La cultura de consumo también ha dejado su huella en los materiales gimnásticos, nos ha proporcionado objetos rebosantes de colorido y adolescencia, nos ha traído, entre otros, el «frisbi», los patines varios, «las indiacas», las pelotas «pompón» o las raquetas de playa que, al igual que los tradicionales, nos organizan el contenido y la dinámica de las clases. Lo verdaderamente curioso es que esta nueva ola de objetos hayan recibido la denominación de *materiales alternativos* (!).

### *La puesta en escena*

Las clases de cualquier materia escolar pueden verse como una representación teatral en la que docentes y discentes actúan siguiendo un guión más o menos negociado y se someten a una serie de rituales. En la sesión de Educación Física, la dramatización

---

(29) Como curiosidad, cuya relevancia no pasa de ser anecdótica, cuando leí el artículo de Eichberg quise contrastar este predominio del color verde de los gimnasios. Posteriormente, planteé al alumnado de Sociología de la Actividad Física y el Deporte, de 4.º curso del INEF, donde entonces trabajaba, la siguiente pregunta: «¿Qué dos colores creís que predominan en los gimnasios? Ponedlos por orden. No penséis demasiado. Sólo quiero dos palabras. Después hablamos de ello». El verde resultó el más votado. De un total de 31 alumnos, 10 lo pusieron en primer lugar y 13 en segundo lugar. En la discusión posterior les expliqué la idea, de Eichberg, de la mala conciencia y me contaron, cosa que no he contrastado, que la normativa de los países escandinavos exige que una de las paredes laterales sea de cristal para que, a través de ella, pueda verse un campo con hierba, árboles, etc.

es mucho más evidente, alumnos y profesores se mueven realmente, se desplazan, gesticulan, chillan, hablan, etc., y observan (espectadores). Las clases de Educación Física suponen una escenografía y un vestuario diferentes, cuentan incluso con recintos para cambiarse de ropa y disfrazarse antes de que se suba el telón. Aunque se permite una cierta improvisación y libertad de acción, con frecuencia, los actores se ajustan a una pauta y estilo conocidos, a un guión básico que mantiene y recrea el control. Existen rutinas que orientan el movimiento de las bambalinas, organizando la disposición del decorado –la colocación y organización de los materiales y del espacio–, las fases y ritmos de la función –calentamiento, trabajo intensivo, vuelta a la calma–, y el papel estelar o secundario del director y de los distintos protagonistas, en función, quizá, de las características de la obra representada –las actividades y ejercicios–. A menudo, algunas personas –los *buenos*– intervienen mucho más que las demás, hacen de modelos, (se muestran para que el resto les observen e imiten. Otros –los *malos*– se esconden, *escaquean* o simulan la actividad:

El gimnasio es un escenario en el que están dispuestos todos los elementos, decorados, instrumentos,... Los actores (profesores y alumnos) tratan de seguir, a la vez que construyen, un guión. (GD, Univ.)

En cuanto puesta en acción del cuerpo, las clases de Educación Física suponen un contacto más directo y sincero entre todos los actores. El espacio se abre a una nueva terminología y a una forma de comportarse que convierte en norma un ambiente y unos estilos verbales y comunicativos más directos, distendidos y, hasta cierto punto, improvisados e informales. Se produce una ruptura con el contexto académico. Los actores se disfrazan con zapatillas, pantalones cortos, camisetas, mallas, cintas... y asumen roles diferentes a los de la vida real. El vestuario, cada vez más influido por las marcas, el diseño, los colores y la moda, les permite mostrarse semidesnudos, pone de manifiesto el inevitable sudor, el olor corporal y los hábitos de higiene. El paso por los vestuarios y la ducha confirman el final de la representación, marcan el retorno a la vida real. Ésta no puede afrontarse en pantalón corto.

Los contactos entre alumnos y entre alumnos y profesores son más directos, tanto a nivel verbal como corporal.

El uso de una ropa especial acompaña una forma de ser diferente. Cuando te la quitas, vuelves a la vida real, formal y adulta que no acepta el pantalón corto. (GD, Univ.)

La puesta en escena se encuentra muy condicionada por la personalidad y las apreciaciones del profesor, así como por el concepto que de él tenga el alumnado. Investigaciones llevadas a cabo, en torno a las expectativas del profesorado de Educación Física han puesto de manifiesto la persistencia de un cierto sesgo. Hendry y Welsh (1981) realizaron un estudio en el que clasificaron a los alumnos en tres grupos: 1) los *activos en competición*, participantes voluntarios en equipos deportivos y en otras actividades físicas que representan a la escuela; 2) los *activos en recreación*: participantes por placer o salud en actividades similares a las del grupo anterior pero sin tomar parte en las competiciones; y 3) los *no participantes*. Los investigadores mostraron que el profesorado tenía actitudes más favorables hacia los componentes del primer grupo, a quienes

describían como entusiastas, amigables, populares, fiables, de apariencia atractiva, «*en forma*», hábiles y físicamente muy capaces.

Así pues, la puesta en escena está igualmente mediatizada por el ideal físico-deportivo que impera en la cultura profesional. Las expectativas del director de la representación, condicionan el desarrollo de la obra. Parece como si, en el transcurso de los sucesivos ensayos, se desarrollase «una mayor afinidad entre el profesor de Educación Física y los alumnos «*cachas*» y físicamente competitivos que se asemejan a él tanto física como comportamentalmente; en consecuencia, se produce un abandono de los alumnos que no responden a esta imagen social *deseada*» (Hendry/Welsh, 1981, p. 37).

Este guión oculto, que conduce tácitamente la representación, regula también las apreciaciones de los actores respecto al director de la función. El estudio de Hendry y Welsh sugiere igualmente que, aunque la mayoría de los alumnos perciben a los profesores de Educación Física como amigables y próximos, los participantes en los equipos de competición tienen una opinión más positiva y les consideran como consejeros o tutores. Así mismo, la autoestima de los componentes de este grupo competitivo es superior a la de los demás.

Por otra parte, parece innegable que el alumnado dedica un tiempo a estudiar a sus profesores de Educación Física –como a los de las otras materias– y que ensayan distintas estrategias para responder a sus expectativas. En este sentido, Bain (1990, p. 27) nos remite a distintas investigaciones y nos clasifica las reacciones y comportamientos de los distintos actores de la siguiente forma: *a*) unos se esfuerzan realmente porque disfrutan de las actividades encomendadas; *b*) otros evitan problemas simulando participación, interés e, incluso, esfuerzo; *c*) Finalmente, algunos más muestran su oposición mediante una variada gama de comportamientos inapropiados. Desde esta óptica, y por sorprendente o paradójico que parezca, debe resaltarse el hecho de que sólo este último grupo, que manifiesta una conducta *desviada* puede, al no ajustarse al guión, provocar una modificación de la representación definitiva.

### *Entre el rendimiento y el esfuerzo (meritocracia)*

Ya se ha dicho que la Educación Física es una asignatura de las denominadas «*maría*», una materia escolar cuya relevancia académica es bastante escasa. Sin embargo, durante la última década se han producido algunos cambios que han contribuido a mejorar su prestigio y el de su profesorado. Hemos asistido al reconocimiento oficial de los estudios universitarios de Educación Física, incluidos los de tercer ciclo, a su establecimiento como asignatura en la Enseñanza Primaria y Secundaria, con un estatuto formal similar al de las demás, y a la puesta en funcionamiento de numerosos centros de formación del profesorado. Todo esto ha generado una cierta ebullición dentro del campo, que se manifiesta en la relativa proliferación de asociaciones, publicaciones y congresos de donde emana un saber algo más diversificado y un poco obsesionado por alcanzar el estatus de «científico».

Uno de los puntos clave en la definición y aceptación de la «seriedad» de una materia escolar, reside en la forma en que legitima su intervención en los procesos selectivos del sistema educativo. En este sentido, el debate en torno a la evaluación en la Educación Física refleja múltiples preocupaciones relativas al estatus del área, que con-

dicionan la forma en que, dentro de ella, se establece la naturaleza y relación entre teoría y práctica. En este marco se han configurado dos posiciones que, en cuanto ideales, muestran sentidos de acción nunca-alcanzados en la práctica, pero de indudable valor metodológico. Por un lado, se encuentra la tendencia a la medición objetiva mediante técnicas y pruebas, lo más neutrales y estandarizadas posibles. Se pretende, de esta forma, cuantificar el rendimiento del alumnado en términos, por ejemplo, de su velocidad, longitud de salto, ejecución de una habilidad motriz o reproducción de una técnica corporal de carácter deportivo. Por otro existe una concepción más *humanista*, concebida como la forma más natural de relación humana. Glorifica la fe en el progreso, el éxito y la superación (el récord) mediante el trabajo y el esfuerzo individual. Además, como la victoria no puede alcanzarse siempre, *lo importante es participar*, es decir, el proceso, la entrega, la lucha y el juego limpio en el respeto a las reglas. De este modo, la derrota es también educativa. Como explica García Ferrando,

Sin embargo, a pesar de los supuestos, en principio distintos, de ambas posiciones, algunos autores han detectado una gran similitud de fondo: los dos enfoques recrean la ideología meritocrática y la conformidad con el orden establecido. La primera postura está muy influida por la lógica deportiva y, en consecuencia, presenta la competición como la forma más natural de relación humana. Glorifica la fe en el progreso, el éxito y la superación (el récord) mediante el trabajo y el esfuerzo individual. Además, como la victoria no puede alcanzarse siempre, *lo importante es participar*, es decir, el proceso, la entrega, la lucha y el juego limpio en el respeto a las reglas. De este modo, la derrota es también educativa. Como explica García Ferrando,

... (el deporte de alta competición) todavía juega y puede jugar un papel culturalmente significativo: servir como un modelo ideal en nuestra sociedad competitiva, ya que constituye una esfera de la experiencia humana en la que los individuos tienen la posibilidad de alcanzar el máximo grado de perfección a través de sus propios logros. En este sentido, los deportistas pueden servir de modelo para una forma de vida disciplinada y de autorrealización. (García Ferrando, 1992, p. 91) (30).

El discurso del segundo enfoque gira en torno al desarrollo de las capacidades y potencial de cada sujeto y sitúa, también en primer plano, el progreso, crecimiento y aprendizaje individual que, inevitablemente, emanan del trabajo personal. Por tanto, inculca, igualmente, los mismos valores meritocráticos. Desde esta perspectiva no se habla tanto de rendimiento como de mejora, entendida ésta en función del punto de partida, de las características individuales y de los condicionantes medio-ambientales. En esta tesitura, el esfuerzo, el interés y la actitud positiva –síntomas obvios de aceptación del orden establecido– tienden a convertirse fácilmente en fines en sí mismos que el profesorado evalúa de manera informal a través de indicadores como la puntualidad, la participación, el entusiasmo, la aceptación de instrucciones y actividades, etc., exponentes, en fin, de buena conducta.

Por otra parte, la difícil legitimación académica de la Educación Física ha llevado a muchos docentes a replantearse su trabajo con un cierto sentido práctico, consistente

---

(30) Como contraste, los análisis más crudos, de lo que otros autores denominan el *mito del deporte educativo*, pueden verse en los textos de sociólogos como BROHM, 1978, 1982, 1993; RIGAUER, 1981; VINNAL, 1973, 1975; y obras colectivas como PARTISANS, 1978.

éste en diseñar unas clases con el único objetivo de que resulten lo suficientemente atractivas como para asegurar la participación y la buena conducta del alumnado. Si aceptamos lo que sugiere Placek (1983), el profesorado se daría por satisfecho simplemente con conseguir que todos sus alumnos permaneciesen la hora de clase ocupados (*busy*) en algo, entretenidos en tareas placenteras para ellos (*happy*), y sin dar problemas de comportamiento (*and good*) (31). De este modo, el esfuerzo y el trabajo se canaliza y motiva a través de la diversión y el juego lo que, a su vez, refuerza el estatus académico marginal del área.

### *La salud que nos viene encima*

«Si lo que quieres es vivir cien años, no pruebes los licores del placer. Si eres alérgico a los desengaños, olvídate de esa mujer. Compra una máscara anti-gas, mantente dentro de la ley. Si lo que quieres es vivir cien años, haz músculos de cinco a seis». (*Pasillas para no soñar*, Joaquín Sabina)

Salud y Educación Física aparecen, a menudo, unidas. Ahí reside, precisamente, una parte importante de la dimensión social de nuestra materia: todo tipo de temor o iniciativa en torno a la salud física y moral del cuerpo individual y colectivo, genera enunciados, explicando y regulando la propiedad y beneficios del ejercicio, sus usos, ubicaciones, técnicas, obligación y necesidad. La salud ha sido siempre una constante en el conjunto de justificaciones de la Educación Física. De hecho, la línea divisoria entre la medicina y la Educación Física era, en un principio, muy difusa (32).

La salud continúa siendo, en nuestros días, un tema recurrente de los mensajes oficiales destinados a explicar las bondades del ejercicio físico y del deporte. El propio DC

---

(31) Como se sabe, la crisis de legitimación que afecta al sistema educativo es bastante profunda. Ahí están, como muestra, el fracaso escolar y el rechazo a la cultura académica de muchos jóvenes. La reforma, en su conjunto, no es sino una respuesta a esta crisis. Sin embargo, los problemas del sistema educativo no tienen fácil solución: cuando muchos aspectos de la realidad social son difícilmente legitimables, una agencia legitimadora, por poderosa que sea, no puede, en una sociedad democrática, cumplir su función de forma satisfactoria. Por ello, creo que no es exagerado afirmar que muchos docentes de cualquier área considerarían un éxito poder mantener a sus alumnos ocupados, entretenidos y con buen comportamiento.

(32) En este sentido, la obra *Arte Gimnástico* (1973), del médico y filósofo Mercurial, escrita en latín, publicada en Venecia en 1569, considerada como el primer esfuerzo sistematizador de lo que hoy llamamos Educación Física, divide la medicina en: 1) terapéutica o curativa y 2) conservativa, profiláctica o higiene, siendo, esta segunda, la verdadera medicina. Por su parte, el arte gimnástico es definido como el estudio y enseñanza de la oportunidad y diversidad de todos los ejercicios, con el fin de conservar la salud y adquirir y mantener una mejor disposición del cuerpo (p. 11). Además, hay tres tipos de gimnasia, la militar, que prepara para la guerra, la viciosa o atlética, que pretende hacer hombres robustos para que ganen premios y coronas en anfiteatros y circos, y la verdadera o médica, que cuida que los hombres adquieran y conserven la salud por medio de un trabajo y ejercicio moderados y obtengan un buen hábito del cuerpo (pp. 70-74).

Como curiosidad, en 1553, dieciséis años antes de la aparición de la obra de Mercurial, se publicó el *Libro del ejercicio corporal y de sus provechos, por el cual cada uno podrá entender qué ejercicio le sea necesario para conservar la salud*, obra escrita por el jienense Dr. Cristóbal Méndez, cuyo argumento, como indica su título, insiste en la idea mencionada.

presenta la salud corporal como un bloque de contenidos de la Educación Física. Pensadores, cuyas ideas cuentan con una gran aceptación dentro de la cultura profesional, se refieren con frecuencia al valor humanístico del deporte, a los beneficios psicológicos y físicos que su práctica puede acarrear en la sociedad contemporánea, caracterizada por el aislamiento, la soledad y el sedentarismo.

Sin embargo, la salud ha sido siempre algo multiforme y polivalente. Históricamente, el vocablo *salud* ha funcionado como una metáfora que ha expresado los temores hacia el desorden social, los miedos a la rebelión previsible cuando las poblaciones carecen de un cuerpo sano y robusto, bien alimentado, con el que trabajar en la fábrica y en el campo de batalla. El término *salud* es también un eufemismo, anuncia la necesidad de unas masas bien organizadas, dóciles y productivas, simboliza la conciencia que va adquiriendo la burguesía sobre la necesidad de controlar las poblaciones para asegurarse su productividad. Desde esta perspectiva de la economía política (Foucault, 1981), la salud subyace como una preocupación real y simbólica que activa iniciativas, argumentos y debates que, entre otras cosas, trajeron consigo la emergencia de la gimnástica, el *sport* y la Educación Física. Así lo cuantificaba, en 1881, el Ministro de Fomento, José Luis Albareda, respondiendo positivamente a la propuesta de Manuel Becerra, relativa a la declaración de la gimnástica higiénica como parte de la enseñanza oficial que traería consigo la creación del primer centro de formación del profesorado, en 1883:

... un joven pierde veinte días al año por enfermedades... (después de frecuentar el gimnasio) sólo habían perdido tres días al año... (Albareda, 1881) (33).

Los textos, manuales y catecismos constitutivos de la Educación Física escolar que comenzaron a proliferar en el último tercio del siglo pasado, recogen y amplían dicha metáfora. A modo de ejemplo, ciñéndonos a dichas obras (específicas de nuestro campo), la *salud* servía (y sirve hoy) para reescribir, según los casos, el control de las pasiones que provocan el deterioro de los pueblos, la integridad moral, los hábitos o estilo de vida apropiados, los pasatiempos y recreaciones, la felicidad del cuerpo individual y colectivo, como consecuencia de la integración armoniosa de elementos diferenciados que cumplen funciones especializadas, la productividad y prosperidad individual y colectiva, el poderío militar de las naciones-Estado, el valor cuantificable del stock físico de un pueblo, el orden y la paz social, el rechazo de la revolución y de los radicalismos, y el sistema patriarcal (34).

---

(33) La idea de abrir un gimnasio y cerrar un hospital o una cárcel, es relativamente habitual en distintas épocas. Por otra parte, la relación entre ejercicio físico, salud y productividad, la resumió el pensador e ideólogo victoriano H. Spencer en su ensayo sobre Educación Física en estos términos: «... la primera condición de la prosperidad nacional es que la nación esté compuesta por buenos animales» (1983, p. 182).

(34) Insisto en que éstos son distintos significados del vocablo salud que aparecen en textos específicos del campo de la Educación Física publicados en distintos países. Véanse, p.e., BECERRA, 1881; BOX, 1888; BUSQUÉ Y TORRO, 1865; GARCÍA PONCE, 1883; SÁNZ ROMO, 1895, 1913; SPENCER, 1861. Como botón de muestra, dos breves fragmentos de dos obras diferentes, uno seleccionado de un libro sobre deporte, otro sobre Educación Física:

«Los deportes no tienen ninguna simpatía con el nihilismo, comunismo, ni ningún otro ismo que indique desorden nacional» (Box, 1888, p. 167).

Durante los últimos años, en el contexto de la denominada sociedad postindustrial en crisis, caracterizada por el ocio creciente del tercio satisfecho con sus estilos de vida, por el nuevo orden y el deterioro del estado del bienestar, la salud de las poblaciones está siendo redefinida de una forma muy peculiar. De acuerdo con los nuevos vientos, la salud es, ante todo, un problema individual, dependiente del régimen de vida que las personas, voluntariamente, adoptan. El quid de la cuestión es la responsabilidad individual, la iniciativa privada. Como dice Crawford,

La preocupación por la salud personal es un factor importante –a menudo, el primero– en la definición y logro del bienestar personal; un objetivo que se alcanza fundamentalmente cambiando los estilos de vida... Aunque los expertos en salud reconozcan que los problemas pueden originarse fuera del individuo..., (las soluciones) pasan, sobre todo, por la aceptación de la responsabilidad individual (Crawford, 1986, p. 386).

La autocomplaciente *cultura de la satisfacción* de las clases acomodadas, explica Galbraith (1992, p. 42), culpa a los pobres, mendigos, enfermos y marginados en general, de su propia condición: son lo que son porque se lo merecen, por su irresponsabilidad e inmoralidad; el Estado no debe acudir en su socorro, su pobreza es el acicate que necesitan para salir de la situación (35).

La cultura profesional de la Educación Física tiende a reproducir esta interpretación individualista de la salud amalgamándola, además, con el particular culto al cuerpo, propio de la cultura de consumo, aludido anteriormente. Parece como si tener un cuerpo sano dependiese exclusivamente de ir al gimnasio, de la inversión en un determinado tipo de ejercicios y dietas. Una ética de la salud que, como sugiere Colquhoun (1990, p. 227), reduce el problema a una cuestión de michelines y de control de peso, a fuerza de voluntad, autodisciplina, y autocontrol, cualidades con las que hacer frente a las constantes invitaciones a fumar, beber y comer en exceso. Una ética de la salud que asume que todas las personas pueden escoger su estilo de vida.

Esta concepción meritocrática de la salud genera una especie de moral física, según la cual todas las personas tienen la obligación de someterse a unos tratamientos que aproximan sus cuerpos a unos modelos que, aún siendo efímeros e inalcanzables, se

---

«Hoy, que ha cambiado por completo el medio ambiente en que el hombre se desenvuelve, la gimnástica renace y su objetivo... es llevar los beneficios del ejercicio corporal al organismo, como medio seguro del mejoramiento físico y perfeccionamiento de la especie, sin olvidar... la preparación de la juventud para la vida militar...» (SANZ ROMO, 1895, p. 9).

Finalmente, no utilizo el término *catecismo*, peyorativamente, sino ajustándome al sentido *evangelizador y propagandista* de algunas de estas iniciativas y opúsculos. El vocablo *evangelio* también aparece con relativa frecuencia. Por ejemplo, el citado Sáenz Romo escribe (1895, p. 26): «Debido a los trabajos de estos propagandistas (se refiere a autores anteriores de otros países, Nathtigal, Gutsmuts, etc.) a fines del siglo pasado (XVIII) se empleaban ya sistemas de gimnástica que cada uno defendía... y extendieron por toda Europa la predicación del evangelio de la vida física;...».

(35) Entre las características de las clases satisfechas, herederas del reaganismo y del thacherismo, quiero resaltar, primero, la creencia de que lo que tienen y son, lo merecen en justicia y, segundo, que ven el Estado como una carga que debe aligerarse o eliminarse. «La intervención del Estado,...., no es precisa y salvo cuando un banco o una gran empresa necesita que le salven o hace falta reforzar la defensa común, nunca es beneficiosa» (GALBRAITH, 1992, p. 63).

presentan como posibles. La definición de la salud, en términos estrictamente individualistas, asume que las personas pueden controlar su existencia; no tiene en cuenta, como dice Bourdieu (1986, p. 185), que las propiedades corporales son productos sociales y que, como tales, no se encuentran distribuidas equitativamente, ni son apreciadas de forma similar por todos los grupos. Este individualismo meritocrático ignora, en fin, que el cuerpo es solidario de la relación con el mundo y de las condiciones materiales y culturales de existencia.

Finalmente, quizás convenga cuestionarse ciertos principios dominantes en la cultura profesional y que son comúnmente aceptados por el conjunto de la sociedad. ¿Es el deporte bueno para la salud?, ¿y el ejercicio físico en general?, ¿es una cuestión de grado?, ¿en qué medida la Educación Física, que ofrecemos, abre las puertas a la comprensión de los complejos problemas relacionados con el cuidado del cuerpo? Cuando se da por bueno, como todos hacemos, como hace el DC, que uno de los objetivos más importantes de la Educación Física es crear hábitos de ejercicio, ¿no nos estamos quedando en una pura praxis instrumental?, ¿reduce la Educación Física el cuidado del cuerpo a mera práctica?

## 5. LOS LÍMITES DE LA CREACIÓN CULTURAL

Para terminar, voy a volver a los puntos de partida, al vínculo entre la cultura profesional y el currículum (oculto). Por una parte, nos encontramos ante un DC que delega funciones y poderes entre el profesorado, al que permite y obliga a participar en la planificación de las distintas materias. Por otra, sin menospreciar las limitaciones de diversa índole que puedan darse en un contexto y momento dados, parece obvio que los docentes tendemos a orientar y justificar nuestra práctica, de acuerdo con el conjunto de saberes que dominan el campo y que, de alguna forma, nos ha constituido como profesionales capaces de movernos dentro de él con una cierta soltura. Desde esta óptica, ¿qué sentido tiene hablar de creación cultural en Educación Física?

### a) *Sin idealizar el concepto de cambio:*

Antes de referirme a las (im)posibilidades del cambio, voy a comentar brevemente algunos aspectos que considero dignos de mención en torno a dicho concepto.

En primer lugar, evidentemente, no es lo mismo caer en la cuenta de la necesidad del cambio que intentar llevarlo a la práctica. La diferencia es aún mayor si lo que se quiere decir es que sean *otros* los que se percaten de tal necesidad o que sean *otros* los que traten de ponerlo en marcha. Estas obviedades reflejan los distintos derroteros por los que a menudo discurren los discursos de la teoría y de la práctica, ilustran la causa de muchos fracasos y plantean la exigencia de diseñar estrategias que faciliten el encuentro, la negociación y la colaboración entre personas ubicadas en ámbitos diferentes. La resistencia del profesorado a modificar sus modos de hacer tiene, a veces, que ver con esta separación que, al menos simbólicamente, recrea la división entre trabajo intelectual y trabajo manual. Las reticencias de los docentes a las propuestas de transformación derivan, entre otras cosas, de la percepción de que provienen de instancias o personas situadas fuera del tajo cotidiano (expertos, Administración, etc.) que, además,

no se percatan de las consecuencias que traen consigo, de las redistribuciones de beneficios y prejuicios que acarrearán.

En este sentido, el cambio educativo, dice Sparkes (1992c) no es neutral, es un proceso azaroso, prolongado, difícil y complejo, que cada profesor o profesora experimenta de un modo muy personal dependiendo, por un lado, de factores «técnicos» como el grado de realismo o aplicabilidad de las propuestas y, por otro, de valoraciones subyacentes en torno al esfuerzo exigido, a las recompensas prometidas, a las repercusiones en su presente estatus y posición o, en fin, a los juicios negativos o positivos que de forma implícita y explícita se hacen de su práctica docente. El cambio no es tampoco unidimensional; su complejidad provoca que se activen procesos defensivos muy diversos, entre los que cabe la simulación. Desde esta óptica, la concepción dominante en el lenguaje oficial y en el sentido común, en términos de mera transformación de las prácticas pedagógico-didácticas, que puede explicarse y lograrse de una forma racional, es un tanto naïf e idealista porque, una vez más, se olvida de la dimensión social e histórica de las prácticas educativas, del curriculum y de la propia institución escolar.

Por otra parte, la densidad del concepto gramsciano de *hegemonía*, presentado al principio, permite distinguir, graduar y jerarquizar estrategias, al plantear las (im)posibilidades de circulación de enunciados alternativos. En este sentido, sirviéndose de una metáfora topográfica, Sparkes (1992c) diferencia tres grandes niveles o estratos de cambio. Los más superficiales son relativamente fáciles y se refieren a la introducción de algún material o contenido nuevo, más acorde con los tiempos que corren (por ejemplo, una unidad didáctica de bailes o de monopatines). Estas novedades no obligan a cuestionarse la filosofía general de la materia. A continuación, un poco más profundo y difícil, se sitúa la utilización de algunos recursos metodológicos o didácticos diferentes (aumentando, por ejemplo, la proporción de propuestas de resolución de problemas). Naturalmente, estas modificaciones requieren una reflexión mayor sobre el sentido de la propia asignatura. Finalmente, el cambio más profundo y arduo es el que afecta y remueve las creencias y saber del profesorado en torno a la Educación Física; puesto que conlleva una re-estructuración no sólo del pensamiento, sino también de los valores globales de la persona.

Las contradicciones y tensiones entre los distintos niveles del cambio se reflejan en el lenguaje coloquial, en expresiones emitidas desde un frente, «acusando» al profesorado de *no buscar más que recetas* o, desde el otro, con carácter «defensivo», afirmando que *eso son teorías*, que el problema es *cómo llevarlo a la práctica*. Desde la óptica que proporciona el concepto de hegemonía, no se menosprecia la dimensión superficial del cambio. Por el contrario, se considera que las tensiones entre los distintos niveles pueden servir como punto de partida para una reflexión que alcance, poco a poco, los estratos más profundos, constituidos por los valores y creencias que consciente e inconscientemente dan forma a las prácticas pedagógicas.

#### b) *Cambio real o aparente:*

Como se ha repetido, la reflexión en torno a las (im)posibilidades de cambio en el área de Educación Física, sobrepasa los límites del aula, la sesión o el gimnasio y se sitúa en un espacio más amplio y complejo que desborda planteamientos al uso, excesivos.

vamente tecnicistas y racionales. Concebida la Educación Física como una materia escolar, socialmente construida, se desvanece el carácter inapelable de muchas de las nociones y contenidos hegemónicos (como el modelo del hombre-máquina, el ideal del deporte educativo o una determinada visión de la condición física y de la salud) cuyos significados y funciones sólo pueden entenderse, convenientemente, si se ensancha el ángulo de visión y se tiene en cuenta el contexto en que se producen.

En este marco, podemos preguntarnos, también, por el grado en que los debates y lecturas a que ha dado lugar la reforma y su nuevo DC, han contribuido a generar dudas e ideas en torno a esta dimensión social de la Educación Física y a sus vinculaciones con las estructuras en que se asientan las distintas relaciones de dominación. Puede que el cambio, oficialmente promocionado y obligado, se concrete, como en el caso de los colegas de Alex (36), en la utilización consciente de una determinada retórica cuando se actúa ante un *público significativo*. De este modo, se acaba convirtiendo en una imagen superficial, forzada por el curso de las cosas, en un barniz destinado a brillar mediante la utilización fluida y contextualizada de vocablos o expresiones como *constructivismo*, *aprendizajes significativos*, *procesos de andamiajes*, *atención a la diversidad*, *priorización de objetivos*, *adaptación curricular significativa*, etc., así como de algunas citas, de uso corriente, de Ausubel o Vygotsky. Si es así, hemos de concluir que el DC y la filosofía de la reforma, en general idealizan las posibilidades de acción del modelo de docente como *profesor-intelectual-reflexivo* y del tan repetido y alabado método de *investigación-acción* (37).

El estudio de Hernández Álvarez (1992) sobre el profesorado de Educación Física de la Comunidad de Madrid, ofrece síntomas de la superficialidad y contradicciones asociadas al cambio impulsado por la reforma. A primera vista, los datos obtenidos a través del cuestionario y de la escala de opinión, utilizados por el autor, reflejan una gran sintonía entre los docentes y la filosofía del DC (38). Los profesores se muestran de acuerdo, por ejemplo, con que el alumnado conozca los objetivos de las clases de Educación Física (E-26), sea consciente de la funcionalidad de lo que están aprendiendo (E-27, P-74), con la conveniencia de promover la autonomía de los estudiantes (E-28) y su aprendizaje cooperati-

---

(36) Alex fue nombrado, en 1983, director del departamento de Educación Física de una escuela secundaria inglesa, comprensiva y mixta. El departamento estaba integrado por siete profesores cuya práctica respondía a una Educación Física de carácter tradicional, centrada en el deporte, la condición física, la competición y el rendimiento. Alex intentó cambiar esta forma de trabajo. Para ello, contaba incluso con el apoyo del director del centro. En un momento dado, en el proceso de cambios y luchas internas, una de las estrategias de sus «subordinados» consistió precisamente en la utilización consciente de un lenguaje progresista que engañaba al *público significativo* al que se dirigían. Sparkes estudió este caso durante los años 1983-1986. (El autor ofrece distintos aspectos de su investigación en diferentes escritos. Véanse, por ejemplo, SPARKES, 1986, 1990a, 1990b).

(37) La experiencia de Paolo Freire, un pedagogo que no está tan de moda como hace unas décadas, ilustra la incapacidad de la investigación-acción cuando ésta tiene realmente una voluntad de cambio y choca con cuestiones de poder fundamentales. En este sentido, tengo la sensación de que a veces se habla muy «técnicamente» de la investigación-acción y se ignoran los temas de fondo, la voluntad transformadora de las personas implicadas.

(38) La escala de opinión utilizada por el autor consta de 29 afirmaciones (E-1, E-2, E-...) que se presentaron al profesorado para que mostrasen A) su total acuerdo, B) simple acuerdo, C) indiferencia, D) simple desacuerdo, E) total desacuerdo. El cuestionario constaba de 90 preguntas (P-1, P-2, P-...). (HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, 1992, pp. 428-588).

vo (E-29). Asimismo, entre los objetivos de la materia se encuentran los de fomentar que los alumnos valoren y utilicen la riqueza expresiva del cuerpo y del movimiento (E-9), facilitar su relación con los demás (P-37); ayudarles a que se conozcan a sí mismos (P-37) y a que conozcan el funcionamiento del cuerpo (P-37); propiciar la reflexión sobre la finalidad, sentido y efecto de la acción motriz (E-16); y fomentar una actitud crítica ante las prácticas que pueden perjudicar la salud (E-18). El profesorado se muestra, también, a favor de estimular la participación del alumnado, independientemente de su grado de destreza (E-14), puesto que entienden que cada sujeto tiene su propio ritmo de aprendizaje (E-10). La imagen propia es la de una persona que reflexiona sobre su práctica (E-17) y que desempeña un papel activo en la elaboración y concreción de un curriculum abierto y flexible (E-15, P-67). Un cuadro, en fin, tremendamente positivo y optimista en el que se presenta a un profesorado familiarizado con el espíritu de la reforma, partidario de un enfoque constructivista del aprendizaje (P-73), y que entiende que la Educación Física no debe reducirse al desarrollo de los aspectos motores y olvidarse de los comunicativos, afectivos y cognitivos (E-4), sino que ha de buscar una educación integral (P-37).

Sin embargo, es curioso constatar la división de opiniones que se produce ante la afirmación de que el alumno debe participar en la toma de decisiones del profesor, respecto a los contenidos de clase (E-23), precisamente en la única propuesta directa y concreta de distribución de poderes que ofrece la escala. Igualmente, la investigación de Hernández Álvarez pone de manifiesto la persistencia de las concepciones más tradicionales dentro de la cultura profesional. Así, el profesorado no cuestiona el valor del deporte como referente social y definidor inapelable de la actividad física (E-8), destina la mayoría del tiempo de que disponen, a los deportes y a la condición física (P-12) que, junto con las actitudes, constituyen los aspectos principales de la evaluación (P-27) que nunca deberían excluirse de la programación de la nueva Educación Secundaria (P-41). Naturalmente, este predominio de la condición física y de los deportes se presenta acompañado y suavizado, de acuerdo también con los mensajes más oficiales de la cultura profesional, con la defensa y creencia en un deporte abierto y antidiscriminatorio (E-12), en una Educación Física integradora, en la que tienen cabida las distintas corrientes o tradiciones existentes (P-39).

Esta segunda lectura arroja serias dudas sobre la profundidad del cambio y sobre las posibilidades de una Educación Física emancipadora. En cierto modo, el proceso es más bien el contrario. Parece como si el discurso, tradicionalmente hegemónico dentro de la cultura profesional –que básicamente reduce nuestra materia a deportes, condición física y unas determinadas destrezas motrices– tuviese la camaleónica cualidad de incorporar algunos de los enunciados, completos o fragmentados, que el debate de la reforma ha puesto en circulación. De este modo, se adapta la apariencia sin remover ni modificar el fondo.

### c) *Educación Física y cultura de consumo:*

Finalmente voy a comentar, muy brevemente, algunos cambios que se están produciendo en la forma de actuar de nuestra materia, en el marco de la cultura de consumo que caracteriza a las postmodernas sociedades postindustriales. Ya se ha dicho que la Educación Física (gimnástica) nació formando parte del conjunto de iniciativas destinadas a conseguir un cuerpo social dócil y productivo y que su profesorado participó

activamente en una tarea que, siguiendo a Álvarez-Uría (1991, p. 90), podemos denominar «de jardinería de masas», en otras palabras, de gobierno e higienización del espacio social (39). El tipo de racionalidad subyacente bajo este nuevo arte o economía corporal, destinado a toda la población, se correspondía con la concepción del movimiento imperante en la fábrica industrial, donde la búsqueda de la eficacia trajo consigo el análisis, desguace y uniformidad de gestos, desplazamientos y ritmos, la «taylorización» del cuerpo. (Véase Thompson, 1968).

Sin embargo, la proliferación de discursos sobre el cuerpo, de esta última década, ha activado una economía corporal diferente, que diluye la coerción y magnifica la relación causa-efecto del autocontrol y del esfuerzo individual. Los tratamientos al uso, en los días que corren, suavizan o eliminan el carácter externo e impositivo de la sujeción. La cultura light-narcista-mediática-de consumo-posmoderna-efímera... ha transformado la realidad en un escenario de espejos, que transmiten constantes mensajes sobre nuestro envejecimiento, calvicie, atractivo sexual, michelines, arrugas, capacidad expresiva, juventud y apariencia en general. En este marco, la pedagogía se hace *invisible*, el aprendizaje se transforma en captación y ajuste del *código*, el esfuerzo y la responsabilidad se *individualiza* y las personas acaban invirtiendo voluntariamente en sus propios cuerpos con el fin de aumentar o mantener el *capital físico* que condiciona sus posibilidades de éxito.

Este es el espejismo que, cada vez más, estamos recreando en la Educación Física de nuestros días. La cultura que impregna nuestro presente ha transformado, el cuerpo, en el pasaporte para todo lo bueno de la vida. El asumido hedonismo del colorido, diseño, espontaneidad, exotismo o libertad de muchas modalidades gimnásticas, refleja y alimenta estas nuevas demandas. Algunas novedades, presentadas como cambios significativos en nuestra materia, no son sino mera recolección de valores, objetos y actividades glorificados por los poderes mediáticos. ¿Dónde está, una vez más, la reflexión –*imaginación sociológica*, diría Wright Mills (1983)– que nos permita detectar las conexiones entre el *arte del cuerpo*, que enseñamos como legítimo en las clases de Educación Física, y el contexto social más amplio, con sus relaciones de poder y dominación?

## BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1995): «Cyberspace, Cyberbodies, Cyberpunk. Cultures of technological embodiment». *Body and Society*, 1, pp. 3-4.
- ALBAREDA, J. L. (1881): Del debate a la propuesta de Manuel BECERRA en Las Cortes en torno a la ley de creación de la *Escuela Central de Gimnástica de Madrid*, 1883.
- ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991): «La ilustración y su sombra. Dominación cultural y pedagogía social en la España del Siglo de las Luces», en VARELA, J. ÁLVAREZ-URÍA, F.: *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid, pp. 85-128.

---

(39) Una breve genealogía de la Educación Física en España puede verse en BARBERO, 1995. Para una conexión entre la génesis de la Educación Física y el pensamiento y prácticas pedagógicas aplicadas sobre el cuerpo de la infancia, véase VARELA, 1991.

- APPLE, M. W. (1985): *Education and power*, Ark Paperbacks, Londres. (Versión castellana en Paidós/MEC, 1987).
- APPLE, M. W. y KING, N. R. (1985, e.o. 1977): «¿Qué enseñan las escuelas?», en GIMENO SACRISTÁN, J. PÉREZ GÓMEZ, A., 1985, pp. 37-53.
- BAIN, L. L. (1989): «Implicit values in Physical Education», en TEMPLIN, T. y SCHEMPP, P. (eds.), 1989, pp. 289-314.
- BAIN, L. L. (1990): «A critical analysis of the hidden curriculum in Physical Education», en KIRK, D. y TINNING, R.: 1990, pp. 23-42.
- BARBERO, J. I. (1996): «El tratamiento pedagógico de lo corporal. Hacia la construcción de un discurso autónomo en/de la EF». *Actas III Congreso Nacional de EF de Facultades de Educación...*, Universidad de Alcalá, Guadalajara, pp. 19-30.
- (1990): «Sobre el papel del deporte en la Educación Física en la Educación Primaria». *I congreso de EF de las EU, FP, EGB*, ICE de la Universidad de Extremadura.
  - (1992): «En torno a la concepción idealista del deporte educativo». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15, pp. 43-54.
  - (1994): «Las redes de la cultura física: aproximación genealógica al saber médico en la EF», en BARBERO (coord.): *Investigación alternativa en EF*, Unisport, Málaga.
  - (1995): «La EF en España. Una aproximación genealógica», en AA.VV.: *Unisport: El deporte hacia el siglo XXI*, Instituto Andaluz del Deporte, Málaga, pp. 29-42.
- BECERRA, M. (1881): *Del discurso y debates en Las Cortes en torno a la ley de creación de la Escuela Central de Gimnástica de Madrid*, 1883.
- BENTAHM, J. (1989): *El panóptico*, La Piqueta, Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1971-73-75): *Class, codes and control*, (3 vols.), RKP, London (versión castellana en Akal).
- BORDO, S. (1990): «Reading the slender body», en JACOBUS, M.; FOX KELLER, E. y SHUTTLEWORTH, S. (ed.), *Body/Politics. Women and the discourses of science*, Roudledge, London, pp. 83-112.
- BOURDIEU, P. (1988): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid.
- (1986): «Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo», en AA.VV., *Materiales de sociología crítica*. La Piqueta, Madrid, 1986, pp.183-194.
- BOX, Ch. (1888): *Musing for athletes*, Simpkin, Marshall & Co., London.
- BRABAZON, Lord (1881): «Health and physique of our city population». *The nineteenth century*, (vol. X), pp. 80-90.
- (1887): «Decay of bodily strength in towns». *The nineteenth century*, (vol. XXI), pp. 673-676.
- BROHM, J. M. (1993): «20 tesis sobre el deporte», en BARBERO (ed.), *Materiales de sociología del deporte*, La Piqueta, Madrid, pp. 47-56.

- (1978): *Sport-A prison of measured time*, Ink Links, London.
  - (1982): *Sociología política del deporte*, FCE, Méjico.
- BUSQUÉ Y TORRO, S. (1865): *Gimnástica higiénica, médica y ortopédica o el ejercicio considerado como medio terapéutico*, Imprenta Manuel Galiano, Madrid.
- COBO, R. (1995): *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*, Cátedra, Madrid.
- COLL SALVADOR, C. (1991): «Concepción constructivista y planteamiento curricular». *Cuadernos de Pedagogía*, 188, pp. 8-11.
- COLQUHOUND, D. (1990): «Images of healthism in health-based Physical Education», en KIRK, D. y TINNIG, R.: 1990, pp. 225-251.
- CORTÉS, N. et al. (1984): «Mensajes sexistas sobre la actividad físico-recreativa-deportiva de las mujeres durante el franquismo». *Actas III Congreso de la AEISAD: Los retos de las ciencias sociales aplicadas al deporte*, AEISAD, Pamplona.
- CRAWFORD, R. (1986): «A cultural account of health: Control, release and the social body», en MCKINLEY, J. B. (eds.), 1986, pp. 60-103.
- DESCARTES, R. (1990): *El tratado del hombre*, Alianza, Madrid.
- DEVIS, J. (1994): «Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la EF», en BARBERO (coord.): *Investigación alternativa en EF*, Unisport, Málaga, pp. 31-72.
- DEWAR, A. (1994): «El cuerpo marcado por el género en la EF: una perspectiva feminista crítica», en BARBERO (coord.): *Investigación alternativa en EF*, Unisport, Málaga, pp. 111-126.
- EICHBERG, H. (1986): «The enclosure of the body. On the historical relativity of health, nature and the environment of sport». *Journal of Contemporary History*, (vol. 21), pp. 99-121.
- ELÍAS, N. (1989): *El proceso de la civilización*, FCE, México.
- EVANS, J. (ed.) (1986): *Physical Education, sport and schooling. Studies in the sociology of Physical Education*, Falmer Press, Philadelphia.
- EVANS, J./DAVIES, B. (1986): «Sociology, schooling and Physical Education», en EVANS, 1986, pp. 11-37.
- FEATHERSTONE, M. (1991): «The body in consumer culture», en FEATHERSTONE, M.; HEPWORTH, M. y TURNER, B. (ed.) *The body. Social process and cultural theory*. Sage, London, pp. 170-196.
- FERRATER MORA, J. (1979): *El ser y la muerte*, Planeta, Barcelona.
- FOUCAULT, M. (1989): *El ojo del poder*. Entrevista-introducción a BENTAHM, 1989, pp. 9-26.
- (1978): *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, Madrid.
  - (1981): «La gubernamentalidad», en FOUCAULT et al.: *Espacios de poder*, La Piqueta, Madrid, pp. 9-26.
  - (1985): *Saber y verdad*, La Piqueta, Madrid.

- GALBRAITH, J. K. (1992): *La cultura de la satisfacción*, Ariel, Barcelona.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1992): «El deporte profesional y el de alta competición: entre la ejemplaridad y el gran negocio». *Revista de Occidente*, 134-135, pp. 73-92.
- GARCÍA HOZ, V. (1987): *Principios de pedagogía sistemática*, Rialp, Madrid.
- GARCÍA PONCE, R. (1883): *Compendio de higiene o Arte de conservar la salud*, Imprenta Rafael GARZO e Hijos, León.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1985): *La enseñanza: Su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC, Madrid.
- GRAMSCI, A. (1976): *La alternativa pedagógica*, Nova Terra, Barcelona.
- HALL, S. (1977): «Re-thinking the Base-and-Superstructure metaphor», en BLOOMFIELD, J. (ed.): *Papers on class, hegemony and party*, Lawrence and Wishart, London, pp. 43-72.
- HARGREAVES, Jennifer (1990): «Mirando a las imágenes: Deporte y cuerpo deportivo sexualizado». *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 5, pp. 2-4.
- HARGREAVES, John (1986): *Sport, power and culture*, Polity Press, Cambridge.
- HENDRY, L. B. (1986): «Changing schools in a changing society: The role of Physical Education» en EVANS, 1986, pp 41-69.
- HENDRY, L. B. y WELSH, J. (1981): «Aspects of the hidden curriculum: Teachers' and pupils' perceptions in Physical Education». *International review of sport sociology*, 4, 16, pp. 27-41.
- HERNÁNDEZ, A. et al. (1994): «Dispositivos recreadores del género en un centro de formación del profesorado de EF». *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 16, pp. 35-41.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1992): *Profesorado de EF y currículo: estudio de las perspectivas de los profesionales de la Comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la reforma del sistema educativo*, Tesis Doctoral, UNED, Madrid, mayo 92.
- JIMÉNEZ, V. (19 de julio de 1992): «Cada 300 kms., cambio de aceite, *El País*, p. 34.
- KIRK, D. (1990): *Educación Física y curriculum*. Universidad de Valencia.
- KIRK, D. y TINNING, R. (1990): *Physical Education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis*, Falmer Press, London.
- LENSKYJ, H. (1986): *Out of bounds. Women, sport and sexuality*, The women's Press, Toronto.
- MANGAN, J. A. (1973): «Some sociological concomitants of secondary school physical education: exploratory suggestions», en MANGAN, J. A. (ed.), *Physical Education and sport: sociological and cultural perspectives*, Blackwell, Oxford.
- MCKINLEY, J. B. (eds.) (1986): *Issues in the political economy of health care*, Tavistock, London.
- MAUSS, M. (1979): *Sociología y antropología*, Tecnos, Madrid.

- MEC (1992): *Primaria. Área de Educación Física*, Madrid.
- MENÉNDEZ, M. et al. (1994): «Estatus de la EF. Consideraciones a partir del estudio de un caso». *Actas III Congreso de la AEISAD: Los retos de las ciencias sociales aplicadas al deporte*, AEISAD, Pamplona.
- MERCURIAL, J. (1973): *Arte gimnástico*, INEF, Madrid.
- MOREL (1857): *Tratado sobre la degeneración física, intelectual y moral de la raza humana*. París.
- PARTISANS (1978): *Deporte, cultura y represión*, Gustavo Gili, Barcelona.
- PASCUAL, C. (1992a): «El problema del curriculum de EF en la formación del profesorado». *Actas del VIII Congreso Nacional de EF en EU, FP, EGB*, Universidad Castilla-La Mancha, Cuenca, pp. 259-266.
- (1992b): «El curriculum de EF en la formación del profesorado: algunas reflexiones». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15, pp. 87-96.
- PERCY DUNN, H. (1894): «Is our race degenerating?». *The nineteenth century*, (vol. 36), pp. 875-898.
- PLACEK, J. H. (1983): «Conceptions of success in teaching: Bussy, happy and good?», en TEMPLING, T. J. y OLSON, J. K. (eds.), 1983, pp. 46-56.
- QUINTAS, G. (1990): *Introducción a DESCARTES*, 1990, pp. 9-18.
- RIGAUER, B. (1981): *Sport and work*, Columbia University Press, NY.
- ROUSSEAU, J. J. (1971, e.o. 1762): *Emilio o la educación*, Bruguera, Barcelona.
- SALAS, D. M. (1932): *Educación Física-biológica (El concepto científico de la vida)*, Magazme Petalfa, Barcelona.
- SANZ ROMO, M. (1985): *Manual de gimnástica higiénica y juegos escolares*, Imprenta sucesores Cuesta, Madrid.
- (1913): *Ensayo sobre higiene deportiva o los deportes ante la higiene*, Imprenta «La correspondencia militar», Madrid.
- SCRATON, S. (1995): *EF de las niñas: en enfoque feminista*, Morata, Madrid.
- SHILLING, C. (1991): «Educating the body: Physical capital and the production of social inequalities». *Sociology*, 25 (4), pp. 653-672.
- SPARKES, A. (1986): «Stranges and structures in the process of innovation», en EVANS, J. (ed.): 1986, pp. 183-194.
- SPARKES, A. (1989): «Culture and ideology in Physical Education», en TEMPLIN, T. y SCHEMPF, P. (eds.), 1989, pp. 315-338.
- (1990a): «Power, domination and resistance in the process of teacher-initiated innovation». *Research papers in education*, 5, (2), pp. 153-178.

- (1990b): «Winners, losers and the myth of rational change in Physical Education: Towards an understanding of interest and power in innovation», en KIRK, D. y TIPPING, R. (ed.): 1990, pp. 193-224.
- (1992a): «Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en EF». *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 11, pp. 30-33.
- (1992b): «The paradigms debate: an extended review and a celebration of difference», en SPARKES (ed.) *Research in PE and sport. Exploring alternative visions*, pp. 9-60.



# M O N O G R Á F I C O

## LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: EL CURRÍCULO DE LA LOGSE, ¿UNA NUEVA DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR?

JUAN LUIS HERNÁNDEZ ÁLVAREZ (\*)

El objeto central de este artículo es analizar la construcción del currículo de Educación Física como un proceso en el que intervienen diferentes factores que, con su influencia, van acotando la definición de esta materia escolar. En este contexto, nos interesamos por las construcciones culturales relacionadas con el cuerpo y el movimiento que se han configurado en la perspectiva histórica de la Educación Física y que orientan la formulación de diferentes contenidos curriculares. De igual modo, se pretende realizar una aproximación a la propia historia de la elaboración del llamado Currículo de Enseñanzas Mínimas y de la participación de profesores de Educación Física en ese proceso.

Así pues, no se trata de realizar una reflexión sobre las características que presenta el currículo de Educación Física, generado a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1) (LOGSE), en todo caso, se hará referencia a aquéllas que nos permitan ejemplificar la construcción histórica y social que representa cualquier área de conocimiento.

### 1. CULTURA Y CURRÍCULO

En la breve presentación ya han aparecido los términos «cultura» y «currículo». Creo de interés hacer algunas referencias al concepto de cultura, a la aparición del propio término «currículo» y a la relación que entre ambos se establece. Su significado como palabras claves, en el desarrollo de este artículo, justifica que realicemos esta aproximación.

Conocemos bien la dificultad, (y la variedad), de definir el término cultura. Taylor nos ofrece una de las definiciones posiblemente más antiguas y, al mismo tiempo, de las más inclusivas: «la cultura es ese todo complejo que comprende conocimientos,

---

(\*) Universidad de Madrid.

(1) El lector que lo desee, encontrará en la bibliografía que acompaña a este artículo, diferentes referencias sobre el currículo de Educación Física.

creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de la sociedad» (Tylor, 1871, p. 1 en Harris, 1983).

Me parece conveniente matizar mi acuerdo con la inclusión en el concepto de cultura que el antropólogo Harris hace de las pautas de pensar, sentir y actuar (1983), en cuanto construcciones que el grupo social realiza y que cada miembro del mismo adquiere por la propia inmersión en las formas culturales del grupo y el aprendizaje al que se ve sometido en ese mismo proceso. El pensamiento, sentimiento y actuación que se manifiestan por medio del movimiento corporal se constituyen en pautas culturales que orientan las concepciones de cuerpo presentes en diferentes manifestaciones de la Educación Física.

El cuerpo es objeto y sujeto de construcción cultural. La visión que del cuerpo tenemos está moldeada por las formas culturales del grupo al que pertenecemos y, a su vez, los individuos, a través de las percepciones de su cuerpo en su interacción con el entorno, originan nuevas manifestaciones culturales que se basan en una determinada idea de cuerpo. Al cuerpo se le somete represivamente o se le libera según las ideas hegemónicas que dominan un determinado período histórico, utilizándolo partidariamente al servicio de ideas globales sobre la sociedad y los individuos.

Lo que denominamos «corrientes de la Educación Física» actual son construcciones sociales que se van configurando en un proceso temporal sobre la base de los conocimientos, creencias, pautas de pensar y de sentir, etc., y que representan diferentes «miradas» sobre el cuerpo y sobre el entramado de las relaciones sociales en las que se ve inmerso.

Los diferentes significados e intenciones que encierran estas diversas «miradas» culturales sobre el cuerpo y su movimiento originan que sus constructores y seguidores mantengan, respecto a los de otras corrientes, posiciones encontradas y, por tanto, una diferente concepción de los rasgos culturales que deberían ser seleccionados para convertirlos en el centro de atención de un currículo escolar, excluyendo, o tratando de hacerlo, al mismo tiempo, otras concepciones que pudieran ejercer su influencia sobre esta selección cultural.

Esta reflexión nos acerca a la relación entre la cultura y el currículo. La cultura como conjunto de conocimientos, pautas de pensar, sentir y actuar, creencias, etc., socialmente construidas y, por tanto, objeto de transmisión generacional, constituye el fundamento básico de todo proceso de escolarización y el referente relevante para la elaboración curricular.

El currículo, término polisémico y multidimensional que, como tal, depende de las características de un sistema educativo determinado que lo define, constituye, en sí mismo, una construcción histórica y social que sitúa sus referentes en los elementos culturales del grupo social que lo elabora. En este sentido, el currículo actúa de intermedio entre la cultura y la escuela como institución que tiene asignada la función de transmitirla a las nuevas generaciones.

Como quiera que no todos los aspectos culturales de un grupo social pueden ser transmitidos en la escuela, el currículo constituye una selección de aquellos rasgos cuya

transmisión se desea asegurar a las nuevas generaciones. Como en todo proceso de selección, en la elaboración curricular se origina una confrontación dialéctica entre los elementos culturales que pueden/deben ser incluidos y las consiguientes exclusiones o silencios en el currículo escolar.

Si bien la selección cultural que conforma el currículo se manifiesta, principalmente, a través de los contenidos escolares, será necesario explorar la formulación de otros elementos curriculares para comprender la verdadera finalidad en la transmisión cultural. Los mismos contenidos, con formas distintas de transmisión diferente (metodología) y con una intencionalidad también diferente (objetivos) pueden acabar configurando realidades y construcciones sociales distintas.

La aparición del término «currículo» parece situarse en el contexto de las reformas calvinistas, en los siglos XVI y XVII, que afectaban a los procesos de transmisión cultural en las universidades que administraban y dirigían. El currículo aparecería con un sentido regulador de las prácticas académicas y de los tiempos universitarios conducentes a la certificación de un proceso de formación (Hamilton, 1991). En una primera aproximación, el currículo se configuraba como una expresión de aquellos conocimientos, prácticas pedagógicas y periodización que se negociaban entre la institución académica, los profesores y los alumnos con el fin de estructurar una cierta desorganización existente hasta la época, en la que los abusos de profesores y alumnos eran prácticas habituales.

Este sentido regulador y negociado del currículo expresaría la concepción genérica que podemos hacer del término como manifestación explícita de las intenciones educativas que realiza un determinado grupo social. Si bien esta concepción genérica del término sirve para nuestros propósitos en este artículo, sin necesidad de explorar diferentes definiciones, es preciso matizar que las verdaderas intenciones educativas quedaban, con cierta frecuencia, ocultas tras la presentación que se realizaba de los contenidos como único referente del currículo escolar. El término «programa», extendido con anterioridad a la aparición en nuestro ámbito del término currículo, suponía la exclusivamente un conjunto de temas de contenido, la mayor parte de las veces de carácter conceptual.

El hecho de que la selección de cultura que subyace en los contenidos se configure como un referente de las intenciones educativas, convierte a los propios contenidos en un objeto central del proceso educativo, desconectado de la realidad en la que dichos conocimientos fueron construidos y los presenta como elementos neutros carentes de significado social. Sin los referentes históricos de los contenidos, éstos se descontextualizan no solo ante la visión de los alumnos sino también de los profesores que los utilizan sin comprender la verdadera dimensión de su significado cultural. De igual modo, como señalábamos anteriormente, la comprensión del significado de los contenidos escolares que configuran un currículo, no puede ser completa sin el análisis del resto de los elementos básicos que lo conforman.

Es precisamente la fuerza de su presencia histórica una de las justificaciones que se emplean para presionar en favor de la inclusión de determinados contenidos en el currículo de un área de conocimiento y, sin embargo, se desconoce esa historia a la que se alude, sorprendiendo en ocasiones a los propios profesionales el descu-

brimiento de que determinados contenidos presentan una historia más exigua de la pretendida y que, en todo caso, la historia podría haberse desarrollado de otra manera.

Con demasiada frecuencia, la presentación de los contenidos como el único referente curricular y como un elemento neutro, sirve a los intereses de dominación hegemónica que, a su vez, se ve favorecida por la asimilación acrítica que los profesores hacen de dichos contenidos y de los valores que llevan consigo y que contribuyen a transmitir. De aquí, la necesidad de hacer visible la contextualización histórica y actual de los contenidos y los valores a los que sirven.

## 2. LAS PRESIONES SOBRE LA DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Un currículo, lleve detrás el calificativo de oficial, real, funcional, práctico u otro, supone una definición más o menos concreta del significado y sentido del área curricular o del proyecto educativo al que hace referencia. La propia aparición histórica del término, ya comentada anteriormente, corrobora esta idea.

En mi opinión, en la elaboración de los currículos, y por tanto en la construcción que se realiza de la Educación Física escolar, interactúan una serie de factores que se pueden agrupar en tres esferas, en las que se manifiestan las diferentes presiones, explícitas e implícitas, que se ejercen en las diversas fases de la elaboración. El currículo finalmente elaborado, se encuentra en la intersección de estas tres esferas.

La primera representa la historia de las actividades físicas en general y en particular, de la Educación Física como área curricular. Como individuos aislados, carecemos con cierta frecuencia de una conciencia histórica de nuestra profesión y de nuestra disciplina. Sin embargo, tanto a nivel individual como colectivo, esta historia ejerce una presión sobre las personas que realizan trabajos encaminados a la configuración de un nuevo currículo escolar, con independencia del nivel de concreción del que se trate.

La construcción histórica se rige por los principios de construcción hegemónica del conocimiento, de tal forma que si no se produce un análisis crítico de la situación y una acción de resistencia, el currículo acabaría configurado en torno a unos contenidos claves de la cultura dominante y sustentado sobre los valores y finalidades que respecto a la actividad física y al propio cuerpo mantienen los grupos que apoyan dicha cultura hegemónica. Las resistencias que los profesores ejerzan a la transmisión acrítica de contenidos pueden constituirse en motor de las innovaciones curriculares, ya se trate de modificaciones profundas en la propia selección de los contenidos o bien en la forma de transmitirlos y en los objetivos que se pretenden lograr.

La segunda esfera está representada, precisamente, por los propios profesores de Educación Física. Sus vivencias escolares en esta área, la formación inicial recibida, sus expectativas profesionales y los valores que le confieren al cuerpo y a la actividad física, en el contexto educativo, se configuran como elementos fundamentales que se interrelacionan y desde los que se elaboran juicios de valor, se construyen y se desarrollan con-

cepciones, teorías y creencias personales que posteriormente mantienen y transmiten en sus acciones docentes. Todos estos aspectos, junto con determinados aspectos asumidos de la construcción histórica, configuran la cultura profesional explícita e implícita de los docentes dedicados a la Educación Física escolar.

Como uno de los aspectos relevantes de esta esfera, nos encontramos con las expectativas por la mejora del estatus profesional y del estatus académico del área de Educación Física. Los profesores tienden a ejercer una presión por introducir en el currículo aquellos contenidos y concepciones de la Educación Física que consideran más favorables a sus expectativas de mejora. En este contexto cabe situar la hipótesis de Goodson de que las novedades curriculares se adoptarán cuando los profesionales se muestren interesados por la nueva idea «no sólo como contenido intelectual, sino también como medio de obtener una nueva identidad intelectual y, especialmente, un nuevo papel profesional» (1991, p. 26).

Aun estando de acuerdo con esta hipótesis y también con la de que los profesores nos sentiremos más inclinados a favorecer la inclusión de contenidos que permitan elevar nuestra propia autoestima, no podemos olvidar que la propia profesionalidad debe llevarnos a apoyar aquellos contenidos que permitan desarrollar unos valores educativos en coherencia con nuestros principios. De lo contrario, sería difícil evitar caer en el reduccionismo sobre el desarrollo de las capacidades humanas, al aceptar la presión que ejerce la historia de algunas de las corrientes hegemónicas de la Educación Física actual.

La tercera esfera estaría representada por lo que Williams (1985) denomina «el gran público» que mantienen expectativas sobre lo que debe suponer la Educación Física escolar. Williams incluye en este grupo a los usuarios directos: los alumnos junto con los padres, otros profesores, dirigentes deportivos, administradores educativos, políticos, etc... En definitiva, todas aquellas personas que se pueden ver «beneficiadas» de la definición que el currículo realiza de la Educación Física escolar. El autor llega a afirmar que si el público interesado en la concepción de educación física que se pone en práctica en la escuela mantiene diferentes expectativas que las de los profesores, limitará, a través de la presión, las innovaciones que pudieran introducir éstos. Lo contrario sucedería con aquellas concepciones de la Educación Física con las que profesores y público están de acuerdo.

Con mayor o menor intensidad el «gran público» ejerce su presión a partir de sus intereses y motivaciones, sobre la definición que de la Educación Física escolar se realiza en el currículo y sobre su puesta en práctica. La comunicación real que exista entre los profesores de Educación Física y las diferentes concepciones y sensibilidades sociales facilitará la mutua comprensión de las mismas y la aceptación o no de dicha presión social.

En buena medida, esta tercera esfera representa la cultura social sobre la Educación Física existente en un determinado momento. En los últimos años, historia reciente y por tanto recordada, estamos asistiendo a la aparición de diferentes y variadas manifestaciones de las actividades físicas y del tratamiento del cuerpo. La sociedad incita a los educadores, demandando a éstos nuevas definiciones de la Educación Física que, en mi opinión, no deben producirse a nivel curricular por cuanto representan modas que movilizan grandes recursos económicos. En el incremento de la práctica de las actividades

físico-deportivas se sustenta toda una industria dedicada a la producción de implementos y vestimentas, cuyos intereses no siempre son compatibles con una intencionalidad cultural o de educación para la salud y la mejora de la calidad de vida.

En lugar de atender a constantes demandas de los grandes poderes económicos, los profesores deberían concienciar al grupo social hacia aquellas prácticas de actividad física que incidan en el desarrollo de valores más adecuados, con la consecución de una sociedad más justa para todos. Generar demandas en vez de asumirlas acríticamente sería, a mi juicio, el papel social que deberíamos representar como profesionales de la Educación Física. Éste puede ser el camino para coincidir con el «gran público» y sus expectativas.

### 3. EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO DE LA LOGSE

La construcción del currículo de Enseñanzas Mínimas de la LOGSE constituye un proceso de toma de decisiones informadas e influenciadas, en mayor o menor medida, por diversos factores de las tres esferas señaladas en el punto anterior. Sin duda, en este proceso concreto al que nos referimos, el factor fundamental lo constituyen los agentes que tuvieron una intervención directa en la discusión y toma de decisiones en la elaboración del currículo oficial. El peso de la historia y de las concepciones sociales sobre la Educación Física se muestran a través de la propia sensibilidad y formación de los profesionales que participaron en dicha elaboración curricular, ya sea de forma directa o bien por medio de la realización de informes u otros tipos de manifestaciones de la opinión.

En este punto, tratamos de realizar un acercamiento a esta construcción curricular destacando aspectos relativos a la segunda esfera descrita: la participación de los propios docentes de Educación Física en el proceso de elaboración del currículo oficial. De igual modo, realizamos también una aproximación a determinados aspectos de las otras dos esferas: los referentes históricos y las concepciones sociales, si bien ésta tiene un carácter más selectivo por las exigencias de extensión de este artículo.

#### 3.1. *Los referentes históricos*

La Educación Física, aunque con diferentes denominaciones, está presente en los movimientos socioculturales y, concretamente, en los educativos, desde muchos siglos antes de que la escolarización se convirtiera en un fenómeno generalizado. Sin embargo, sus contenidos y sus métodos han evolucionado en la misma medida que lo han hecho los enfoques psicopedagógicos y sociológicos y la propia concepción de educación.

El cambio experimentado en el tránsito de la sociedad prehistórica a la sociedad postindustrial ha orientado una transformación en los contenidos que, como formas culturales, se seleccionan para el currículo de la Educación Física escolar. De la preocupación social por el desarrollo de habilidades y capacidades físicas para la supervivencia, en lucha con el entorno natural o contra el poder de otras sociedades, se ha ido

evolucionando hacia una sociedad que se caracteriza por la inexistencia de una acuciante necesidad de desarrollar las capacidades físicas y que, precisamente, ha ido generando problemas patológicos originados por el habitual sedentarismo que provoca. Al mismo tiempo, esta sociedad postindustrial se caracteriza por la preocupación de dotar de contenido activo al creciente tiempo libre de sus ciudadanos, orientando una búsqueda de contenidos con posibilidades de diversión más que de utilitarismo funcional.

Esta evolución social y el hecho de que los contenidos de la Educación Física hayan estado estrechamente vinculados a las propias características del entorno natural cambiante en las diferentes regiones, ha supuesto que en la actualidad exista una «amplia serie de tópicos y actividades, y que no es de extrañar que exista cierta confusión sobre lo que los educadores físicos esperan lograr en las escuelas» (Kirk, 1990).

La misma construcción de la Educación Física se ha ido apoyando en diferentes disciplinas científicas, con predominio de unas sobre otras, en diferentes momentos históricos, que ha motivado una cierta sensación de vaivén en la definición del objeto del área y de sus objetivos, contenidos y métodos. Aun cuando se avanza en una concepción educativa, independiente de otras ciencias, la propia dependencia de los saberes construidos históricamente y la procedencia profesional de las personas que decidían sobre el área y la desarrollaban, ha influido notablemente en los actuales profesores de Educación Física como herederos de unas tradiciones culturales muy vinculadas a otras profesiones como la militar o la médica. Al mismo tiempo, ha motivado movimientos de resistencia, que desde diferentes concepciones del cuerpo van creando movimientos socioculturales dentro de la Educación Física. En la actualidad, podemos observar que las diferentes corrientes se configuran como realidades diversas, precisamente, por la mayor o menor influencia de las ciencias sociales o de las naturales en la formulación de los contenidos, objetivos y métodos.

Aunque, como venimos señalando, los saberes de la Educación Física escolar se vienen construyendo desde hace siglos, las construcciones culturales que suponen en la actualidad las denominadas corrientes de la Educación Física presentan una breve historia. La expresión corporal y la psicomotricidad apenas cuentan con 30 años de existencia, la condición física algo más de medio siglo y el deporte poco más allá de un siglo de desarrollo.

Lo que llama poderosamente la atención es que aunque estas corrientes hayan surgido desde enfoques diferentes, como vamos a ver más adelante, todas ellas se van incluyendo en los currículos escolares, en un contexto de lucha contrahegemónica, aun cuando en el momento actual alguna de ellas representa, precisamente, el poder de una concepción dominante de las prácticas de la Educación Física escolar.

La memoria histórica no parece ser uno de los puntos fuertes del ser humano. No obstante, algunos aún asistimos a los últimos coletazos de una forma de entender la Educación Física caracterizada por el estatismo, la falta de creatividad y aportación individual, las formaciones geométricas cercanas a lo militar y las respuestas motrices mecanizadas a la voz de mando. El esquema de la Escuela Sueca de Gimnástica se constituyó en el planteamiento hegemónico de la Educación Física, prácticamente a partir del mismo momento de la creación del Real Instituto de Estocolmo (1813) y gracias a su influencia en la formación de profesores en toda Europa.

No se trata ahora de criticar las aportaciones valiosas que P. H. Ling realizó al mundo de la entonces denominada Gimnástica. Precisamente porque venimos afirmando la construcción histórica y social de las formas culturales en las que se presenta la actividad física, considero un error emitir un juicio sobre acontecimientos pasados sin tomar en consideración, como una de las claves del análisis, el contexto en el que se produjeron. En este sentido, no podemos olvidar las condiciones de salubridad del siglo XIX en la incipiente aparición de las grandes urbes, ni tampoco pasar por alto el comienzo de la masificación, en las pocas escuelas aún existentes, originada por una recién comenzada escolarización gratuita y general que se sustentaba en el principio de sometimiento de los niños a largas horas de posición sedentaria.

La concepción sueca, probablemente, permitía que los escasos profesionales de la Educación Física existentes entonces, pudieran «atender» a un número elevado de niños con un sistema gimnástico orientado a la compensación y corrección de deficiencias de desarrollo, posturales y de salud en general.

Por otra parte, el hecho de que ideológicamente el sistema gimnástico se prestara, por sus características, para un control jerárquico y paramilitar, no fue, a mi juicio, más que una utilización interesada de ciertos regímenes políticos que contribuyeron al desprestigio que, por otro lado, ya se venía acumulando por la incapacidad de ofrecer una visión más motivadora de la práctica de la actividad física. En todo caso, el control ejercido por el modelo de gimnasia sueca va desapareciendo progresivamente a medida que otras concepciones del cuerpo y de la actividad física van haciendo su aparición en el panorama sociocultural.

Los grandes «movimientos gimnásticos» que se generan en los albores del siglo XX presentan diferentes manifestaciones que tratan de superar la hegemonía de la Gimnástica Sueca. En estas manifestaciones, y fuera de ellas, podemos ir encontrando el germen de nuevas construcciones culturales sobre el cuerpo y la actividad física que recibirán el nombre de corrientes actuales de la Educación Física.

### 3.1.1. Las corrientes actuales

En la historia más reciente de la Educación Física nos podemos encontrar con cuatro corrientes definidas, que le asignan a la actividad física, diferenciadas funciones y que se sustentan sobre distintos enfoques conceptuales del cuerpo. Vamos a realizar una breve descripción de su aparición y acercamiento a la Educación Física escolar, no con un fin de exhaustividad sino de señalar su origen, en el contexto de lucha contra la hegemonía imperante.

## EL DEPORTE

Los antecedentes históricos del deporte como medio de la Educación Física escolar hemos de situarlos en el siglo XIX. La obra de Thomas Arnold, con la introducción de los deportes en el «Public School» de Rugby (Inglaterra, 1828), supone el punto de partida del deporte moderno.

El deporte surge de la progresiva transformación de juegos tradicionales y desde su aparición en las escuelas inglesas tuvo una fuerte función moralizadora. Entre las finalidades que Arnold pretendía conseguir con la entrada del deporte, en su proyecto educativo, destaca «el control de la vida escolar, particularmente del tiempo libre» (Barbero, 1990, p. 36) canalizando la agresividad y violencia desatada en aquellos internados, a «pautas de actuación inmersas en un reglamento deportivo que los propios alumnos iban creando y modificando, hasta que, a partir de 1850, comienza a surgir una mayor institucionalización de la práctica deportiva, con la creación de asociaciones o federaciones» (Hernández y Velázquez, 1996, p. 65).

La restauración, en 1896, de los Juegos Olímpicos por el barón de Coubertin constituye otro de los hitos históricos de este fenómeno sociocultural (2). El tradicional aislamiento de Inglaterra influyó para que, en primera instancia, el hecho deportivo que se extendía por todo el Reino Unido, gracias a los profesores de la «Public School» de Rugby, no «desembarcara» en la Europa continental, en la que la gimnástica de las escuelas sueca (fundamentalmente), alemana y francesa, se encontraban en todo su apogeo y representaban el conocimiento hegemónico de la Educación Física.

La espectacularidad de las grandes competiciones, más que la inclusión del deporte en los colegios ingleses, será lo que determinará la introducción progresiva en los currículos escolares de los países no anglosajones. Como afirma Vázquez, «el hecho de que el deporte no sea un producto educativo, en su origen, hace que su introducción en la escuela se haga siempre como un mimetismo del deporte de adultos, y más aún del deporte de élite y del deporte espectáculo...» (1989, p. 79). Esta construcción histórica del deporte en la escuela, siguiendo las pautas del deporte de élite, permanece muy presente en las formas de actuación de profesores de diferentes países, que buscan el prestigio de la institución y el personal a través de la victoria en las competiciones deportivas (Kirk, 1990, Sparkes, 1991), influyendo esta postura en la configuración de un currículo real que asimila la Educación Física con una parte: el deporte.

Transcurrían las primeras décadas del siglo XX, el deporte se iba constituyendo en la representación de la actividad física por excelencia. La presión del «gran público» era evidente; su aureola de innovación se enfrentaba a la tradición histórica de la Gimnástica Sueca (hegemónica en ese momento) y los profesores de Educación Física buscaban nuevos contenidos más motivadores para los niños. En este contexto, (¿quién lo diría en la actualidad?), el deporte se presenta como un contenido contrahegemónico que lucha por verse incluido en los currículos escolares.

Si bien no podría apoyar esta afirmación en datos objetivos, me atrevería a decir que la introducción del deporte se produjo antes en los currículos de la Educación Física que se generaba en la propia práctica, que en los oficiales. Sin duda, representó un ejemplo de lo que Kirk denomina *innovación de la periferia al centro* (1990), en contraposición

---

(2) Si bien los Juegos Olímpicos de París y de San Luis se vieron ensombrecidos por el éxito de las Exposiciones Universales que se desarrollaron en las mismas ciudades, a partir de los de Londres (1908) los medios de comunicación se «vuelcan» con los Juegos y contribuyen a su éxito y difusión.

a las innovaciones que se pretenden desde la Administración (centro) a los administrados (periferia).

#### LA CONDICIÓN FÍSICA: ¿CORRIENTE O COMPLEMENTO DEL DEPORTE?

Algunos autores (Vázquez, 1989) unifican la condición física con el deporte, en lo que denominan corriente de «la educación físico-deportiva». Sin perder de vista esta opinión, creo, que en la actualidad, la «condición física» puede entenderse como una corriente de la Educación Física que responde a contenidos propios y que tiene un «público» diferenciado de los deportistas. La existencia de poblaciones específicas que precisan del desarrollo de una buena condición física en sus labores profesionales, así como de la población en general que persigue metas de salud, hacen posible su separación del deporte y la configuración de una corriente propia.

Si bien «el concepto parte de 1916, año en que Lian midió la aptitud de los sujetos» (Arnold *et al.*, 1985, p. 361), desde una perspectiva histórica, los antecedentes modernos de esta corriente habría que situarlos en la conjunción de una serie de tendencias presentes en los denominados Movimientos Gimnásticos de principios del siglo XX. Por un lado, las diferentes manifestaciones científicas que trataban de sentar las bases anatómicas y fisiológicas del movimiento humano (Langlade y de Langlade, 1986). Por otro, el «método natural» de Hebert, quien «retomando las ideas de Rousseau y del propio Demeny, reclama de nuevo una educación física natural, utilitaria, oponiéndose tanto a los movimientos artificiales y abstractos de la gimnástica como a los excesos del deporte» (Vázquez, 1989, p. 77).

Como podemos apreciar, Vázquez se situaría en la misma perspectiva que considera la aparición de la condición física como corriente contrahegemónica respecto a la tradicional gimnástica y al espectacular avance del deporte. Si consideramos el «metodo natural» de Hebert como otra envoltura sociocultural, de una misma realidad de búsqueda del desarrollo de las capacidades físicas básicas, podríamos entender que la postura del propio Hebert en su obra «El deporte contra la Educación Física» (1925) se situaría en la línea de denuncia de la colonización de la Educación Física por parte de la corriente emergente del deporte.

Pero también la condición física ha pretendido convertirse en la principal definición de la Educación Física escolar o, dicho de otra forma, en el contenido y concepción hegemónica de la Educación Física. Asociando la condición física a una idea reduccionista de la salud, en cuanto a su acepción puramente física y objetiva, Kirk (1990) denuncia la actual colonización que está ejerciendo la condición física en los currículos australianos de Educación Física (3).

---

(3) KIRK narra la perversión de un plan de Educación Física en el que se trataba de equilibrar el tiempo dedicado al desarrollo de la condición física y a la adquisición de habilidades deportivas. El peso de la concepción de salud física y objetiva generó una preocupación excesiva por el desarrollo de las capacidades físicas básicas y la práctica desaparición del tiempo dedicado a la adquisición de habilidades.

## LA PSICOMOTRICIDAD

Aunque el término aparece utilizado por primera vez a principios de siglo (1913) por el médico Dupré, la psicomotricidad, como tendencia educativa, surge en Francia, a finales de la década de los 50, como una nueva forma de entender la educación corporal.

Si bien dentro de las manifestaciones técnico-pedagógicas del Movimiento Gimnástico del Norte (Langlade y de Langlade, 1986) había surgido una nueva tendencia a incorporar el estudio de la psicología de la actividad física, serán diversas aportaciones de la psicología, la neurofisiología, el psicoanálisis y la neuropsiquiatría las que configuren las bases de la psicomotricidad.

Su origen, ligado a las investigaciones sobre trastornos de personalidad y/o del aprendizaje, ubicó a esta corriente en el ámbito de la reeducación, del que posteriormente se transferiría a la educación en general.

Con independencia de sus valores educativos, a mi juicio, la psicomotricidad es bien acogida en el ámbito de la profesión de Educación Física, por su potencialidad para la mejora del estatus profesional y el estatus académico del área. Las investigaciones de renombrados científicos y el apoyo que recibía de ámbitos como la medicina o la psicología, le conferían una imagen de prestigio ante los ojos de la sociedad y del resto de las áreas de los currículos escolares.

La metáfora del «cuerpo pensante» o de la educación intelectual por medio del movimiento corporal, actúa como reclamo de una mejora del estatus de la Educación Física y, al mismo tiempo, como un movimiento de resistencia a la metáfora del «cuerpo-máquina autómatas» que se le atribuye a la condición física y al deporte. Sin embargo, la psicomotricidad no ofrece todas las claves de movimiento de resistencia a otras corrientes, ya que desde los primeros instantes se «instala» en un período de edad de los niños y niñas que sólo amenaza la especialización temprana hacia el deporte.

A pesar de la influencia ejercida por autores como Le Boulch, cuya obra *La educación por el movimiento* fue considerada como una «biblia» en la formación inicial de muchos profesores de Educación Física, y salvando las excepciones destacadas, la construcción profesional que se hizo de la psicomotricidad, se quedó más en la utilización de una terminología emergente en el momento que en el análisis y asimilación de las bases que la sustentaban. Esta sería la razón de la permanencia de una terminología tanto a nivel curricular como coloquial, pero con una conceptualización diferente.

Las pretensiones de autores como Le Boulch de convertir su método psicocinético, no sólo en la única Educación Física sino incluso en la educación en general, no tuvieron éxito, si bien habría que matizar que en el nivel de Educación Infantil ejerce un poder hegemónico que también sería necesario cuestionar desde posiciones reflexivas y críticas.

## LA EXPRESIÓN CORPORAL

Los antecedentes de la expresión corporal, en el campo de la gimnástica, es preciso centrarlos en la obra de autores como Dalcroze (1865-1950) o Bode (1881-1971), por citar

los dos ejemplos más significativos de la confluencia entre la entonces gimnástica, la música y el teatro. El énfasis en las capacidades rítmico-expresivas del cuerpo expresadas a través del movimiento, será el punto de partida de esta nueva corriente de la Educación Física.

Sin embargo, su nacimiento es preciso situarlo en la década de los 60. La expresión corporal, orientada hacia la creatividad y a la libre expresividad del cuerpo, se convierte en bandera de un movimiento en contra de los excesos del deporte de competición y lo estereotipado de sus movimientos.

Adquiere su impulso, vinculada a los procesos revolucionarios de los años sesenta. La filosofía de Nietzsche, con su consideración del predominio de los instintos vitales sobre la razón, influyó en la izquierda radical y en el valor concedido al cuerpo. Así pues, como sucedería con otras corrientes, la expresión corporal se sitúa, en sus orígenes, (como la Educación Física), en un contexto de lucha antihegemónica. Influenciados sus seguidores por la teoría sociocrítica, plantean la sustitución de las prácticas físicas dominantes, encarnadas en el deporte y en la preparación física (condición física), por otras propias del campo expresivo.

El enfrentamiento con los valores de los grupos hegemónicos, hace que sus partidarios se acerquen al concepto de Rousseau de que la sociedad desnaturaliza al individuo y que es preciso devolverle la naturalidad de su esencia: el cuerpo. La idea del «corporeísmo», denominado por Maissonneuve, propugnando la comunicación espontánea y la escucha y atención al cuerpo, son aspectos del conglomerado ideológico imperante en la época (Vázquez, 1989).

A partir de sus orígenes, la expresión corporal se verá condicionada por la propia dinámica de los grupos sociales. El sentimiento de la desnaturalización del individuo por la sociedad provocó por un lado, la automarginación de sectores críticos y por otro, la comercialización y neutralización revolucionaria de las técnicas de expresión corporal.

### 3.2. *La participación del profesorado de EF*

Decíamos, más arriba, que el profesorado, con su formación, sus expectativas y sus concepciones de la Educación Física, conforma la segunda esfera de presión sobre la elaboración del currículo escolar. Como podremos observar en el desarrollo de este punto, las posibilidades reales de influir en dicha elaboración fueron buenas, en algunas fases del proceso; en otras, por diferentes circunstancias, los profesores de Educación Física estuvimos marginados del mismo.

El año 1983 se constituye como una de las fechas claves del proceso de transformación del sistema educativo español. Comienzan, entonces, los primeros escarceos de una renovación experimental de las Enseñanzas Medias (EE.MM.) y el análisis y reflexión crítica en torno a unos «Programas renovados» de la Enseñanza General Básica (EGB) que, en toda su extensión, nunca llegaron a oficializarse, si bien fueron publicados por algunas editoriales (4).

---

(4) Ver, por ejemplo, las sucesivas ediciones de los Programas Renovados de Educación General Básica publicadas por Escuela Española o el número 212 de la revista *Vida Escolar* (1981).

Los primeros equipos de docentes comisionados para los trabajos iniciales tendentes a la renovación del sistema, no contaron con especialistas en el ámbito de la Educación Física. En el ámbito de la EGB, algunos maestros, más cercanos al campo por sus propias motivaciones, fueron asumiendo, junto a otras funciones, una cierta responsabilidad en cuanto a la Educación Física, pero siempre con un sentido marginal. La situación laboral discriminatoria que aún padecían los recientes licenciados en Educación Física dentro de los centros educativos, dificultó la incorporación de estos profesionales a los equipos de docentes encargados de comenzar la reforma de las EE.MM.

El curso 86/87 supone un cambio significativo en la situación descrita. Los primeros nombramientos de profesores de Educación Física como funcionarios de carrera, del entonces denominado cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato, que se producen en octubre de 1986, modifican las condiciones laborales y de estatus profesional de estos docentes. En ese mismo mes de octubre se produce la incorporación de profesores de Educación Física a los equipos de trabajo. Si bien durante el curso 85/86 (curso en el que los profesores que superan el proceso de selección del verano de 1985 se encuentran como profesores en prácticas) habían comenzado a funcionar algunos equipos provinciales, es el curso 86/87 el que representa un hito importante para la Educación Física en cuanto que se establece una coordinación a nivel estatal, de los diferentes grupos de trabajo de ámbito provincial.

Durante este curso se realizaron varias jornadas de trabajo en Madrid, en las que participaban los coordinadores provinciales y el coordinador estatal, cuya finalidad se centraba en la búsqueda de un consenso sobre un «programa» común de la Educación Física, que tomara como punto de referencia las prácticas reales que se desarrollaban en las diferentes provincias y, al mismo tiempo, la reflexión y análisis de las nuevas tendencias en Educación Física que se producían tanto dentro como fuera de nuestras fronteras. La confrontación dialéctica entre la realidad, los deseos y la aproximación a un hipotético perfil de la Educación Física escolar para el futuro, se configuró como motor de arranque de las primeras pautas generales de lo que sería una primera aproximación a un diseño curricular.

Estas jornadas de trabajo, que fueron convocadas en tres ocasiones durante el citado curso 86/87, eran precedidas por reuniones a nivel provincial en las que el coordinador y los profesores de Educación Física, que prestaban sus servicios en centros experimentales, consensuaban sus puntos de vista sobre la reforma del currículo del área.

Este mismo curso fue testigo de una modificación parcial de los programas de EE.MM. La necesidad de una modernización y de una mayor adecuación a la realidad del momento, son los aspectos fundamentales que motivan el encargo (por parte del Ministerio) a un grupo de profesores, de modificar el programa de Educación Física para las EE.MM. Como en tantas otras ocasiones, mientras los programas de otras materias se habían ido actualizando en los años anteriores, la Educación Física había quedado relegada de nuevo y era necesaria esta actualización aún cuando ya se sabía que sería un cambio provisional ante el mayor cambio que representaría la reforma de la estructura y de los currículos del sistema educativo.

Tras un trabajo de prospección, y, en cierto modo, apoyándose en las jornadas de trabajo antes mencionadas, el grupo de profesores encargados presenta un proyecto de programa, que será publicado en el BOE, el 23 de septiembre de 1987, en el que se hace un intento de aproximación a las nuevas concepciones educativas y curriculares. Si

bien, por imposición del MEC, la estructura que debía presentar el programa no permitía hacer explícitas muchas de las intenciones psicopedagógicas y sociológicas (5), el producto final trataba de representar un escalón intermedio entre los tradicionales programas cerrados y una nueva concepción, con un marco curricular flexible.

Las ponencias presentadas en el Congreso Internacional «Educación Física y Deporte de base» (Granada, julio-1987), por Gonzalo Álvarez Bueno y Juan Luis Hernández Álvarez, constituyen la primera comunicación pública y masiva de los nuevos planteamientos inherentes a los proyectos de la reforma en marcha, aun cuando algunos de los aspectos generales se modificarían en los años siguientes, hasta la plasmación de los Diseños Curriculares Base, en 1989.

El curso 1989/90 representa un nuevo paso hacia la elaboración del currículo de la Educación Física. El equipo ministerial del momento publica los llamados Diseños Curriculares Base (DCB) como una propuesta para la discusión. El deseo de que se produzca un debate entre los docentes y las organizaciones sindicales, profesionales y patronales, relacionadas con la educación, se cumple de manera muy desigual en las diferentes áreas curriculares. Si bien la participación en este debate se puede considerar relevante en algunas áreas, en otras como la Educación Física fue muy escasa. Sólo algún grupo de trabajo permanente, encuadrado en alguno de los Centros de Profesores (CEP's), docentes aislados y alguna organización, manifestaron su opinión sobre el DCB.

No obstante, las sugerencias planteadas en este debate, constituyeron puntos de reflexión en el curso 90/91, junto con las aportaciones que las Comunidades Autónomas iban realizando a los sucesivos borradores, que se constituyen en el anteproyecto de los Reales Decretos por los que se establecerían los «Currículos de Enseñanzas Mínimas». En mi opinión, es muy significativo, en este contexto de debate y participación del profesorado, el hecho de que en el verano de 1990 se realizaran unas jornadas de trabajo en Benalmádena en las que, representantes del profesorado de diferentes Comunidades Autónomas, debatieron y consensuaron las líneas básicas del nuevo currículo.

El producto final, que se publica en 1991 como Decretos por los que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria, es, a mi juicio, un fiel reflejo del sentir de los profesores que participaron en el proceso, lo que equivale a decir que su participación fue determinante en la definición de la Educación Física escolar que se realiza en dichos currículos.

Es obvio que en esta definición de la Educación Física, influyen las concepciones de estos profesores que, a su vez, se ven alimentadas por la tradición histórica de la propia Educación Física y por las concepciones sociales. Si bien es importante señalar que fueron los procesos de discusión de grupo, los que crearon un consenso entre las diferentes sensibilidades que aportaban los participantes, también cabría preguntarse en qué medida todo este proceso de discusión (y las decisiones tomadas) estuvo influenciado por el contexto socioeducativo e ideológico del momento. Sin duda, esta influencia existió,

---

(5) Por citar un ejemplo, la estructura que debían presentar los programas impedía explicitar los objetivos generales, ya que debían presentarse como un listado de temas. Sin embargo, en el programa de Educación Física, aludido, se puede apreciar la intencionalidad del área, en forma narrada y abierta, en la introducción que da entrada a los contenidos de la materia.

y siempre existirá en el propio desarrollo de los currículos, y merecería la atención de trabajos de investigación que profundizaran en este aspecto.

Si establecemos un paralelismo con el proceso que describen Evans y Penney (1993) respecto a la reforma del currículo nacional en el Reino Unido en el que se señala la disensión existente entre técnicos, profesores y administradores (políticos) en la definición de la Educación Física escolar y la influencia que ejercen las ideas conservadoras en ésta, podríamos encontrar diferencias significativas con nuestro proceso de elaboración del currículo oficial.

Al contrario de lo que sucedió (y sucede) en el Reino Unido, donde el discurso conservador de, gobierno choca con un intento de redefinición más progresista de la Educación Física, en nuestro proceso de reforma curricular carecen de relevancia las influencias que, a través de escritos de opinión, de normativas o simplemente de opiniones verbales, hayan podido pretender ejercer los políticos-administradores en la definición curricular del área. No pretendo decir, con esta afirmación, que no existieran manifestaciones de personas próximas a las esferas de decisión política, contrarias al sentir del consenso que se iba alcanzando entre los profesores, pero sí que no fueron influyentes.

Siempre he mantenido que el tradicional aislamiento y desatención a una asignatura débil como la Educación Física, por parte de la propia clase político-administrativa y, en consecuencia, una mayor libertad de la que se gozó en otras áreas curriculares por parte de los profesionales del área, para establecer las líneas de intervención educativa, ha tenido su aspecto positivo por cuanto que indujo a los propios docentes a una búsqueda de alternativas e innovaciones.

En el momento en que se fraguan las reformas educativas de ambos países, nuestro contexto socioeducativo e ideológico es diferente del que se da en el Reino Unido. En España se dan una serie de circunstancias que convergen en el momento de la reforma educativa, y que, en mi opinión, influyen poderosamente en la redefinición de la Educación Física escolar que se aprecia en los nuevos currículos. Sin poder extendernos en estos momentos en el análisis de todo ese contexto, vamos simplemente a enumerar algunos hitos significativos: la consolidación del proceso de democratización tras el período de transición política; el proceso de descentralización político-administrativa; la existencia de un discurso educativo más progresista a partir de 1983; el reconocimiento de la categoría académica de los estudios de Educación Física (1981) y la lucha por la mejora del estatus profesional, que se acentúa a comienzos de la década de los 80.

La movilización profesional de los 80 se ve acompañada por un incremento de las actividades de formación, de asistencia a Congresos, de la aparición de una nueva bibliografía y de una apertura de un núcleo de profesores de Educación Física hacia otras áreas de conocimiento, con lo que se produce un acercamiento a diferentes concepciones psicopedagógicas y sociológicas del mundo educativo.

La evolución de este núcleo de profesionales y su preocupación por mejorar el estatus académico de la materia va a confluir con la aparición del nuevo discurso político que configura un conjunto de ideas que enmarcan ese proceso de reforma educativa que comienza en 1983. El discurso político-educativo de apoyo a una «escuela comprensiva» orienta la creación de un clima favorable a lo que, en ese momento, podría-

mos definir como una pedagogía progresista, en cuyo discurso se apoyan las ideas de una educación básica para todos que atienda a los principios de diversidad y de equilibrio de las desigualdades sociales. Una educación basada en un currículo no elitista en el que estén representadas las diversidades culturales. Una educación en la que el proceso adquiere un mayor significado que el producto final. Una educación en la que los valores democráticos, de tolerancia, solidaridad, respeto, etc. sienten la base del proceso de interrelación personal. Una educación en la que el desarrollo personal no se apoye sobre una desmedida competitividad con los demás, etc.

En este contexto, el sentido de la definición de la Educación Física escolar aparece orientado hacia una concepción no elitista en la que todos los niños y niñas, chicos y chicas, puedan encontrar su lugar, y encontrar respuesta a sus motivaciones e intereses, potenciando, a través de la elaboración y desarrollo del currículo la diversidad. Una Educación Física que no esté centrada en el rendimiento como fin último, sino que sitúe el acento en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Que estos procesos se encaminen al desarrollo equilibrado del conjunto de capacidades cognitivas, motrices y socioafectivas, a través de actividades variadas y evitando la especialización temprana. Una Educación Física que contribuya a fomentar los valores de participación democrática, solidaridad, tolerancia, respeto hacia las posibilidades de los demás, etc.. Una Educación Física que pueda ofrecer respuestas a los problemas que acosan al ser humano y al planeta en el que habita, a través de una acción en pro de la paz, el medioambiente, el consumo razonable...

La propia atención a la diversidad se encuentra influenciada por las ideas coeducativas del nuevo discurso educativo. En un marco de apoyo institucional a la igualdad entre los niños y las niñas, la Educación Física escolar se replantea tanto sus actividades como sus métodos y reflexiona críticamente sobre las propias actitudes de los profesores y profesoras.

Asimismo, el discurso educativo enfatiza en la formación de un ciudadano crítico y cívico comprometido con su sociedad y que trasladado al marco de la Educación Física significa una reflexión sobre las actividades físicas y el fomento de actitudes críticas hacia los factores sociales, económicos, políticos, etc., que cohabitan en la planificación, oferta y desarrollo de todas las actividades físico-deportivas.

El hecho de que los profesores participantes en la elaboración del currículo, como muestra representativa de un colectivo innovador, compartieran una concepción de la Educación Física próxima a la definida en los párrafos anteriores y, a su vez, el entorno político-educativo de la época se prestara a una redefinición de la Educación Física escolar en ese mismo sentido, pudo ser la causa que hizo posible una convergencia de ideas y que la confrontación entre los profesores y los administradores no fuera significativa. Como afirmaría Williams, al menos a nivel intelectual, el currículo parece haber sido aceptado por una mayoría de los docentes de Educación Física que desarrollan su labor profesional en la Comunidad de Madrid, a juzgar por los resultados del trabajo de investigación desarrollado en 1992 (Hernández, 1992a). Si bien no podemos extrapolar esos datos a todo el Estado, sí que nos permiten subrayar la necesidad de innovación que existía entre los docentes y que la línea de una nueva intervención educativa pudiera encontrarse cercana a la definida por el nuevo currículo.

En este marco de convergencia entre las perspectivas de los docentes que participan en el proceso y el discurso político-educativo que define la escuela comprensiva, podemos encontrar alguna justificación a ese intento de integración de contenidos de la Educación Física que proceden de corrientes hegemónicas y contrahegemónicas y que parece haber sido bien aceptado por el colectivo profesional. La profesionalidad de los docentes y sus ideas educativas progresistas habrían actuado como equilibradoras del natural deseo de mejora del estatus profesional que podría producirse asimilando acríticamente aquellos contenidos con una mayor relevancia social.

En definitiva, la afirmación ya realizada desde el comienzo de este artículo, de que el currículo es una construcción social, se aprecia en el proceso que hemos descrito. Un proceso marcado por la convergencia de ideas más que por la divergencia, como parece suceder en el caso descrito por Evans y Penney (1993). No obstante, en este momento, se abren diferentes interrogantes sobre el futuro de esta redefinición de la Educación Física escolar ante lo que, posiblemente, pueda ser un nuevo cambio en el discurso educativo hacia perspectivas más conservadoras. ¿Qué sucederá si cambia el contexto psicopedagógico e ideológico que hemos señalado como uno de los motores de la reforma educativa?; ¿qué peso habrá dejado entre el profesorado el propio discurso de la Educación Física construido en todo el proceso de elaboración y desarrollo de los nuevos currículos?; ¿hasta qué punto ese discurso ha podido provocar cambios duraderos en la concepción de la Educación Física que mantienen los docentes y el conjunto de la sociedad? No pueden ofrecerse respuestas a estos y otros interrogantes pero sí invitar a la producción de trabajos de investigación que exploren los cambios de concepción educativa de la Educación Física de los docentes y las causas que pueden producirlos, así como la influencia que estos cambios puedan ejercer sobre el futuro de la elaboración y desarrollo curricular.

### 3.3. *La presión de las concepciones sociales: la salud y la educación para el tiempo libre*

En el punto anterior hemos podido observar cómo las diferentes esferas de presión se relacionan entre sí. Las perspectivas socioeducativas que caracterizan una determinada época, van configurando un discurso que deja notar su influencia en los protagonistas de la elaboración curricular. Las concepciones sociales sobre el proceso educativo y las aportaciones de profesionales ajenos a la propia Educación Física constituyen perspectivas educativas que dejan un sedimento en todos aquellos que se encuentran en un proceso de reflexión y de toma de decisiones sobre la educación.

Como ya se ha señalado cuando hablamos de las esferas de presión, esta tercera está constituida por todas las concepciones socioeducativas y culturales que construyen los profesionales ajenos a la Educación Física. Asimismo, dentro de esta esfera adquieren relevancia los usuarios más directos de la Educación Física escolar: el alumnado.

Los alumnos y alumnas, como protagonistas directos del desarrollo curricular, participan en la definición de la Educación Física a nivel del propio centro educativo, orientando concreciones diferentes del currículo que se ven facilitadas si éste se caracteriza por su flexibilidad. Los alumnos y alumnas ejercen su presión a través de sus motivaciones e intereses y también se encuentran influenciados por el discurso educativo que se construye en su entorno más próximo. Así, por ejemplo, en la actuali-

dad, no es difícil observar que, en algunos casos, son los propios alumnos, con su asimilación de actitudes favorables a la coeducación o a la atención a la diversidad, los que facilitan y demandan cambios en los contenidos y métodos que permitan desarrollar dichas actitudes. En todo caso, las innovaciones curriculares más vinculadas al ámbito actitudinal pueden llegar al fracaso si hacia ellas existe un rechazo frontal por parte de los alumnos.

En esta tercera esfera de presión, sobre los currículos escolares, las diversas manifestaciones de opiniones, los análisis sociales, las expectativas que respecto al propio proceso educativo mantienen los políticos, etc., van configurando la aparición de concepciones sobre la Educación Física que acaban logrando un consenso en la opinión pública que los asimila de manera, habitualmente, acrítica. ¿Cuáles son las concepciones sociales sobre la Educación Física que se presentan como consensuadas en el momento de la reforma curricular?

Durante la última década, en todos los países de nuestro ámbito geográfico y cultural, ha ido emergiendo, cada vez con más fuerza, un discurso favorable a la búsqueda de una mejor calidad de vida, que se expresa tanto en las apreciaciones objetivas como subjetivas que el individuo tiene del desarrollo de su propia existencia. Las autoridades educativas, a través de su influencia en la teoría de la elaboración curricular y de su poder de convocatoria mediante actos institucionales como las conferencias de ministros de educación, tratan de ejercer una presión en la definición de los contenidos escolares más propicios al proyecto de la mejora de la autoestima, de la salud, de la educación para el ocio, de una educación para la paz, educación medioambiental, etc.; todos ellos, aspectos que debemos considerar incluidos en ese concepto de calidad de vida.

En el caso concreto de la Educación Física, se venía observando que la concepción social de la Educación Física, es decir, aquello que el llamado por Williams «gran público» pretende que sea la Educación Física y los objetivos que se desean alcanzar, estaba tomando una doble vertiente que podemos encuadrar dentro de la más amplia concepción de búsqueda de una mejor calidad de vida: la de la educación para la salud y la de la educación para el ocio. En la actualidad contamos con numerosos ejemplos a nivel general de la inclusión de estas concepciones en los niveles educativos.

Ambas concepciones son una necesidad social derivada de la forma de vida de las sociedades postindustriales actuales. La falta de actividad física o el fenómeno del sedentarismo es, sin duda, uno de los grandes males de nuestro tiempo que está causando numerosas enfermedades y muertes prematuras. Este hecho y la acumulación de estrés en las grandes ciudades hacen que la propia sociedad trate de promover una educación física de carácter preventivo y catártico. La reducción de los espacios para el juego en las grandes urbes no ha hecho sino incrementar las restricciones que la sociedad actual ejerce sobre los niños y sobre sus posibilidades reales de movimiento.

Junto a estas características negativas derivadas del modo de vida sedentario, ha hecho su aparición el fenómeno del incremento progresivo del tiempo de ocio en las sociedades modernas. Se propugna, en consecuencia, profundizar en una educación para el ocio y la concepción social de la Educación Física le asigna a ésta una buena parte de la responsabilidad de esa tarea. Una concepción social de la Educación Física orientada

a dotar a los ciudadanos de «recursos» motores que les permitan desenvolverse en el tiempo libre de manera saludable.

Aunando las dos tendencias sociales, las demandas de la sociedad a la Educación Física, podrían situarse, por un lado, en el intento por evitar conductas negativas para la salud (el problema de la droga, el sedentarismo, etc.) y por otro, en la búsqueda de soluciones mediante la práctica de actividades físicas como instrumento que ocupe el tiempo de ocio de los adolescentes, alejándolos así de otros ambientes.

La preocupación por la salud en el ámbito de la Educación Física no es una novedad que aporten las concepciones sociales actuales. La trayectoria histórica de la Educación Física, muy vinculada a la medicina, ha contribuido a una función higiénica o de salud como uno de sus objetivos más significativos y permanentes. No obstante, también es cierto que esta estrecha relación con la medicina ha originado una orientación de muy restrictiva la Educación Física que se limita al concepto de salud física e ignora las vertientes mental y social.

La presión social sobre la Educación Física para que ofrezca soluciones a los problemas de salud originados por el estilo de vida, ha experimentado un incremento significativo. En la actualidad, la Educación Física y la educación para la salud se presenta en muchos currículos de todo el mundo como una pareja indisoluble. Un buen número de los usuarios de la Educación Física actual, incluyendo a los propios alumnos, han asimilado la necesidad de la actividad física para la mejora de la salud. Sin embargo, la asunción de esta concepción social de la Educación Física sigue presentando la cara reduccionista de la salud física, que es necesario cuestionar a través del desarrollo del propio currículo.

La búsqueda de soluciones a los problemas de la salud física no pueden separarse de la salud mental y social. Es precisamente ese concepto integral de salud, en el que parece experimentarse una lenta evolución de la concepción social de la Educación Física y la salud, el que los docentes deberán promocionar a través de la concreción y desarrollo del currículo.

Las grandes campañas publicitarias de promoción de la actividad física, que se dan en todos los países desarrollados, son un ejemplo de la presión social sobre la Educación Física. No obstante, estas campañas, en ningún caso, han estado acompañadas de una verdadera formación ciudadana que pretendiera la comprensión de los problemas que acucian a la salud individual y colectiva. Por esto, los docentes, a través de una promoción reflexiva y crítica de la salud integral de los individuos, pueden ofrecer resistencia a que el concepto de salud física se convierta en una concepción hegemónica y que ésta oriente unos contenidos de la Educación Física reduccionistas por su excesiva orientación hacia el desarrollo de las capacidades físicas básicas, tal y como ya sucedió en el caso descrito por Kirk, del que ya hemos hecho mención.

Aunque se pueden calificar de simples anécdotas, la elaboración del currículo tampoco fue ajena a las presiones ejercidas por algunas federaciones deportivas que sin entender el carácter flexible de éste, pretendían la inclusión directa de su deporte como parte prescriptiva del nuevo currículo.

#### 4. EL CURRÍCULO DE LA LOGSE COMO RESULTADO DEL PROCESO: ¿UNA NUEVA DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR?

En el desarrollo del artículo, he presentado mis opiniones respecto a los factores que influyen en la definición de la Educación Física escolar y he comentado aquellos aspectos del proceso de diseño que son conocidos para mí, destacando como elemento clave de este proceso, la participación del profesorado de Educación Física que se encontraba en activo. Bajo mi criterio personal, era fundamental acercar a todos los lectores los puntos más relevantes de la historia de ese proceso de construcción curricular, porque entiendo que conocer la historia es importante para «sentir» el producto final de una manera diferente y, también, para que cada uno saque sus propias conclusiones sobre la forma en que finalmente quedó configurada el área curricular, en un esfuerzo de integración de posturas hegemónicas y contrahegemónicas, representadas por diferentes concepciones de la Educación Física actual.

El currículo de Enseñanzas Mínimas, como resultado del proceso, debe entenderse siempre como un producto dinámico que evolucionará, en una u otra dirección, dependiendo de los propios cambios profesionales y sociales. Hoy, es un fiel reflejo de la confluencia de las tres esferas de presión que ya hemos señalado. Hechos para justificar esta afirmación los encontramos con demasiada frecuencia como para atribuirlos a la casualidad.

La integración de la construcción histórica de la Educación Física, como un proceso dialéctico en sí mismo entre las diferentes corrientes, es un hecho que llama poderosamente la atención, precisamente por ese esfuerzo integrador que, no obstante, deberá apreciarse en la propia práctica y no sólo sobre el papel del currículo oficial. No es necesario profundizar mucho en el análisis para observar la inclusión de los contenidos claves, de las diferentes corrientes, en los currículos de las diferentes etapas educativas. Algunos bloques de contenido, ya en su denominación –«condición física», «expresión corporal», «juegos y deportes»– dejan patente la integración a la que antes aludíamos. En el caso de la psicomotricidad, a pesar de no encontrarse con ese término, podemos observar cómo sus contenidos más emblemáticos –esquema corporal, lateralidad, etc.– se encuentran inmersos en el bloque de contenido «el cuerpo: imagen y percepción».

¿Es posible esta integración en la práctica? Honestamente pienso que sí. La Educación Física escolar puede, y debe, integrar aquellas corrientes que han pretendido en su lucha contrahegemónica, constituirse por sí mismas como la Educación Física escolar. La Educación Física no puede reducirse a ninguna de las actuales corrientes porque desde un tratamiento pedagógico del cuerpo, todas ellas tienen valores educativos que pueden constituirse en lo que ya son: elementos de una cultura susceptibles de ser contenidos de la educación. La condición física y la salud, la psicomotricidad, el deporte educativo y recreativo y la expresión corporal, representan distintas manifestaciones de la cultura física actual que deben estar presentes en el currículo de la Educación Física.

Si bien la historia de la construcción de cada una de las propias corrientes está caracterizada por un proceso de crítica hacia las anteriormente existentes y el intento de convertirse (se confiese o no) en el poder hegemónico, es precisamente el conocimiento

y comprensión de esa historia la que nos debe hacer ser cautos en la construcción y reconstrucción de la Educación Física actual.

El deporte y la condición física representan en el momento actual el poder hegemónico en la Educación Física a nivel mundial. Razón más que suficiente para que exista un análisis y una reflexión crítica que lleve a cuestionar las aportaciones de ambas corrientes y a explorar otras formas culturales de las actividades físicas con diferentes «miradas» sobre el cuerpo. Es necesario comprender que este principio de lucha dialéctica se encuentra en la base de las causas que permiten la entrada de nuevas corrientes en un currículo escolar. También, ese cuestionamiento crítico de las corrientes hegemónicas es el que hace posible, como ya señalamos al principio del artículo, un intento de reconceptualización de estas corrientes a través del filtro de una «mirada» diferente, que consiste en asignarles diferentes intencionalidades educativas (objetivos) que las habituales y una forma de transmisión distinta (metodología de enseñanza).

En mi opinión, es ahí donde debemos apreciar una nueva definición de la Educación Física escolar plasmada en los currículos de la LOGSE. Las alusiones que se realizan en la introducción del área son, en algunos casos, muy explícitas y esclarecedoras. En el caso del deporte, la afirmación:

El deporte... tiene un valor social derivado de ser la forma más común de entender la actividad física en nuestro contexto social y cultural. La práctica deportiva, sin embargo, tal como es socialmente apreciada, corresponde a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad, que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo (RD 1006/1991);

complementa el reconocimiento de su valor sociocultural, a la vez que se realiza una denuncia de aquellos aspectos considerados negativos desde el punto de vista educativo y se señalan las modificaciones que sería necesario realizar en sus formas habituales para constituir un hecho educativo:

Para constituir un hecho educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto, sin que la participación se supedita a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación, y realizarse con fines educativos, centrados en la mejora de las capacidades motrices y de otra naturaleza, que son objetivo de la educación, y no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva (*Ibidem*).

De igual modo, podríamos hacer referencia al cambio de perspectiva en torno a la corriente de condición física, sus finalidades y sus valores. Del concepto del «cuerpo máquina» en busca del máximo rendimiento, asociado a la idea de mejor salud corporal cuanto mayor nivel de desarrollo de las capacidades físicas (6), se evoluciona a un planteamiento más instrumental de la mejora de la condición física al servicio de las posibilidades motrices globales del individuo y a la ausencia de todo tipo de indicaciones curriculares que pudieran interpretarse como una preocupación excesiva por el rendimiento corporal.

---

(6) Idea que en la actualidad es cuestionada desde diferentes ámbitos profesionales, incluyendo la medicina.

Esta concepción aparece de forma muy explícita en el caso del currículo de la etapa de Educación Primaria, con la inmersión de los contenidos de esta corriente en el bloque de habilidades motrices básicas, mientras que en el resto de las etapas aparece conformando un bloque de contenidos propio con connotaciones muy relacionadas con el ámbito de la salud. La existencia de un único criterio de evaluación, muy flexible en su formulación, que hace referencia a esta corriente, marca una diferencia relevante con la formulación de objetivos operativos de rendimiento que podemos encontrar en los propios programas renovados de 1981.

Todos estos cambios de perspectiva, así como el caso más llamativo de la inclusión de la expresión corporal en los currículos de la LOGSE, es preciso entenderlos desde la óptica de confluencia de las tres esferas mencionadas anteriormente. Los profesores de Educación Física, actuando como esfera intermediaria entre el poder de la construcción histórica de la Educación Física y la presión de las concepciones sociales, y a través de su participación en el diseño del currículo, han sentado las bases para un cambio de concepción en la Educación Física escolar, en el futuro más próximo.

Las concepciones sociales hacia la Educación Física, encarnadas en la preocupación por la salud y la ocupación del tiempo libre, han tenido una influencia considerable en la configuración del nuevo currículo de Educación Física. Respecto a la salud nos encontramos con innumerables citas, tanto en la introducción como en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Por citar sólo un ejemplo (7) podemos encontrar connotaciones de la contribución de la Educación Física a la salud, en objetivos de la Educación Primaria como:

Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud (RD 1006/1991).

O en los objetivos de la Educación Secundaria como:

Conocer y valorar los efectos que tiene la práctica habitual y sistemática de actividades físicas en su desarrollo personal y en la mejora de las condiciones de calidad de vida y de salud, y

Ser consecuente con el conocimiento del cuerpo y sus necesidades, adoptando una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, respetando el medio ambiente y favoreciendo su conservación (RD 1007/1991).

De igual modo, aunque las citas son menos explícitas que en el caso de la salud, en el currículo se menciona el tema de la educación para el ocio. En ese sentido debemos interpretar el mensaje de que *«la Educación Física ha de promover y facilitar que cada alumno y alumna llegue a... dominar un número variado de actividades corporales de modo que en el fu-*

---

(7) Un análisis más pormenorizado de esta cuestión se ofrece en HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. y VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (1996).

*turo, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo personal... como medio de enriquecimiento y disfrute personal...».* O el ejemplo, en uno de los objetivos generales del currículo de la Educación Primaria, donde se hace referencia al propio conocimiento de la actividad física y del propio cuerpo «*como recurso para organizar el tiempo libre*».

Toda esta labor de conjunción, en el currículo, de diferentes aspectos de las esferas señaladas como son las propias expectativas de los profesores, sus concepciones educativas, los valores recogidos de las diferentes corrientes, la interpretación de las necesidades y preocupaciones sociales..., se realiza por el propio profesorado a través de la reflexión crítica y la asunción de posturas frecuentemente contradictorias con la propia formación inicial recibida. De nuevo, la idea hegemonía-contrahegemonía y el proceso dialéctico que se establece entre ambos conceptos actúa como el motor de los cambios. De ahí la insistencia en la necesidad de cuestionarse las prácticas que como docentes llevamos a cabo, pero también la necesidad de analizar y reflexionar sobre la construcción histórica y social que se va realizando del conocimiento existente en el área curricular.

Me parecen razonables las dudas de aquéllos que mantienen la dificultad de consolidar un currículo de la Educación Física que se integra con contenidos y funciones de diferentes corrientes que mantienen luchas hegemónicas y contrahegemónicas, y sobre todo, la idea de que de todas ellas se puedan extraer los valores educativos deseados cuando su realidad e imagen social la alejan de estos valores y destacan otros, no precisamente concordantes con la educación en una sociedad democrática y solidaria. Siempre tendremos presente el interrogante: ¿es posible reconceptualizar los contenidos y los valores que los acompañan de la Educación Física, cuando su inclusión en los currículos escolares estuvo marcada por una concepción alejada de las finalidades educativas?

El caso de la expresión corporal parece diferente. No ha llegado a ser una corriente hegemónica sino más bien todo lo contrario. Su escaso eco en el ámbito social y educativo permite una reconceptualización definida por criterios formativos y sustentada por valores coherentes con el proceso educativo en general y el particular de la Educación Física. No obstante, cabe preguntarse si será posible su inclusión real en los currículos que se ponen en práctica por los docentes.

Cierto es que en la fase de diseño se le ha dedicado tanta importancia como para que configure un bloque propio de contenidos en cada una de las etapas educativas, se formulen objetivos relacionados con esta corriente, se hagan citas expresas en la introducción y se haga referencia en los propios criterios de evaluación. Tanto esfuerzo de los diseñadores (incluso se puede llegar a pensar en una discriminación positiva hacia la expresión corporal) no puede entenderse si no es comprendiendo la convicción de los profesores diseñadores del currículo, el valor educativo que atesora y el hecho de que una reflexión crítica razonable sobre el resto de las corrientes deja al descubierto la incapacidad de éstas para dar cabida a las posibilidades expresivas del cuerpo y a la potencialidad del movimiento corporal como vehículo de expresión y comunicación.

Cómo, si no es con la inclusión de los contenidos de la expresión corporal, desarrollar el conocimiento del propio cuerpo en su visión más integral y la utilización de sus

posibilidades de expresión y comunicación. Cómo ir más allá de una imagen del cuerpo-máquina definida por la condición físico-deportiva.

Todas estas razones pesaron en el momento de su inclusión en el currículo de la LOGSE y, también, debían estar presentes en el momento en que, en un trabajo de investigación sobre los profesores de Educación Física de la Comunidad de Madrid, se les preguntó respecto a si incluirían la expresión corporal en cualquier proyecto curricular de la Educación Física, a lo que contestaba afirmativamente un 83 por 100 de los mismos (Hernández, 1992a).

No obstante, no podemos olvidar que a la hora de la práctica real, y aún cuando está experimentando un avance, de esos profesores que contestaban afirmativamente, sólo un porcentaje muy bajo llevan a cabo actividades relacionadas con los contenidos y objetivos vinculados a la expresión corporal. Sin duda tendrá relación con la cita que señalaba Goodson, sobre la adopción de las novedades «siempre y cuando las personas se muestren interesadas en la nueva idea, no sólo como contenido intelectual, sino también como medio de obtener una nueva identidad intelectual y, especialmente, un nuevo papel profesional» (1991, p. 26). En este sentido, será preciso explorar el pensamiento de los profesores para conocer cuáles son sus expectativas con relación a las corrientes que no ejercen un poder hegemónico en la Educación Física y respecto a su identidad intelectual y profesional.

Ya cercano el final de este artículo, confío en que cada uno de los lectores haya sido capaz de responderse a sí mismo respecto al interrogante que se planteaba al comienzo: ¿es el currículo de la LOGSE una nueva definición de la Educación Física escolar?

A modo de epílogo, quisiera hacer unas últimas reflexiones. Es un hecho que la integración de las diferentes corrientes de la Educación Física actual, y de las funciones que unas y otras le han atribuido a la actividad física, es una novedad significativa y loable en ese intento de contribuir al desarrollo del conjunto de capacidades de adaptación, de expresión y comunicación, de proyección y de introyección del ser humano con relación al entorno físico, social y cultural en el que habita. Salvo el «Programa» de 1987 para las Enseñanzas Medias, al que hemos hecho referencia como un eslabón hacia el nuevo currículo de la LOGSE, esta integración de las diferentes corrientes no se había producido, ni se produce aún en muchos de los currículos de Educación Física de otros países.

En el ámbito de los contenidos, me parece especialmente destacable la formulación de las actitudes, ya que, junto a las concepciones de la Educación Física que se vierten en la introducción del área y en la formulación de los objetivos y criterios de evaluación, orientan la reconceptualización que se pretende lograr de los contenidos tradicionales. Las actitudes, al pasar de una visión tradicional, como componentes de un currículo oculto, a esta nueva manera de entenderlas como contenidos explícitos, ejercen su influencia sobre el resto de los tipos de contenidos, especialmente de los procedimientos claves del área curricular.

Sin embargo, la auténtica novedad del currículo de la LOGSE es que precisamente, en última instancia, la definición de la Educación Física escolar queda en manos de los profesores, quienes con sus prácticas reales en los centros educativos irán configurando la Educación Física presente y futura. El margen de flexibilidad curricular, especialmen-

te en materias que como la Educación Física no «rinden cuentas» en pruebas de control como la que significa la selectividad para otras, es realmente amplio. El grado de concreción curricular de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, junto a la gran cantidad de formas culturales diferentes desde las que abordar los contenidos de Educación Física, permite que sea el profesor o el equipo docente quien defina las líneas fundamentales del proyecto curricular de la Educación Física.

Lo fundamental es insistir, de nuevo, en el cuestionamiento reflexivo de nuestras acciones e intenciones cotidianas en el trabajo docente. El proyecto curricular de cada centro educativo tomará como punto de partida el currículo oficial de la respectiva Comunidad Autónoma y en las toma de decisiones que se abordarán para su elaboración y desarrollo, el equipo de profesores volverá a encontrarse con las tres esferas de presión: la tradición histórica de los contenidos del área; la propia formación recibida y sus expectativas en cuanto a motivaciones, valores educativos, estatus profesional, etc.; y las concepciones que sobre la Educación Física mantiene la comunidad educativa y especialmente los alumnos y alumnas usuarios del proyecto. Como afirma Del Carmen, «... lo que un colectivo profesional puede llegar a crear en un determinado momento está tremendamente condicionado por su experiencia anterior y la formación recibida para el ejercicio de su profesión» (1989, p. 65).

En consecuencia, el currículo de la LOGSE configura sobre el papel una nueva definición de la Educación Física escolar, basada en la reconceptualización de las diferentes corrientes que, como construcciones históricas y culturales, son integradas en un proyecto educativo común definido por los elementos básicos: objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación, y matizados por el contexto psicopedagógico que enmarca todo el proceso de reforma y que orienta unos principios de intervención didáctica. Que sea posible o no esa reconceptualización y que se lleve a la práctica es algo que tendremos que observar en el futuro y que vendrá determinado por la capacidad de los profesores y por el proceso dialéctico que se establezca entre sus expectativas y las nuevas tendencias sociales sobre la Educación Física que generarán nuevas construcciones culturales sobre el cuerpo y el movimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARAUZ SÁNCHEZ, E. y HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1991): «La propuesta del MEC». *Cuadernos de Pedagogía*, 198, pp. 8-12.
- ARNOLD, P. J. (1991): *Educación física, movimiento y curriculum*. Ediciones Morata. Madrid.
- ARNOLD SPAETH, R. et al. (1985): *La Educación Física en las Enseñanzas Medias*. Teoría y práctica. Editorial Paidotribo. Barcelona
- BARBERO GONZÁLEZ, J. I. (1989): «La Educación Física, materia escolar socialmente construida». *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 2, pp. 30-34.
- DEL CARMEN, L. (1989): «Formación permanente del profesorado». *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 65-67.

- EVANS, J. y PENNEY, D. (1993): «La política de la pedagogía» en AA.VV.: *II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva. Investigación alternativa en Educación Física*. Unisport. Málaga.
- GOODSON I. F. (1990): «Studying curriculum: towards a social constructionist perspective». *Journal of Curriculum Studies*, 22, 4, pp. 299-312.
- GOODSON, I. F. (1991): «La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum». *Revista de Educación*, 295, pp. 7-37.
- HAMILTON, D. (1991): «Orígenes de los términos educativos clase y currículum». *Revista de Educación*, 295, pp. 187-205.
- HARRIS, M. (1983): *Introducción a la Antropología general*. Alianza Editorial. Madrid.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1992a): *Profesorado de Educación Física y currículo: Estudio de las perspectivas de los profesionales de la comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la reforma del sistema educativo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Tesis Doctoral no publicada, Madrid.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. y GARCÍA DEL OLMO, M. (1992b): «El currículo de Educación Física para la Educación Primaria: un espacio para la experimentación del profesor». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, pp. 21-33.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. y VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (1996): *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos*. Centro de publicaciones del MEC. Madrid.
- KEMMES, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata. Madrid.
- KIRK, D. (1990): *Educación Física y currículum*. Ed. Universitat de Valencia. Valencia.
- LANGLADE, A. y DE LANGLADE, N. R. (1986): *Teoría General de la gimnasia*. Ed. Estadium. Buenos Aires.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Centro de Publicaciones. Madrid.
- REAL DECRETO 1006/1991 (1991): *por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Primaria*. BOE del 14 de junio.
- REAL DECRETO 1007/1991 (1991): *por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de la Educación Secundaria*. BOE del 14 de junio.
- REAL DECRETO 1178/1992 (1991): *por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas del Bachillerato*. BOE del 14 de junio de 1991.
- SPARKES, A. C. (1991): «Perspectivas del currículum de Educación Física: una exploración del poder, del control y de la ubicación del problema», en CONTRERAS, O. y SÁNCHEZ, L. J. *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB*. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca, pp. 117-154.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (1989): *La Educación Física en la educación básica*. Ed. Gymnos. Madrid.
- WILLIAMS, A. (1985): «Understanding Constraints on Innovation in Physical Education». *Journal Curriculum Studies*, 17, (4), pp. 407-413.

# M O N O G R Á F I C O

## GESTO, JUEGO, CULTURA

ANA PELEGRÍN (\*)

En la cultura contemporánea los saberes del cuerpo, cursos, técnicas y prácticas han despertado un inusitado interés en los diversos estudios de filosofía, semiología, antropología, así como en las ciencias del movimiento, en la historiografía del juego y en el deporte.

El antropólogo Marcel Mauss [1934], denominó «técnicas del cuerpo», al uso instrumental de los gestos corporales relacionados con los modos de vida cotidiana en formas de caminar, de comer, dormir, trabajar y los juegos transmitidos de generación en generación. Mauss llama técnica del cuerpo a un «*acto tradicional eficaz (que no es diferente del acto mágico, religioso, simbólico)*. Es preciso que sea tradicional y eficaz. No hay técnica y no hay transmisión si no hay tradición» (Mauss, 1971, trad. al español).

Los gestos y las palabras son repetidas en cadena de generaciones, heredadas de mayores a menores, sujetas a la memorización y recreación –sustituciones, reducción, amplificación–. Aunque el trazado en el espacio-tiempo sea efímero, el gesto ritualizado permanece en el repertorio de gestos tradicionales porque sucesivos jugadores repiten los tipos de un código no verbal transmitido, con las transformaciones que el grupo recrea y con las implicaciones simbólicas heredadas.

De allí surgen otras características: la *persistencia* en el tiempo; la *difusión* en áreas geográficas extendidas en el espacio. Los juegos tradicionales son *señas de identidad* de un grupo, una comarca, un país, y también *patrimonio cultural* de la memoria colectiva de la infancia de esas zonas geográficas. En el siguiente artículo nos referiremos a la infancia europea y latinoamericana.

En la *técnica corporal tradicional y eficaz*, se inscriben en mi entender la noción del cuerpo lúdico y la del cuerpo imaginario, en cuyas hipótesis y desarrollo trabajo actualmente (1).

---

(\*) Instituto Nacional de Educación Física y Deportes (INEF). Universidad Politécnica. Madrid.

(1) La hipótesis de trabajo sobre cuerpo/gesto, engloba cuatro núcleos –cuerpo lúdico, cuerpo imaginario, cuerpo espectáculo, cuerpo texto– y constituye la base del curso sobre técnicas corporales que imparto en el Doctorado del INEF-Univ. Politécnica de Madrid. La noción de cuerpo de texto pertenece a Jaume MASCARÓ de la Univ. de Barcelona, explicitada en ponencias y artículos.

### – *Cuerpo lúdico*

El cuerpo lúdico, el cuerpo que juega, lleva en si la percepción de impulsos psicofísicos fundamentales, movimiento, emotividad y libertad corporal.

El cuerpo dispuesto al gozo del juego (entiéndase que pienso en el cuerpo como unidad biológica y psíquica), exterioriza los sentimientos, los afectos positivos y negativos, la imaginación o el humor-regocijo, en una actitud de disponibilidad corporal, en apertura del yo hacia el otro.

Esta actitud positiva y exploradora de la interioridad y exterioridad corporales, se desarrolla en una situación abierta impulsando al individuo y al grupo a la actividad motriz creativa.

Los cuerpos lúdico e imaginario transforman también la percepción del espacio-tiempo reales, instaurando por el sentido ritual del juego, un espacio-tiempo mágico y simbólico.

### – *Cuerpo imaginario*

El cuerpo tiende a la multiplicidad de significaciones para aprehender la ambivalencia simbólica. El cuerpo imaginario construye otro cuerpo, el del deseo y la imaginación; construye y deshace los códigos unívocos, en una libertad de significaciones múltiples «*el cuerpo es un operador simbólico*», (Galimberti, 1988, p. 243).

En la acción, el cuerpo imaginario ejecuta una serie de exploraciones y transformaciones conducidas por su *operador simbólico* que imagina y percibe un cuerpo amplificado, un cuerpo minimizado, un cuerpo límite:

- *Cuerpo amplificado*, en acciones desmesuradas, transformaciones y dilatación, p.ej. en los bestiarios literarios de la Edad Media poblados de animales con atributos maravillosos, hombres salvajes, monstruos, ogros, dragones, lobos, gavi-lanes, milanos, etc. Este cuerpo desmesurado de Juan el Oso, del Milano, son imágenes corporales presentes en los juegos infantiles.
- *Cuerpo minimizado*, reducción de la escala visual de representación, p.ej. Bestiario mínimo cotidiano [hormigas]; el garbancito, Pulgarcito de los cuentos, «el menor», el cuerpo del títere que en escala pequeña remeda las acciones, la apetencia liliputiense de los jugadores.
- *Cuerpo límite*, ruptura de la medida del equilibrio y gravedad, vértigo, caída, ritmo repetitivo, –*ilnix* en la clasificación de R. Callois (1958)– caída, ritmo repetitivo, p.ej.:
  - Giros: «Molinillo», «A las agachaditas», «Pino», saltos y volteretas.
  - *Ilnix*/giros: «columpio», «peonza».
  - Equilibrio y construcción espacial de las torres humanas de los célebres «Castellets».

- Ejercicios acrobáticos: «El quebrantahuesos», dos enlazados, uno de ellos boca abajo, dan vueltas invirtiendo su postura, apoyándose en las espaldas de otros dos que arrodillados soportan el peso de los cuerpos en la voltereta.

El cuerpo lúdico y el cuerpo imaginario, en el mismo acto de jugar, estimulan la actitud creativa. La ejecución *-performance* (Ben Amos, 1974; Finnegan, 1974; Zumthor, 1983)-, interrelaciona los resortes expresivos y comunicativos del individuo y el grupo.

En la representación-ejecución (performance) se muestra el juego como acto de comunicación y como dramatización: Sutton-Smith (1979 y 1989), distingue un cuádruple elenco de jugadores:

- actor,
- co-actor, compañero de juegos,
- director del juego,
- público.

Tanto en la ejecución de juegos espontáneos como en la práctica de juegos tradicionales, las cuádruples figuras participan en la gestualidad expresiva. La libre interpretación de los diferentes cauces relacionales del grupo que ha formulado Parlebas aumentan las posibilidades comunicativas, (Parlebas, 1988).

### - *Cultura y cuerpo lúdico*

La investigación del juego en la cultura, tanto en la tradición culta, como en la popular, plantea algunos problemas. Una de las dificultades puntuales es la identificación, el «tipo» de cada juego de un extenso repertorio; otra su pasaje efímero, los cambios sufridos en la biografía/historiografía de cada «tipo», que es la propia esencia del juego.

Un nuevo obstáculo para la correcta interpretación de las técnicas corporales que aparecen en la documentación escrita, en la iconografía, en algún pasaje literario, en pragmáticas, edictos y prohibiciones, es que tiene que ser contrastada con la observación de un grupo jugando. Así lo reconocía el humanista Rodrigo Caro

Y no se maraville vuestra merced de estos modos de jugar, que como hoy no los vemos, se nos hacen muy dificultosos. Mas quién ha visto estos días jugar [a los muchachos] entendería esa materia. (Rodrigo Caro, 1978)

Al reunir los documentos literarios e iconográficos para formular una aproximación a la historia y teoría cultural del cuerpo lúdico, (Huizinga, 1938; Jusserand, 1901; Mehl, 1990), algunos de los textos sobre los juegos de otras épocas, otras infancias, aparecen como un enigma permanente que, como enigma, desazona y seduce; por ejemplo, los juegos inventariados por el poeta valenciano Carlos Ros en el siglo XVIII, impresos

en una popular edición de pliego de cordel. En mi investigación (Pelegrín, 1992) he logrado identificar más de doscientos títulos de juegos, con su correspondiente documentación. El acopio de documentación nos revela que, a lo largo de su trayectoria histórica, la transmisión de la gestualidad tradicional de la infancia ha mantenido la técnica gestual hasta nuestros días y ha permitido interpretar y comprender citas de juegos en diversos textos de documentación incluso del medioevo. Una ley de conservación ejemplar.

Desde mi experiencia, creo que para intentar comprender el entramado cultural de los juegos tradicionales, el investigador tiene que considerar conjuntamente las técnicas corporales documentadas, compulsadas con las encuestas de campo, que le devolverán en la observación la gestualidad tradicional, a la vez que su actualización en la tradición oral.

Para ejemplificar todo este proceso me centraré en las páginas siguientes en el juego *la olla de la miel*.

## LA OLLA DE LA MIEL

- *Los juegos en la búsqueda documental*

En la cultura, los diversos juegos tradicionales pertenecientes al cuerpo lúdico acarrean a menudo la dificultad de su interpretación en la documentación escrita, para poder captar el gesto tradicional, para visualizar el movimiento y corporeizar la letra. Aún si tal o cual gesto es parte de la experiencia vivida, resulta a veces difícil unir la memoria kinésica y gestual con aquellas noticias, definiciones o descripciones verbales del movimiento. Otro tanto ocurre con la iconografía, ya que cierta ceguera, a veces producida por el desconocimiento de la clave plástica para interpretar adecuadamente la gestualidad tradicional, obstaculiza la lectura de la imagen, de la que se percibe sesgadamente sólo una «foto fija», una acción estática, paralizada la técnica del movimiento, y la totalidad de la secuencia de la acción, lo que impide y reduce la información correcta. Me adelanto con un ejemplo: para el juego *la Olla de miel* –del que conozco sobradamente su acción y movimiento–, no logro reunir documentación visual, a excepción de *Le diable enchainé* de los juegos infantiles de Peter Bruegel, el Viejo (1560) (2).

En la búsqueda de dibujos y grabados correspondientes me remito a la imaginaria popular de las aucas y aleluyas.

- *Aucas y aleluyas*

Los grabados denominados *aleluyas* en castellano y *aucas* en catalán contienen una interesante colección visual de los juegos. Las primeras aleluyas/aucas que se imprimen en pliegos sueltos con una serie de pequeños grabados con o sin inscripción versificada se remontan al siglo XVII.

---

(2) VANDEN BRANDEN, «Les Jeux d'enfants de Peter Bruegel» en *Les Jeux à la Renaissance*. París, Vrin, 1982, pp. 504-522.



*Auca Jocs*. Valencia. Benet Marcé. 1674

En el capítulo de aleyas y aucas de mi libro *Cada cual atienda su juego* (1984), había co-tejado el auca *Jochs* (1674) con el aleya *Juegos de la infancia* (1850). Con la información que manejaba entonces no supe interpretar el grabado de una de las viñetas del auca *Jochs* (3), ni relacionarla con el juego del Nabero en la aleya del siglo XIX. Tanto una como otra pertenecen al juego de la Olla de miel. Este mismo desconcierto lo había experimentado Joan Amades (1947), conocedor de los juegos y de la imaginaria popular, cuando, al comentar el grabado del auca *Jochs*, lo titula «Saltar a corda». Escribía Amades, sin ocultar su desconcierto:

L'escena figurada en aquest rodolí es fa difícilment entenedora. Sembla que saltin a corda en grups de dos, un que només roda i l'altre que salta, mentre amb una mà sosté la corda. El text que portent a sota les edicions posteriors d'aquesta auca no aclareix per res el significat del joc, segurament perquè el comentarista d'aleshores ja no va comprendre el que significava, semblantment a nosaltres (4).

(3) Se trata de la viñeta 39, perteneciente a *Jochs* (1674), Valencia. Imp. Macé, 1674; y *Juegos de la infancia*, Madrid, Marés, 1863, 31.

(4) Joan AMADES, *Jocs de la mainada*. *Auques comentades*, Barcelona, Gráficas Hesperia, 1947, Viñeta 39.

El primer grabado (1674) no lleva renglón escrito, añadido en ediciones posteriores (1864), pero el breve texto no descifra la acción –ya lo señala Amades en el párrafo transcrito–, probablemente porque tampoco el auquista comprendiera el juego. Esta auca realizada en el siglo XIX, es copia de la primera edición valenciana de 1674 y lleva en cada viñeta unos simplísimos pareados rimados. Dice el rodolí/aleluya que aparece en el pie rimado de la viñeta:

Con cuerdas a todos ata y todo lo desbarata (5).

Desbarata y disparata el anónimo rimador, dando erróneas indicaciones de la técnica corporal. Las claves gestuales para leer la imagen popular copiada de las centurias anteriores han pasado al olvido.

La cuerda que une a los niños es interpretada por Amades en su utilidad de saltar a la cuerda; el anónimo versificador arguye que es la acción de atar. La cuerda toma el primer plano en la desconocida clave plástica de la imagen. Observo que en el dibujo de las aucas valencianas-catalanas, no parece fácil deducir que se trate del juego «saltar a la cuerda», ni colegir el movimiento de arriba y abajo de la cuerda; el distinto nivel espacial –medio y alto– en el que los niños se sitúan quiebra la altura uniforme necesaria para imprimir el movimiento circular. No parece el «saltar a la cuerda», la técnica corporal representada.

La cuerda sostenida en cada extremo por los jugadores, uno de ellos sentado, está a medio envolver sobre el cuerpo del niño erguido. Un tercer niño muestra en su gesto, de brazo alzado, la palma de su mano abierta. Este gesto se repite, se hace tradicional, se tipifica tanto en el movimiento como en las imágenes que lo representan.

El grabado anónimo (6), aparecido en el *Libro del Juego de las Suertes* (Valencia 1528), muestra en la viñeta inferior un grupo de niños jugando, uno de ellos sentado en medio, otro erguido guardándole y rechazando el acoso de los otros, intentando dar un puntapié, cocear, con la pierna extendida a los que tratan de golpear al sentado. El gesto del golpear corresponde a los brazos en alto y palmas abiertas de los que rodean a quien está sentado en medio; recibe el título de «Adivina quién te dio», y también de la «Olla». Con el nombre de «Olla» se designa tanto al juego como el jugador y el espacio. Pero el gesto viene «copiándose» en las miniaturas de los manuscritos desde el siglo XIII. Si cotejamos algunas de las miniaturas medievales con la viñeta del libro valenciano comprobamos las similitudes. Con estos datos puedo ahora comprender las claves plásticas de la técnica del movimiento: las palmas abiertas significan golpear, dar pescozones.

Retomo la observación del auca *Jochs*, con nueva mirada interpreto la palma abierta del agresor que intenta golpear la espalda del niño sentado. El que permanece de pie sosteniendo el extremo de la cuerda inclina su eje corporal con el brazo extendido hacia el agresor, gesto que parecía detener los golpes o estar dispuesto a darlos. Así se com-

---

(5) *Auca Travesuras de la infancia*. Gerona. Imprenta de Pedro Corominas. Se halla de venta en casa de Miguel Homs, Calle de la Cort Real, Gerona. 1864. Pliego, 48 viñetas y grabado en madera.

(6) Se trata de grabado anónimo aparecido en *El Libro del Juego de las Suertes*. Valencia, 1528. (ed. Facs, Madrid, Miraguano, 1983); otro gesto similar se documenta en una miniatura iluminada del siglo XIII, reproducido en R. NELLI, *Trovadores y Troveros*. Barcelona, Olañeta editor, 1982, p. 49.

prende la gestualidad del niño sentado unido por la cuerda a otro que le llaman «la guarda», quien le protege de los golpes de los demás jugadores: es la escena lúdica que corresponde, sin duda, al antiguo juego de la «olla de miel».

En el auca valenciana del *Jochs* (1674) aparecen las referencias gestuales inspiradas posiblemente en los dibujos de Jaques Stella, impresos en el cuaderno *Les Jeux et plaisirs de l'enfance* (1667), grabados por su sobrina Claudine Bouzonnet en París (7).

En una de las estampas de ese álbum, titulada la «Poiré» (la víctima), reconocemos la acción corporal. Los certeros golpes de los jugadores que acosan al niño acurrucado son gestos copiados de la tradición: golpear con pañuelos, zurriagos y con las palmas, aunque el defensor les devuelve golpes «un pour cent», dicen los versos al pie.

El grabado popular del auca redistribuye la acción del juego variando detalles: la actitud corporal del niño sentado, de las palmas, los pescoczones, el movimiento. La iconografía concuerda con las citas documentales de este juego.

- *Una mirada a los antecedentes culturales*

Sería preciso reconocer que su historia es de larga tradición, y se mantiene y relaciona, con otro juego. En efecto, la frontera que separa el juego del «Adivina quien te dio», golpe dado a un niño con los ojos cerrados, sentado en medio, o apoyada la cabeza en el regazo del otro, es débil y lábil con respecto a la «Olla de miel», siendo el elemento diferenciador la presencia de un guardián defensor activo con o sin cuerda. En miniaturas marginales del s. XIII (Randall, 1966, números 206-210) figura el juego que identifiqué como el antecedente del «Adivina quién te dio» y de la «Olla», presente en la cultura medieval europea con los nombres de: «chapifou»; «qui fery»; «frog in the middle» (Mehl, 1990, pp. 112-114).

El juego proviene de la cultura grecorromana: lo cita el griego Herodas en *Fragments mímicos* (s. IX a.c.); la erudición de los comentaristas reconocen su mención en Hesiquio (libro IX); y en Polux. Así lo recuerda Rodrigo Caro, en su libro *Días geniales o lúdicos* (s. XVII), en la imprescindible edición y notas de J. P. Etienvre (1978).

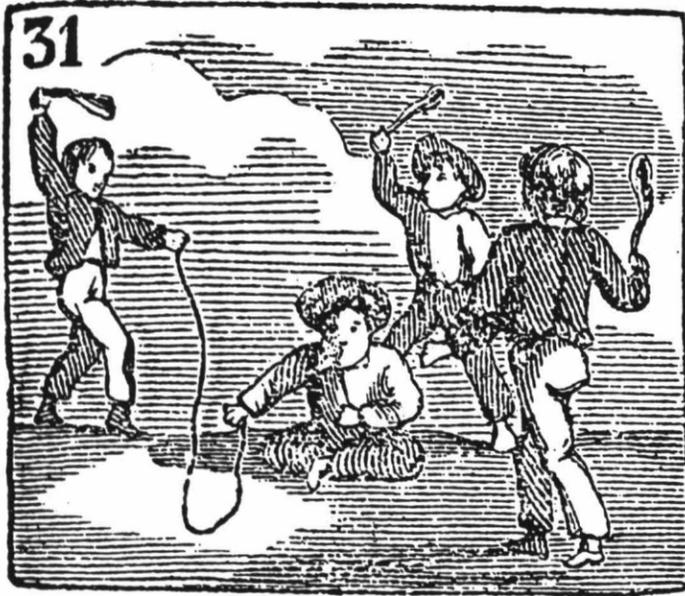
---

(7) En la antigua tradición oral en Francia se titula «La poire»; citado en la crónica de Froissart (siglo XIV) «et quant nous etions ensamble/aux poires juiens tout courant»; vid. «Jeux de capifol» en Jean Michel MEHL, *Les yeux au royaume de France*, París, Fayard, 1990. En la traducción española Victoria Argimon desconoce la equivalencia hispánica de *L'Poire*; en nota al traductor consigna que el juego perdura en el siglo XX: «en algunas academias militares».

Es de interés señalar que bajo la denominación de *La Víctima*, se transcriben los versos

«De ese martir me apiado  
aunque espera en su pesar  
poder la ofensa vengar:  
Si el que está a su cuidado  
un golpe de cada cien  
sabe devolver también».

Jacques STELLA, *Juegos y pasatiempos de la infancia*, trad. de Victoria Argimon, Palma, Olañeta Editor, 1990, pp. 68-69.



## Para jugar al *Nabero* es preciso andar ligero.

Orte  
Aleluya Juegos de la infancia (dibujo) Fanciaso Ortego.  
Madrid. Mares. 1850

- *Rodrigo Caro y otros humanistas hispanos del Siglo de Oro*

Rodrigo Caro que dejara en *Días geniales o lúdricos* (s. XVII) un imprescindible texto guía para conocer los juegos tradicionales en el Siglo de Oro, describe una variación importante en el juego de la Olla.

Aunque el niño sentado en medio, llamado «la Olla», es acosado a golpes por sus agresores, desaparece la guarda sosteniendo la cuerda. una figura importante en la tipología del juego por lo que se acerca al «Adivina quién te dio», o bien se trata de una variación en el desarrollo de la acción y en los personajes. No es de extrañar porque Rodrigo Caro recuerda que «*de los modos de jugar unos juegos, nacen otros que les parecen y quedan en aquella especie*».

En el libro de Rodrigo Caro, Melchor, personaje que bien sabe de las prácticas callejeras de los niños sevillanos, al oír describir por boca del erudito Don Fernando el juego que trae Julio Póloux, dice:

No tengo que poner ni quitar porque es el mismo que se suele jugar ahora y se llama la Olla: que es llamado *chitrinda ollaris ludus* y para la acción es necesario saber que uno en medio sentado, que se llama la Olla, y los otros le andan alrededor pellizcando trayéndole a la redonda y dándole golpes; si el coge alguno lo pone en su lugar. Rodrigo Caro. *Días geniales o lúdicos*, II, p. 122.

El poeta antequerano, Gaspar de los Reyes, enumera en el s. XVII entre las diversiones pastoriles el juego de la Olla, mencionando escuetamente a los participantes protagonistas: «la guarda y la olla», unidos uno a otro, en el espacio caracterizador de la rueda, citando los golpes, *chirlón*, —dice— con los dedos de la mano. Cito a Gaspar de los Reyes:

juguemos.....  
i al guarda la olla  
asidos y en ruedo  
chirlón con el dedo (8).

La Olla es juego de mozos, de niños —aunque Sebastián de Covarrubias dice ser juego de mozelas— especialmente por el tiempo de Carnaval. En su cita compruebo que la técnica del movimiento se mantiene en la transmisión oral-gestual de la tradición moderna y asimismo que el vocablo y la acción ya están documentados en textos griegos. Dice Covarrubias:

Es vn juego muy ordinario, que se juega entre las moças, por el tiempo del carnabal, carnestolendas o antruexo. Siéntase vna en vn puesto en medio de la plaça, y a esta llaman la olla de la miel, guárdala otra moça y tienen las dos los cabos de vna sogá larga, las demás llegan a catar la olla, y danle vn buen porraço, corre tras ella la guarda, y si la alcança a darle palmada soltando la sogá, se viene a poner en el puesto, y la que era olla, queda por guarda. Esta corripido el vocablo, que avia de dezir cata la olla, y dicen comunmente caça la olla: en Griego se llama, *chytrinda, de chytros, olla* (9).

En las menciones de la Olla, reseñadas por Sebastián de Covarrubias, Gaspar Reyes y Rodrigo Caro, las denominaciones que recibe en el siglo XVII las de:

- Olla de miel
- Olla
- Guarda la olla

---

(8) Gaspar de los REYES, «Invención a lo simple pastoril», *Tesoro de concetos...* Sevilla, año de 1613, fol. 218.

(9) Sebastián COVARRUBIAS, *Tesoro...* voz «olla», (ed. M. Riquier), Barcelona, 1943.

Busco el rastro del juego de la Olla en lecturas de *los Juegos de Nochebuena a lo divino* (1605), del segoviano Alonso de Ledesma, con resultado negativo. La obstinada intuición encontraría su cauce al escuchar la voz de los niños valencianos de hoy, en la acción ritualizada al escapar de los golpes del guardián para proteger a su defendido, gritando:

¡Jo menge mel!  
¡Jo menge mel!

Entonces creo oír el eco del estribillo anotado por Alonso de Ledesma y puedo relacionar con la olla:

La miel mojo  
y voyme.  
(Alonso de Ledesma. *Juegos* (1950, p. 178).

La voz *¡Cata la olla!*, *¡Caça la olla!*, anotada por Covarrubias con significado de probar, mirar, aporrerar, ayuda a la comprensión del estribillo que trae Ledesma y que para mayor claridad leeríamos: «*¡La olla de miel mojo/ y voyme!*», ¡la olla golpeo y huyo!

La frase popular *¡Moja la olla!*, la incluye Quevedo en un «Desafío de jaques», poema que en tono festivo describe una pelea entre dos personajes del hampa los que se suma en defensa de uno de los contrincantes, una tercera persona. Enzarzados en la pelea,

A puñaladas se abraza  
uno con otro se envuelve  
andaba el ¡Moja la olla!  
tras la goda delincuente. (10)

Quevedo posiblemente aludiera también a las voces usuales en los juegos que reparten golpes y porradas. Singularmente en la pelea de los chicos, al enfrentarse la incitación y acción es el de mojar la oreja, con el significado de escupir, insultando al competidor. El vocabulario cotidiano añade a la voz *mojar*, la afirmación en la actitud agresiva de provocar, golpea o herir. Por ejemplo, *mojar la oreja* es insultar e incitar a la pelea.

Interpretar el juego de la Olla de miel a través de la glosa conceptista de Alonso Ledesma resulta tarea ardua; las alusiones enigmáticas en las estrofas, según su intención moralizante, nos alejan del movimiento conocido. El romance es alegoría de personajes antagónicos –Agradecimiento. Gratitud–, criticando la avaricia de los mercaderes del interés. Una relectura tardía me permite entrever cierta relación del texto a lo divino de Ledesma con el desarrollo de otra variante de la acción. En Ledesma se alude a los mercaderes que, quizás, se relacione con la acción dramatizada de las «Ollitas-Tinajitas», del repertorio lúdico infantil que se desgaja de la Olla de miel.

---

(10) Francisco de QUEVEDO, «Desafío de dos jeques», *Poemas escogidos*, (ed. Blecua), Madrid, Castalia, 1989, p. 363.

Intervienen tres personajes: la Ollita o Tinajita, el Comprador, el Mercader, desarrollando una situación teatral de compraventa rica en gestos ritualizados (11). Las reahílas de la tradición oral moderna aluden a esa compra en algunas versiones.

a) La Olla de miel:

– A quant va la Mel?

– A set i a deu

b) Las Ollitas y el Mercader:

– Vendes este pucherín de miel?

– Sí.

La versión *b* de las Ollitas amplifica la gestualidad y ritualización de la fórmula verbal de la versión *a*, que antecede a la acción de fustigación y huida. De tal suerte, conjeturo que Ledesma glosa «a lo divino» quizás una versión de su tiempo, que incluye los ejemplos *a* y *b* similares a los recogidos en la tradición oral moderna valenciana.

• *Tradición dieciochesca*

El juego de la Olla de miel se inscribe en el repertorio de tiempos carnavalescos y festejos invernales de Nochebuena en el Siglo de Oro y en el siglo XVIII. Concluidas las fiestas del invierno comienzan las primaverales, que prolongan el tiempo festivo. El juego que nos ocupa continúa en las diversiones populares juveniles del XVIII; así lo sugiere la prohibición en tiempo primaveral dada en Valencia en abril de 1723, por la que se censura, entre otros juegos, los de «La Miel, los Pilaretos, la Olla» (12). El *Diccionario* de Terrero y Pando (1797) transcribe la formulilla citada por Sebastián Covarrubias: *cata la olla*, pero expresa su desconocimiento del juego «(...) especie de juego de señoras, pero parece no estar en uso» (13).

---

(11) Para este juego *vid.* «Las Tinajitas del Miel» en Hernández Soto, (1988, pp. 83-84). «Los pucherines de Miel» en Vigón, (1980, pp. 75-76). «Las Ollitas» en Scheffler, (1984, p. 78). Versión de México, «Las Ollitas», en mi *Colección oral 1970-1996* recogida en Argentina, 1984. Las fórmulas orales aluden al comercio de los protagonistas:

les aluden al comercio de los protagonistas:

– «Vendes este pucherín de miel?

– Sí».

(Vigón)

– «A quant va la Mel?

– A set i a deu».

(Alcover)

(12) Rafael GAYANO LLUNCH, *Aucología Valenciana*, Valencia, 1942, p. 22.

(13) TERRERO PANDO, *Diccionario...* [1797], ed. facs. Madrid, Albor, p. 379, [voz *catar*].

El valenciano Carlos Ros incluye tanto la Buena miel, como la Olla y Ollas de Sant Miquel en su *Romance Nou (...) del gichs* (1750). Nuevamente constatamos la movilidad y la dificultad para identificar «los tipos» tradicionales.

El *Diccionario de Autoridades*, impreso en la primera mitad del XVIII, no incluye el juego de Olla de miel. Sin embargo el célebre *Diccionario* incluye un nuevo «tipo» de la Olla, que por clasificación pertenece a los juegos danzados de corro. Dice el *Diccionario* en la voz Olla:

Juego de los muchachos que hacen formando una rueda, y dadas las manos dicen una coplilla que empieza:

*A las ollas de Miguel  
que están cargadas de miel.*

y acabada, va volviendo uno de ellos la espalda hacia dentro de la rueda, y acabándose de volver todos, vuelven a decir la copla, dándose unos a otros con las asentaderas, sin soltarse las manos. *Diccionario de Autoridades* (1734).

En resumen: bajo la denominación de la Olla, Olla de miel, en la documentación reunida de los siglos XVII-XVIII aparecen en la tipología dos modalidades diferenciadas, que persisten actualmente clasificadas en:

a) *Juego rima de acción*

Olla de miel/ acción -golpear-  
3 jugadores: agresor/agredido/defensor

la Olla/ acción -golpear-  
2 jugadores: agresor/agredido

	1	2	3
Retahílas y dichos:	La miel mojo y voyme.	- ¡Moja la olla!	- ¡Cata la olla! ¡Caça la olla!

b) *De corro*

1. Mimado, escenificado  
la Ollita de miel/ Comprador-Mercader

2. Figuras danzadas  
Ollas de Miguel/ corro -mímico

- Retahílas que lo acompaña:  
«De las ollas de Miguel  
que estan cargadas de miel».

• *Tradición oral moderna (Siglos XIX-XX)*

Rodríguez Marín estudia en *Varios juegos infantiles del siglo XVI* (1932) la versión de las «Ollas de Miguel» corro danzado, relacionando su permanencia textual y lúdica en

la tradición moderna. Dejo para otro artículo la descripción detallada de las «Ollitas-Tinajitas» cuya entrañable imagen permanece en mi memoria (14).

El juego de la Olla de miel incluido en la tipología de acción-persecución corresponde a la imagen que se difunde en los pliegos sueltos de aleluyas a partir del siglo XVII para lectores infantiles que siguen fieles a su juego de la Olla en la persecución, los golpes y la emoción de ser víctima y guardián.

- *La Olla de miel en las publicaciones de los siglos XIX y XX*

Deteniéndome en los documentos del siglo XIX hasta el presente reunidos, observo las distintas denominaciones recogidas en las colecciones:

- «Nabero o Huerto», 1855, en López Villabrille.
- «Olla», en Sebastián Castellanos, 1849.
- «Nabero», en Aleluyas *Juegos de la infancia*, 1863-1870.
- «El Oso», 1861, en *Aurora de la Vida*.
- «Toro de la sogá», en Hernández de Soto, 1882.
- «Nabero o guapeza», en Fraguas, 1895.

Los colectores no anotan la relación entre los diversos títulos ni tampoco el nexo con la Olla de miel, por lo que parecía una voz olvidada en el siglo XIX, excepto para el historiador y archivero Sebastián Castellanos, que la menciona (15); Fausto López Villabrille (1855) recalca que:

Es conocido el juego de El Huerto con el nombre de Nabero, pero como el nombre de los juegos es lo que menos atañe al propósito. vamos a dar la explicación de este, llámese como quiera en la realidad.

Fausto López Villabrille, *Recreo de los niños* (1855).

Esta actitud del «llámese como quiera» de los recolectores de los juegos tradicionales, unido a la carencia de un catálogo de juegos, repercute en la dificultad a la que me enfrento al investigar esta materia, con el consabido aumento de horas dispersas en la laboriosa búsqueda de datos para intentar su vinculación. La desconexión afecta a los artículos del repertorio de juegos europeos, que en las traducciones no se relacionan con las denominaciones equivalentes hispánicas; es ésta práctica común en los artículos de las revistas de lectura infantil y juvenil de la pasada centuria y de nuestros días. En 1861, la revista infantil *La Aurora de la Vida* (16) publica el juego del Oso en uno de los varios artículos difundidos por ese periódico a partir de traducciones francesas. Ni éste ni la reciente versión española de un importante estudio de Gallimard y de Parlebas

---

(14) Aquel hermetismo e inmovilidad corporal de la Ollita, aquel movimiento mágico, el de ser llevada en volandas por los aires, firmes los brazos en jarra, carnales asas de la ollita, sin desdeñar ni un ápice la calidad incomparable de la tinaja-cuerpo, adquirido por el mercader.

(15) Sebastián CASTELLANO BASILIO, «Juegos infantiles», *Museo de los Niños*, Madrid, 1850, t. IV, p. 102.

(16) «El Oso», *Au. Vi.*, t. II, 1861, p. 60.

(1988) sobre juegos tradicionales en Francia, relacionan «Touche l'Ours», con la Olla de miel ni siquiera con «l'Oso», entretenimiento de los jóvenes del Pirineo catalán, que en personajes, roles, distribución y acción es análogo al Nabero y, por lo tanto al juego de la Olla de miel.

La técnica corporal del juego se mantiene en la distribución del espacio, roles y acción. Un jugador (Toro-Oso; Huerto/Nabo), sentado en medio de un círculo trazado, se mantiene unido con una cuerda al Guarda/Nabero/Hortelano. Acosado por los otros jugadores, recibe los golpes y zurriagos hechos con pañuelos anudados. Si la guarda consigue golpear a algún agresor, pasa a ocupar el lugar del acosado y éste pasa a ocupar el lugar de aquélla.

A mediados del siglo XIX, el artículo no firmado que atribuyo a Sebastián Castellanos «Juegos de niños entre los griegos y romanos» (17) reproduce un grabado cuyo pie dice: «*Pintura descubierta en 1748 en las excavaciones del Herculano. Juego de niños desconocido*».

Observando el dibujo no dudo en relacionarlo con «Le Diable enchainé», que pintara Bruegel en *Juegos de niños* (1560) y con los grabados de J. Stella antes mencionados.

En el *Dictionnaire de Jeux* (1964), figura esta misma asociación de la versión francesa del juego. El artículo «Clou» comenta la relación e interpretación dada por los historiadores de la pintura antigua hallada en Herculano y Pompeya, que supongo corresponde a la reproducida en 1846 en el *Seminario Pintoresco Español*, vinculándola al juego del Oso. Explica este diccionario la correspondencia: «Touche l'ours, ce jeu a certainement pour ancetre le jeu du Cloux des anciens (...)». Y en otras páginas, dice en el artículo «Clou»: (...) «ce divertissement romain, practiqué a Herculanium et a Pompée, jeu de poursuit et un excersise de force» (18).

Sebastián Castellanos deja en varios artículos del siglo XIX la historia comparada de antiguos juegos tradicionales; teniendo al sevillano Rodrigo Caro como inspirador de la historia de los juegos infantiles hispanos, describe la diversión de la «Olla» jugada a mediados del siglo XIX:

Hoy se verifica este juego poniéndose con el penado sentado, un jugador haciéndose de padrino, el cual lo defiende asido de una faja o cuerda que tiene aquél, y si coge algún agresor sin salir del círculo que pueda describir con la cuerda queda de penado el cogido y de padrino el que se libró de la pena (19).

Sebastián Castellanos reconoce el vínculo de esa diversión observada en el siglo XIX con el antiguo juego, pues el muchacho «que se sienta en el suelo (...) toma el nombre de la Olla»; su denominación de «penado, padrino/agresor» no escucha otras coloquiales voces que por entonces los niños usan, por ej.: huerto, nabero, oso, toro. En ninguno de los documentos reunidos del siglo XIX figura junto a la acción, retahíla oral alguna.

---

(17) Sebastián CASTELLANOS BASILIO, «Juegos de niños entre los griegos y romanos», *Seminario Pintoresco Español [SPE]*. Nova Época, t. I, 1846, pp. 6-7. Creo posible atribuir a Sebastián Castellanos la autoría del artículo sin firma de la revista. Sebastián Castellanos publica la serie de los «Juegos infantiles» en *Museo de los niños*, 1848-1850.

(18) *Dictionnaire de Jeux*, París, Hachette, 1964, pp. 120-500.

(19) Sebastián CASTELLANOS BASILIO, «Costumbres españolas. De los juegos infantiles...» *Mu. Ni.*, t. IV, 1850, p. 102.

- *Las Aleluyas (Siglo XIX)*

Nuevamente los pliegos de aleluyas muestran la imagen buscada. Añadido al repertorio visual el de las Aleluyas *Juegos de la Infancia, Primera y Segunda parte n.º 64 y 98*, impresas en Madrid entre 1850-1860, cuya autoría atribuyo al dibujante Francisco Ortego (20). La correspondiente viñeta del Aleluya n.º 64 lleva este pareado:

Para jugar al Nabero  
es precico andar ligero.

alterado, ligeramente en la Aleluya n.º 98:

Es un juego muy ligero  
sin duda alguna el Nabero.

Interesa la distribución de los actores en el dibujo, que muestra la circularidad del espacio jugado, y la actitud del agredido y agresor, siendo más perceptible la cuerda que une a la «Miel» y la «Guarda». Los agresores llevan pañuelos anudados, diferenciándose en el grabado Aleluya n.º 98, en que un único agresor maneja el zurriago.

- *Siglo XX*

En los testimonios reunidos en la presente centuria salvo las versiones que sustituyen al personaje del guardián, la técnica tradicional se mantiene. La cuerda a la que permanece atado el jugador –unido a su guardián, a una reja o árbol–, el acoso de los agresores y la persecución del guarda en el círculo de acosadores permanecen inalterables, por lo que cumple con la premisa dada por M. Mauss (1971), ser eficaz ser transmitida generacionalmente y llevar implícita una esencial simbología que intentará esbozar unos párrafos más adelante.

Varían los nombres dados a los jugadores y por lo tanto la denominación del juego (21).

– Jardinero

Llorca, 1914.

---

(20) FRANCISCO ORTEGO, *Juegos de la infancia. Aleluya. Primera parte*, n.º 64. Madrid, Marés, 1863. (1.ª ed. 1850) y también *Juegos de la Infancia. Aleluya. Segunda parte*, n.º 98. Madrid, Marés, 1870 (viñeta n.º 30). (1.ª ed. 1850).

(La Aleluya n.º 64 la reproduzco en mi libro *Cada cual atiende su juego*. (1984), pp. 150-153; y la n.º 98, en otras de mis publicaciones, *Libro de Estampas*, Madrid, Comunidad de Madrid, 1989, p. 28).

(21) Otros títulos:

«Nabero», M. Moliner, *Diccionario*.

«Mona Monero» en García Benítez (1988)

«Jardinero» en Llorca (1984, ed. facs.)

«Bona Col» en Amades (1969, p. 202)

«Mel» *Diccionario*, en Alcover-Moll (1980, t. VI, p. 326)

«Buena Mel» en Gracia Vicien (1978, t. I, p. 80)

- Pan de boda, Cúcula                      Llano, 1924.
- Guardián de la buena col                Serra y Boldú, 1931.
- Mona y Monero                            García Benítez, 1988.
- Jardinero                                    Grupo Adarra.
- Olla    Pelegrín. *Colección oral 1970-1996.*
- Pingüino                                    Pelegrín. *Colección oral 1970-1996.*

• *Secuencias*

Sucintamente éstas serían las secuencias del juego:

- |  |  |
|--|--|
| 1) El Mercader/mercaderes<br>intentan comprar miel:                            | - «A quant va la mel?»<br>- «A comprar la bona mel».   |
| 2) El mercader inquiere por el<br>precio de otras mercancías:                  | - «I la confitura? i el cullerot?»<br>- «Arrós y fel». |
| 3) Intenta comprobar la mercancía/<br>llevar, catar/dando golpes:              | - «arranca»<br>- «moja».                               |
| 4) El mercader y los otros escapan,<br>huyen de la guarda que los<br>persigue: | - «arranca i fuig!»<br>- que córrega el burro!».       |

• *Retahílas*

Escasas son las fórmulas orales recogidas, porque al ser un juego de acción-persecución no propiciaba la utilización de la palabra.

Unas pocas retahílas (de Valencia, Asturias y Galicia) son las que logro reunir para intentar su comentario, aunque las versiones últimas que he recogido no llevan retahílas. En los pequeños textos, unos incluyen el diálogo de la guarda y los acosadores, que preguntan sobre el precio de la miel, antes de comenzar la acción:

1

- A quant va la mel?
- A set y a deu.
- I la talladeta?
- A peseta.
- I la confitura?
- A duro.
- Que córrega el burro! (22).

El verso final del breve dialoguillo señala el comienzo de la acción. Similar es la retahíla dialogada, aunque la acción presente diferencias:

---

(22) J. BATALLER, *Jocs del xiquets*, Valencia, ICE 1979, p. 65.

2

- A com ven la mel?
- A dos i a deu.
- Y la cullereta?
- A dos, senyoreta.
- Bota-li foc.
- I el fel?
- Arranca i fuig! (23)

3

A comprar la bona mel  
arrós i fel,  
qui le arranca  
arranca i fuig (24)

Cierta organización textual diferente presentan las exclamaciones y las invocaciones ritualizadas. Una voz formularia es la voz valenciana de: «jo menge mel», y la voz en Galicia «-Fulaniño que me matan, fulaniño...». Voces ritualizadas que contrastan entre sí, e interpretan –en el primer caso– la provocadora actitud de los agresores y –en el segundo– el pedido de protección del agredido. Un plano oscuro y enigmático emerge de la versión asturiana. Este es el recitado que acompaña al juego:

Pan de boda  
chiuche en rosca  
panecillo largo  
¡Ya está la Cúcula!» (25)

La letra procede del cancionero popular adulto, pero la adopción y adaptación que los niños hacen de la letrilla es misteriosa y singular. Quiero imaginar que en llamar *cúculo* al cautivo, se esconde una antigua costumbre transferida al universo infantil: la de hacer del *cúculo*, *cúcula*, *cucillo*, un oráculo de la felicidad, de la ventura y malaventura. A ese oráculo se dirigen los niños para consultar dicha y desventura, días de vida, días de felicidad, días de muerte, y lo hacen en este y en otros juegos como el de saltar a la cuerda a la comba:

Cúculo de mayo  
cúculo de abril,  
dime los años  
que he de vivir (26)

El *cúculo* tiene para la mentalidad popular un significado ambivalente: se convierte en oráculo portador de felicidad, y simultáneamente en ave de mal agüero...

(23) En Empar Lanuza, *Llibre de anar*, Valencia, Diputación, 1982, p. 60.

(24) «Comprar la bona mel» en Alcover/Moll, apud. Bataller *Op. cit.* 1979, p. 65. La acción en la que no figura el personaje de guarda consiste en un niño amarrado a una cuerda y ésta atada a un árbol o reja. Los otros sostienen la cuerda hasta que son perseguidos por la miel.

(25) Llanos, «Infantiles», en *Esfoyaza... 1977*, 2.<sup>a</sup> ed., p. 252.

El pan de moda es un rosco dulce untado con huevos y anís. No he localizado la explicación de la voz «chiuche», en los léxicos consultados.

(26) GRACIA VICIEN, *Juegos tradicionales aragoneses*. Zaragoza, 1989, t. I, p. 106.

Cuquiello	Cuquiello
rau de perro, rau de escoba	
¿cuántos años ha	¿cuántos años hay
de aquí al mio entierro?	de aquí a la mia boda? (27)

De tal suerte que la «Buena miel» y el «Pan de Boda», ambos sabores deleitosos complementan el significado con esta nueva perspectiva: la figura encorvada, prisionera ritual, evoca a la vez un oráculo secreto, como el del cuquiello «esa ave de tan mala naturaleza...» (28).

El eco de la otra región, otro espacio se aproxima a la percepción poética.

- *Gestualidad y estructura dramática*

- *Personajes*

Las líneas de fuerza Agresor-Víctima-Defensor correspondientes a los personajes no sufren modificaciones, aunque los personajes protagonistas sufren continuas transformaciones. Las líneas que se tienden entre Agresor-Defensor y Agredido-Defendido varían en el transcurso de la acción. Estas transformaciones constituyen uno de los *motivos* tradicionales; un motivo es una unidad mínima de la secuencia narrativa argumental.

- *Protagonista*

La figura central del agredido ocupa el centro del espacio lúdico y se interpreta como fuerza poderosa en el Toro/Oso; adquiere la paciencia del Burro (29). En contraste se corporiza en la desvalida figura del niño acurrucado y –víctima– dormitando que implora ayuda: «*Fulaniño que me matan... Fulaniño...*».

Este empequeñecimiento, –lo minimizado en el cuerpo imaginario– se reinterpreta en la imagen vegetal de la col, tronxo, nabo, en las facetas cambiantes del personaje, como Pulgarcito nacido de la col en la imagen tradicional. La Olla, en su significado de espacio-ruedo, se transforma en jaula prisión del Oso, Mona, Toro y, nuevamente en un jardín circular, huerto donde nacen y crecen los nabos y las buenas coles. Una representación curiosa es la de «Mona» y «Monero», que actualmente visualizan los jugadores (30). El cautiverio y el encadenamiento del agredido es nuevamente interpretado por los actores niños y no será disparatado creer que «el Monero» nace en el recuerdo

(27) VIGON *Juegos infantiles*, Oviedo (1980), pp. 155-156.

(28) CARO (1978) *Días geniales...* t. II, p. 100, ed. E., not.

«Cuclillo –creíase que oírle cantar es de buen agüero», Apud. Cejador. *La verdadera poesía castellana*, t. I, p. 401.

(29) En el *Semanario Pintoresco Español* (1846), p. 6, el artículo recuerda que «el paciente o prisionero al cual se llamaban *onos* (asno) y que debía estar sentado con prohibición de jugar lo trae el divino Platón».

(30) «Mona y Monero», nombre en la transmisión oral actual en el área castellana (SÁNZ 1983, p. 85). Extremadura, (VIZUETA, 1986). Andalucía (GARCÍA BENÍTEZ, 1968). En Valencia persiste la denominación de *Mel*.

de los titiriteros ambulantes que llevaban mona y oso amaestrado, atados con una cuerda y cuyo espectáculo callejero fuese celebrado por las fábulas dieciochescas

Un oso con que la vida  
ganaba un piamontés...

#### – *El Nabero*

La denominación del juego se vuelve significativa, pues resalta la importancia del rol del personaje, defensor, que se torna Nabero, Hortelano, Jardinero, con su función de cuidador del espacio imaginario del huerto reducido. El cuidador se convierte en el Guardián, la Guarda. Es quien defiende, protege el dominio.

¿Es el cancerbero? ¿el Guardián de las puertas de un ancestral oráculo trasmutado, en doméstico huerto? ¿es la sombra de otra orilla en un juego de extrañas resonancias?

#### – *Antagonista*

La tercera línea en la técnica corporal grupal se identifica a través de golpes y acoso: es el Agresor, son los agresores.

El antagonista agresor, línea en la que participa el grupo mayoritario de jugadores, se resuelve como personaje colectivo agresor, o individualizado en el Mercader, que insiste en catar la mercancía. Astuto mercader que, una vez catada, golpea, «moja» y huye para no ser tocado por la guarda, acción que reiteran sucesivamente los rudos agresores.

#### – *Espacio*

La traza circular del espacio y la Miel guardada ritualmente en su centro se ha mantenido sin variaciones en la tradición; incluso se reconocen juegos de acoso y persecución bajo la denominación de Olla, nombre que recibió en el seiscientos, según he recogido de informantes granadinos en 1994 y en Córdoba, Guadalajara y Cuenca en 1996. Circularidad marcada por el radio móvil trazado por el desplazamiento de los jugadores desde el centro del ruedo. En manos del guardián y en el cuerpo del niño cautivo en el centro, la cuerda diseña en el espacio circular líneas radiales, un espacio dinámico al perseguir a los intrusos.

#### • *Para interpretar La olla de Miel*

¿Qué significado tiene este juego? ¿Quién es este personaje, esta presencia dulce, deleitosa como la miel, fuerte y temible como el toro, el oso, grotesca como la mona, paciente como el burro, enigmática como la cúcula pequeña como el fulaniño, a quien se acosa y golpea, prisionera amarrada a una cadena, de quien se huye?, ¿Qué hilo une la agresión y la huida?

En la excelente publicación *Les Jeux du patrimoine, tradition et culture* a cargo de Guy Bonhome (1989), se relaciona los juegos tradicionales de «L'Ours» y el de «Mere garuche», que equivalen a las versiones hispánicas de la Olla de miel. Estudian los autores en estos juegos arcaicos, vestigios del mito y de las representaciones evocadoras de di-

vinidades oscuras, como Hécate griega o Empusa romana, y señalan que posiblemente evocarían el rito de transferencia de un emisario infernal que pasa su poder a quien le toque. En el mágico ruedo de la Olla también aparecen antiguos espantajos y sombras que alimentan las consejas y narraciones seculares hispánicas:

Esta Empusa o Mala cosa –escribía R. Caro– decían que se les aparecía a los que sacrificaban a Hécate, (...) variando muchas formas, y asombrando a los desdichados a medio día y andaba a un pie: Las formas y figuras que mudaba y variaba este fantasma, súbitamente era haciéndose ya buey o vaca ya mula, ya mujer hermosísima.

Rodrigo Caro. *Días geniales o lúdricos* (ed. 1979, p. 204).

Tantas veces como la Empusa y la Mala Cosa, el personaje de la dulce Miel cambia su rostro con el devenir de los días. Al igual que en las consejas, en el trasfondo de la Olla se vislumbran rostros múltiples como los del espantajo, el demonio o la sombra, transformaciones continuas, visualizaciones diferentes, tantas como aquellas que el asombro alcanza a imaginar viajando en el espacio y el tiempo. Y la sensibilidad se adentra en la ambivalencia simbólica, que permite intuir al niño imágenes arcaicas y simbólicas, reflejadas en ese otro acurrucado, acosado; a su vez guardado y protegido. En el cuerpo imaginario se refleja la ambigüedad de los sentimientos, de la atracción y el temor, la lucha entre fuerzas contrarias, de la indefensión y la violencia, del bien y el mal, demonios reales o fabulados, coexistiendo a golpes. Huerto de sombras y demonios personales, el cuerpo imaginario refleja la lucha interior de la cárcel de amor-temor, corporeizados.

Del cuerpo lúdico, surge unido el cuerpo imaginario, demonio que hay que encadenar, fuerza que hay que someter, por el conjuro mágico de la caminela infantil:

Santa Magdalena  
porta la cadena  
per lligar el demoni.

Del fondo de la Olla imaginando el sabor deleitoso de la miel, mirando al diminuto ser que refleja desvalido en una col, en medio del huerto cerrado (31), protegido por los guardianes y a su vez carceleros, se despliega la seducción de inagotables imágenes antiguas, impregnadas de símbolos; aunque ya no podamos saber con precisión su significado, el símbolo abre su vasta red de potencias, porque el símbolo persiste en el cuerpo imaginario; más allá, nos habla de nuestro olvido.

#### – *El hilo mágico*

Sugestiva es la cuerda/cadena que une al que permanece en el centro con su alter ego, el de guardián misterioso. Ligados están por la cuerda/cadena visible, más aún por el imisible cordón primario. Imagen primordial es la cuerda amarrando al otro, ligando a lo Otro,

---

(31) Según creencias populares, antes de que los recién nacidos fueran traídos de París, se encontraban en una col del huerto. Esta imagen se traslada a una buena parte de los cuentos para niños, p.ej. el Garbancito o Pulgarcito hallado por sus padres en una col.

como hilo simbólico que engasta a los seres en parejas, en hiladas, en ruedas enredadas. Esa cuerda cordón o ligazón, que como vaga señal de un eje perdido une a la región no accesible del misterio y a antiguas creencias presentes en la historia ancestral de los pueblos (32).

#### – *Las transformaciones*

Las transformaciones que sufren los personajes están ligadas al *humus* de la tradición, que presta la totalidad de sus hechizos a los *motivos* ya enumerados: el oráculo, la figura protectora-carcelera, el hilo mágico y las transformaciones. En los cuentos maravillosos se repiten los motivos de la transformación del héroe ayudado por seres sobrenaturales o por ser él mismo Mágico; la posesión los poderes del Diablo heredados o robados; el conocimiento de hechos ocultos para mostrarse y mudarse en los rostros cambiantes de la naturaleza; la conversión en pájaro, gavián; en cisne, por mágicas combinaciones, etc. Transformaciones que encandilan la sensibilidad del niño, recreando en su imaginación la sucesión de imágenes que el juego transmite: el cerrado espacio de la Olla, el estremecimiento del indefenso, la talla de guardián, las astucias del mercader, que dice ser buen cataador, la violencia del otro que es buen cazador... Transformaciones que albergan y encauzan las emociones que suelen ser contradictorias en el ánimo del jugador.

Las imágenes portadoras de motivos arcaicos, del cuerpo imaginario en el movimiento corporal, del hondo entramado ritual en la gestualidad de los juegos tradicionales, sigue enviando mensajes invisibles, a la sensibilidad y a la percepción sensorial del niño porque las imágenes soterradas en la memoria kinésica/lúdica crecen enredándose en los cauces callados de la emoción primera. Y el lírico Juan Ramón Jiménez intuye las imágenes primordiales del juego en la permanencia de la infancia mítica: «*Los juegos de los niños/ ¡qué sentido de eternidad tienen!...*» (33).

Jugar, ver y tocar el cuerpo, oír la letra, el ritmo, ver el diseño espacial, pensar con el cuerpo, contar con el otro corporal, es traer al presente el gesto de la infancia, recuperar el gesto del cuerpo lúdico y del cuerpo imaginario en ese acto intenso de relaciones y símbolos, escondidos en los mensajes de los juegos sucesivos de la niñez. Situaciones vividas en las que la emoción pulsa los pasajes subterráneos de la cultura en la creatividad nueva y tradicional. En estos pasajes subterráneos, los juegos y la cultura han estado jugando al escondite, ocultos y presentes en la literatura y el arte. Hora es de que ganen la partida.

#### BIBLIOGRAFÍA

BATALLER, J. (1978): *Jocs del xiquet al país Valencia*, Valencia, ICE.

BEN-AMOS, O. (1974): *Folklore: Performance and Communication*, The Hague, Mouton.

---

(32) Mircea ELIADE estudia la plurivalencia de significados de los lazos y ligazones mágicos. Advierte que según la «orientación [de la ligazón] puede ser positiva o negativa, tómesese esta posesión en sentido de *beneficio* y de *maleficio*, o bien en sentido de *defensa* y de *ataque*». M. Eliade, *Imágenes y símbolos*, Madrid, Taurus, 1979, p. 118.

(33) Juan Ramón JIMÉNEZ, *Por el cristal amarillo*, Edición Francisco Garfías, Madrid, Aguilar, 1960.

- BONHOME, G. (ed.) et al. (1989): *Les Jeux du patrimoine tradition et culture*, París, Rev. FES, pp. 24-25.
- CALLOIS, R. (1958): *Teoría de los juegos*, Barcelona, Seix Barral.
- CARO, R. (1978): (Edición y notas de J. P. Etienvre), *Días geniales o lúdicos*, Madrid, Espasa Calpe.
- COCA FERNÁNDEZ, S. (1988): *Comunicación y creatividad. La expresión creativa del gesto*, Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- (1993): «El hombre lúdico», en *El hombre deportivo*, Madrid, Alianza, Deporte.
- FINNEGAN, R. (1974): *Oral Poetry. Its Nature Significance and Social Context*, London, Cambridge Press.
- FRENK, M. (1987): *Corpus de la antigua lírica popular hispánica (siglos XV a XVII)*, Madrid, Castalia.
- GALIMBERTI, O. (1987): «Semiología del cuerpo. L'ambivalenza», en *Il corpo*, Milano, Feltrinelli, pp. 239-292.
- GARCÍA BENÍTEZ, A. (1988): *Folklore infantil andaluz*. Sevilla. Biblioteca de Cultura Andaluza.
- HERNÁNDEZ SOTO (1988 2): *Juegos infantiles de Extremadura*, (ed. Salvador Rodríguez Becerra y J. M. Arevalo), Junta de Extremadura.
- HUIZINGA, J. (1972): *Homo ludens*, Madrid, Alianza ed.
- JUSSERAND, J. J. (1901): *Les sports et les jeux d'exercice dans l'ancienne France*, París.
- LEDESMA, A. (1605): *Juegos de Nochebuena a lo divino*, Madrid, BAE, 1950.
- LOUX, F. (1984): *El cuerpo en la sociedad tradicional*, Palma de Mallorca, José Olañeta.
- LLORCA, F. (1983): *Lo que cantan niños*. Madrid, Atalena. (Ed. facs. Prometeo 1919).
- MACHADO Y ÁLVAREZ (1882; 1986 2): [Juegos de los niños] en *Folklore andaluz*, Sevilla, Biblioteca de la Cultura Andaluza.
- MASCAR PONS, J. (1992): «El valor de la idea del cuerpo en una teoría de la educación física», *Actas del VIII Congreso de Educación Física en las Escuelas Universitarias de formación del profesorado*, en O. F. CONTRERAS y L. J. SÁNCHEZ, (eds.) Cuenca, Universidad Castilla-La Mancha, pp. 13-28.
- MASCARÓ PONS, J. (1989), «El cuerpo como texto» en *Aspectos didácticos de la Educación Física*, Zaragoza, ICE.
- MAUSS, M. (1971 traduc. al español): *Sociología y antropología*, Madrid, ed. Tecnos.
- MEHL, J. M. (1990): *Les yeux au royaume de France*, París, Fayard.
- PARLEBAS, P. et al. (1988): *Las cuatro esquinas de los juegos*, Lérida, Agnos.
- PELEGRÍN, A. (1974): *Cada cual atiende su juego. De tradición oral y literatura*, Madrid, Cincel.
- (1992): *Juegos y poesía popular (1700-1990)*, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- (1996): *La flor de la maravilla. Juegos recreos retahílas*, Madrid, Fundación Germán SÁNCHEZ RUIPÉREZ.

- (1996): *Literatura, tradición y creación en los juegos infantiles (s. XV-XX)*. Repertorio, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, (en prensa).
- RANDALL, LMC. (1966): *Images in the Margins of the Gothic Manuscripts*. Berkley, University of California Press.
- RODRÍGUEZ MARÍN (1932): *Varios juegos infantiles del siglo XVI*, Madrid, Tip. de Archivos y Bibliotecas.
- ROS, C. (1750): *Romanç nou, curios y entretingut, hon es refe rixen els jochs, entretinements è invencions, que els gich de Valencia eixerciten en lo transcurs del any, per els carrers y places de la Ciutat, generals, sens guardar orde, jà de nit, jà de dia, y mes de la nit quant fà Lunèta/Primera part. Prosequix lo assumpt del jochs dels guichs especials com vorà el curiòs. Segona part.* [s.l. Valencia; s.i.; s.a. 1752]. 8 hs. [BNM R. 5346 (18)].
- SUTTON-SMITH, B. (1979): «El gioco como rappresentazione», en A. BONDOLI (ed.), *Il bufone e il re. Il gioco del bambino e il sapere dell'adulto*, Firenze, La Nova Italia, pp. 257-294.
- TRIGO AZA, E. (1996): *Creatividad lúdica motriz*, Santiago, Máster de Creatividad de la Universidad de Santiago de Compostela.
- VIGÓN, B. (1895, 1980 2): *Juegos y rimas infantiles*, Vigo.
- VIZUETE CARRIZOSA, M. y GUTIÉRREZ CASALA, J. (1996): *Juegos populares extremeños*, Mérida, edit. Regional, Consejería Educación y Cultura.
- ZUMTHOR, P. (1983): *Introduction a la poésie orale*, Paría, ed. Sevil.



# M O N O G R Á F I C O

## RECORDANDO LOS CUERPOS DE LOS PROFESORES: MOMENTOS DESDE EL MUNDO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

ANDREW SPARKES (\*)

### INTRODUCCIÓN

Con el lenguaje construimos ficciones, pero no toda la experiencia es ficticia, no toda está sujeta al ilimitado poder que tiene la imaginación para transfigurar e inventar. El dolor de nuestros cuerpos nos recuerda que existen al menos dos órdenes de experiencia: el orden del cuerpo y el orden del texto (Kirmayer, 1992, p. 323).

Diversas investigaciones realizadas desde una perspectiva interaccionista han puesto de manifiesto la importancia del «yo» en la enseñanza, su complejidad, diferenciación y posibilidades de cambio en función del momento y circunstancias en la vida del docente (1). Como dice Stevens (1996) ser persona implica corporeidad, estar vinculado a un cuerpo y, sin embargo, su papel en la configuración del yo en la enseñanza ha sido bastante ignorado. Ciertamente, los cuerpos de los docentes han tenido una «presencia ausente» en la literatura científica. En otras palabras, el cuerpo, en cuanto parte del yo, está *en todas partes*. Su género, edad, clase social, capacidad física, identidad sexual, raza, etnicidad, cansancio, estrés y reacciones emocionales se muestran en los distintos episodios escolares, sucesos críticos o momentos de desmoralización. Sin embargo, los cuerpos subjetivamente experimentados no están en ninguna parte como objeto directo de análisis (2). Según Shilling (1993a), esta ausencia es sintomática de otra mucho mayor: señala la escasa estimación que lo corporal tiene en la escuela y, en gene-

---

(\*) Facultad de Educación de la Universidad de Exeter. Inglaterra.

(1) Algunos ejemplos de este tipo de trabajos pueden verse en BALL y MACLURE (1993), NIAS (1985, 1989), SCHEMPF *et al.* (1993), SIKES *et al.* (1985), SPARKES (1987, 1994), WOODS (1983, 1984, 1990, 1993).

(2) Por ejemplo, en el modélico trabajo sobre historias de vida realizado por SIKES *et al.* (1985) sobre *Carreras docentes*, los cuerpos de los profesores *per se* raramente son el foco directo de la discusión. Más recientemente, lo mismo podría decirse a propósito de la obra *Comprendiendo el desarrollo del profesorado* editada por HARGREAVES y FULLAN (1992) y de *Las vidas de los profesores* de HUERMAN (1993). Mientras que el estrés, el agotamiento y sus diversos síntomas constituyeron el objeto del libro *Enseñanza y estrés* de COLE y WALKER (1989), el «multidimensional y experiencial cuerpo vivido» permaneció en cierto modo latente.

ral, el olvido de la naturaleza corpórea de la empresa y quehacer educativos. Estas cuestiones han sido recogidas por personas interesadas en desarrollar modalidades de pedagogía crítica que, de acuerdo con Shapiro (1994, p. 61), tratan de «centrarse en el rol del cuerpo en el proceso del saber y en la praxis de la libertad» (3).

Para Synnott (1993, p. 2), el cuerpo es el principal símbolo del yo y su primer determinante: «La identidad del cuerpo y del yo es quizás más claramente ilustrada por el cambio corporal. El autoconcepto cambia, a menudo dramáticamente, en la pubertad, el embarazo y la menopausia. Los cambios corporales modifican el yo». Si esto es así, debe sorprendernos el olvido de los cuerpos de los profesores por parte de la investigación educativa. Y más incluso si tenemos en cuenta el reciente incremento de la literatura científica sobre la corporeidad y del cuerpo como temas centrales para las humanidades y las ciencias sociales (Featherstone y Turner, 1995). Como parte de este renacimiento del interés por el cuerpo, nuestra comprensión de las complejas relaciones entre el yo y el cuerpo —o los distintos «yos» y los cuerpos— se ha hecho menos segura. Esto es particularmente cierto según las afirmaciones postmodernas que plantean que las identidades no están unificadas en torno a un yo coherente, sino que se forman y transforman continuamente dentro de una cibercultura electrónica, de alta tecnología, mediática que proporciona una cacofonía de posibilidades y estimula una personalidad pastiche, un yo superpoblado, saturado y multifrénico. Por ejemplo, hablando del *yo sin fronteras*, Hargreaves (1994) señala que la posmodernidad conlleva cambios no sólo en *lo que* experimentamos, sino también en *cómo* experimentamos nuestro sentido fundamental del yo y de la identidad.

En un mundo postmoderno, descentralizado, el cuerpo y el yo ya no están unidos. Incluso el yo deja de tener singularidad. En el mundo de alta tecnología de la imagen instantánea, lo que una vez tuvo el yo substancial es visto cada vez más como una mera constelación de signos (...). De forma que incluso el yo es ahora sospechoso. No tiene substancia, centro o profundidad (...). Los «yos» se convierten en textos transitorios, para ser leídos y malinterpretados, contruidos y decontruidos a voluntad. Los «yos» humanos se transforman en cosas que una gente muestra y que otra interpreta, no en cosas que tienen duración y substancia interna propias. (Hargreaves, 1994, p. 70).

Como afirma Gibens (1991), el presente período de la modernidad (o postmodernidad como lo llaman otros) se caracteriza por la incertidumbre y está penetrado por la duda radical que insiste en que el conocimiento sobre lo que los cuerpos son, toma la forma de una hipótesis, en principio, siempre abierta a revisión y que puede ser abandonada en un determinado momento. En esta situación, cada individuo se involucra en un *proyecto reflexivo del yo* que consiste en el mantenimiento de narrativas biográficas coherentes, aunque continuamente revisadas, en las que se ven forzados a negociar y escoger unos modos de vida entre una diversidad de opciones.

Giddens enfatiza además que, en las condiciones de esta nueva modernidad, a medida que se incrementa la relevancia del cuerpo para la identidad que el individuo pro-

---

(3) Otros ejemplos pueden verse en CORRIGAN (1991), MCLAREN (1991), STINSON (1995) y TAYLOR (1991).

mueve, el cuerpo y el yo se encuentran cada vez más coordinados en el proyecto reflexivo de construcción de la identidad personal. En particular, como indica Shilling (1993), son los territorios *exteriores*, o superficiales, del cuerpo los que simbolizan el yo en un tiempo en el que se está dando un valor sin precedentes al cuerpo joven, al cuerpo en forma y al sensual. En este sentido, afirma que «en el occidente rico, hay una tendencia a ver el cuerpo como una entidad que es/está en el proceso de llegar a ser; un proyecto en el que debiera trabajarse y que hay que alcanzar como parte de la auto-identidad *individual*» (p. 3). Sin embargo, Shilling, en la misma línea que Giddens (1991) y Hargreaves (1994), insiste en que en las condiciones predominantes de este último período de la modernidad (con su continua pluralidad de ambientes, contextos y lugares en los que se espera que muestre su competencia) el mantenimiento de una identidad personal coherente (o el sentimiento de estar a gusto en el propio cuerpo y con su narración personal) está convirtiéndose en algo cada vez más problemático.

En las siguientes páginas, quiero ilustrar los dilemas que han de afrontar algunos profesores para mantener un sentido coherente del *yo* y sentirse a gusto con sus cuerpos cuando sus proyectos corporales son interrumpidos. Para ello me centraré en distintos momentos de las historias de vida de dos profesores de una subcultura de un área específica, la Educación Física, con el fin de analizar el modo en que ellos construyen narraciones, imágenes del *yo* e identidades, en relación con su elección de la enseñanza como carrera, y su rol como docentes (4). En esto, me apoyo en las posibilidades de la historia de vida como técnica de investigación que, de acuerdo con Goodson (1991) y Plummer (1983), permite penetrar en la realidad subjetiva del profesorado por vías que facilitan la formación de ideas sobre la identidad de los docentes, su sentido del *yo* y la manera en que éstos se desarrollan y modifican con el tiempo.

Dada la especificidad de esta subcultura escolar, la naturaleza exploratoria de mi proyecto y, desde un punto de vista más positivista, las limitaciones numéricas de la muestra, las intenciones de este artículo son modestas. Reconozco que, a partir de los datos presentados, cualquier intento de generalizar las conclusiones al profesorado de otra área, o incluso al de EF, sería inapropiado. Dicho esto, recuerdo el punto de vista de Wolcott (1995) en el sentido de que hemos de procurar aprender todo lo que podamos del estudio de casos únicos. Más aún, como Sears (1992) nos indica:

El poder de los datos cualitativos, sin embargo, no reside en el número de personas entrevistadas, sino en la capacidad del investigador para conocer bien a una pequeña cantidad de gente en sus contextos culturales. La pretensión de la investigación cualitativa no es describir una multitud aparentemente interminable de individuos únicos, sino clarificar las vidas de unos pocos individuos bien escogidos. Lo ideográfico proporciona a menudo una mayor profundidad que lo nomotético (Sears, 1992 p. 148).

---

(4) La información y datos relativos a estos dos profesores forman parte de un proyecto de historia de vida más amplio centrado en la vida y carreras de profesores de EF. Algunos ejemplos de este trabajo pueden verse en SCHEMPF *et al.* (1993), SPARKES (1994a, 1994b), SPARKES y TEMPLIN (1992), SPARKES *et al.* (1990, 1993), TEMPLIN *et al.* (1991, 1994). También en estos trabajos el cuerpo constituye una presencia ausente que he comenzado a rectificar debido, en parte, a la toma de conciencia estimulada por la interrupción de mi propio proyecto corporal y la necesidad de escribir de distinto modo sobre tales experiencias (Véanse SPARKES, en imprenta *a*, en imprenta *b*).

Como tales, los datos que aquí se presentan se ofrecen como recursos que pretenden ser más iluminadores que definitivos. Se espera que el lector corpóreo, leyendo desde su propia posición subjetiva, y apoyándose en su personal poso de experiencia, establezca conexiones entre su propio cuerpo y los cuerpos de los demás, de forma que se genere un conocimiento que opere en distintos contextos. Desde un punto de vista epistemológico, tal como defienden Harding (1991) y Stanley y Wise (1993), las ideas generadas en este artículo, generadas desde la posición de dos profesores de EF, no versan exclusivamente sobre ellos o sobre su grupo laboral. Por el contrario, las diferencias que ellos comparten frente a otros muchos profesores en términos de, por ejemplo, la centralidad y visibilidad de sus cuerpos en acción como clave definidora de su sentido del *yo*, nos permite plantear interrogantes teóricos relevantes y ver cosas que, de otro modo, pudieran quedar invisibles sobre las relaciones entre el yo-cuerpo de aquellos que enseñan otras áreas escolares. Como apunta Runyan (1982):

Existen pocas cosas más fascinantes o informativas que aprender sobre la experiencia que otros seres conscientes tienen del mundo. Los relatos de sus vidas nos permiten profundizar, nos ayudan a imaginar cómo deben ser las cosas en circunstancias sociales e históricas diferentes, nos proporcionan ideas sobre el funcionamiento de vidas y, quizás, nos facilitan un marco de referencia con el que evaluar nuestra propia experiencia, fortuna y posibilidades de existencia (Runyan, 1982, p. 3).

Teniendo todos estos elementos presentes, podemos comenzar a considerar las experiencias de Rachael y David (ambos seudónimos de los sujetos protagonistas de la experiencia). Rachael es una estudiante de EF de 21 años que ha competido como amazona a nivel nacional. Tras varios años padeciendo un misterioso dolor de espalda, se le detectó un gran tumor en la base de su espina dorsal. Dicho tumor fue estirpado mediante operación quirúrgica pero hubo complicaciones y Rachael acabó pasando cuatro veces por el quirófano en un año, además de contraer meningitis durante su estancia en el hospital. Los efectos del tumor en su cintura pélvica y en la zona lumbar de la columna vertebral hacen improbable que pueda volver a competir de nuevo a alto nivel. Por su parte David es un hombre de mediana edad y no ha sufrido nunca ninguna experiencia traumática en relación con su cuerpo. Sin embargo, está sintiendo los signos físicos del envejecimiento, tiene problemas con la articulación de la rodilla, y acaba de abandonar la enseñanza.

A continuación, presentaré separadamente momentos de las vidas de Rachael y David que después pasará a comentar. Tras reflexionar sobre las experiencias de sus cuerpos en relación con la enseñanza y su sentido del *yo*, abordaré el modo en que las visiones que Rachael y David mantienen de sí mismos, como seres corpóreos, son configuradas y constreñidas por recursos narrativos limitados. Finalmente, alzando la vista más allá de las vidas de estos dos docentes, plantearé algunas cuestiones relativas al tipo de historias corporales que circulan dentro de la comunidad educativa y la necesidad de comprenderlas con mayor profundidad. Pero, primero, veamos algunos extractos de mis entrevistas con Rachael y algunas reflexiones escritas por ella en 1995.

## FRAGMENTO DE UN TEXTO DE RACHAEL ESCRITO EN FEBRERO DE 1995

«En el pasado presté poca atención a los efectos psicológicos de las intervenciones quirúrgicas sobre mi cuerpo. Pensaba en ello como un proceso meramente físico: operación, recuperación, vuelta al *college*... continuar donde lo había dejado... Siempre he tenido control sobre mi propio cuerpo. Siempre había tenido una gran fe en mi habilidad para controlar mi cuerpo. Ahora me doy cuenta de que siempre he sentido una sincronización cuerpo-mente. Hasta después de las complicaciones no aprecié totalmente la sensación holística que previamente había tenido entre cuerpo y alma.

Supongo que me veía a mí misma como un coche que se ha averiado, que es llevado al taller para ser reparado y que sale como nuevo... Cuando llegaron las complicaciones sentí una verdadera pérdida de control de mi cuerpo. Los médicos tenían control sobre mí y lo que es aún más importante, tuve que admitir que por primera vez en mi vida no tenía elección, dependía totalmente de ellos para arreglar mi cuerpo. Tenía control sobre mi mente, pero normalmente mi mente controlaba mi cuerpo. Alguien o algo tenía ahora ese control».

## FRAGMENTO DE UN TEXTO DE RACHAEL ESCRITO EN AGOSTO DE 1995

«Siento como si estuviera de viaje. Voy por la autopista con un gran Land Rover Discovery, cuando de repente lo único que puedo ver son luces intermitentes frente a mí. Estoy atrapada en el más horrendo atasco, a muchas millas del próximo cruce. Se avanza muy lentamente, cada poco tiempo hay parones y mi coche, siempre tan seguro, empieza a fallar. Me las apaña para que siga en marcha. Me parece que ha pasado un siglo hasta que llego a la señal que me indica que la siguiente salida está a una milla y otro siglo hasta que llego realmente a ella. Salgo de la autopista sin importarme que sea una ruta equivocada. Lo único que tengo que hacer es encontrar mi camino. Me encuentro yendo por un carretera estrecha. Hay grandes baches y taludes y nunca sé lo que voy a encontrar al doblar la curva. En un determinado momento, el angosto camino circula en paralelo a la autopista durante unos metros. El tráfico fluye a unas setenta millas por hora. Siento deseos de traspasar la cerca que me separa de la amplia carretera pero en medio hay también una gran acequia y, en cualquier caso, podría dañar la carrocería de mi Discovery. Podría saltar la cerca y cruzar la acequia pero ¿para qué sirve una autopista si no se tiene coche? Continúo por el camino. Realmente estoy harta. En un primer momento tenía algo de aventura pero ahora el camino parece interminablemente uniforme. Nadie me ha dado ninguna indicación ni mapa que seguir. Finalmente, llego a una circunvalación y, por alguna razón, personas que yo conozco circulan por el otro lado y me saludan con la mano dirigiéndose hacia la autopista. El problema es que no hay donde poder cambiar de sentido, de modo que continúo por la misma carretera, que ya no es tan mala y que probablemente me llevará finalmente donde quiero. Sin embargo, el problema ahora es que no parece que sepa dónde se supone que debo ir».

FRAGMENTO DE UNA ENTREVISTA CON RACHAEL QUE TUVO LUGAR  
EL 1 DE DICIEMBRE DE 1995

A.S.: En tu relato, ¿qué era el *Range Rover*? ¿Era un buen caballo o era tu cuerpo?

R.: Era mi cuerpo. Me gustan los *Range Rovers*. Solía ser mi patrocinador. Acostumbraban a dejarnos uno para dar una vuelta, y era fenomenal.

A.S.: ¿Así que era tu cuerpo?

R.: Sí. Pensé que era una buena equivalencia porque es un buen coche, o algo así. Es fuerte y grande y me gusta. Va por ahí campo a través y por caminos. Me gusta el campo por los caballos.

A.S.: ¿Y qué coche podrías ser ahora?

R.: Uno a pedales (risas). Un *Sinclair 5*. ¿Qué coche? Un viejo *Fiesta* que ya no sube una cuesta. Un *Fiesta* del año la *tana*. Yo tuve uno y lo acabo de vender. Estaba hecho polvo. Tenía sólo 950 cc., no subía nada. Esa soy yo.

A.S.: ¿Y quién era la gente que circulaba en dirección contraria?

R.: Básicamente las otras chicas que estaban en el equipo conmigo, las jinetes. Iban en dirección contraria hacia las competiciones de caballos, a gran velocidad.

A.S.: ¿Qué era la autopista?

R.: Era por donde yo iba antes. Era mi vida. A 70 millas por hora. Siempre por llano. Era fácil. No había ninguna montaña. No había baches, curvas ni obras... Es un poco irreal dadas nuestras autopistas, pero así es como lo veía yo.

A.S.: ¿Qué me dices de las grandes cercas del camino por el que circulabas?

R.: Eran unas cercas enormes y como yo estaba en este cuerpo, mi *Land Rover Discovery*, no podía lanzarme sobre ellas y cruzarlas. Era imposible porque las barreras están en mi vida, como mi pelvis, ésa es una de ellas. El hecho es que tengo que hacer algo con mi vida y mi carrera. No puedo simplemente abandonar todo. Puedes relacionarlo con la valla. Es lo que yo solía saltar a caballo, mientras que ahora no puedo hacerlo. Desde la operación, no he dado un solo salto. Antes, podría haber cogido mi caballo y haber saltado. Saltar la cerca, pasar al otro lado y continuar. Ahora la rodeo.

A.S.: Así que lo que antes era una experiencia placentera ahora es una limitación, o al menos así lo parece.

R.: Sí. También yo dije algo sobre, si recuerdo, que podría intentar lanzarme contra ella pero que provocaría daños en mi cuerpo. Eso es lo que sucedería si intentase saltar y cayese sobre mi pelvis.

A.S.: ¿Puedes tú entrever que la historia cambia o sientes que te tienen que ayudar otros a encontrar el camino en el mapa?

R.: Puedo verlo cambiar, pero nunca de un modo tal que me permita acceder a la autopista. Puedo ir por nacionales, ni excesivamente malas ni demasiado buenas.

A.S.: Eso llevará algún tiempo.

R.: No sé, parece que he retrocedido. Estaba bien. Es curioso, éste parece el momento más duro. Ha pasado tanto tiempo. Es extraño porque no tenía ni idea de cómo podía afectarme mentalmente. Ni la más remota idea. Sólo pensaba: «bien, ahora me opero, vuelvo y todo irá sobre ruedas». En cambio, esto es un completo trauma.

*(Más tarde, comentamos algo que Rachael había dicho en otra entrevista anterior, que la enseñanza se estaba convirtiendo en algo más importante para ella ahora que la equitación de alto nivel estaba fuera de su alcance. En esa entrevista pareció que se había producido un cambio hacia la identidad como docente para compensar la pérdida de identidad como deportista. Ahora, sin embargo, su punto de vista ha cambiado y reconoce que continúa sintiéndose a disgusto con su sentido de sí misma como profesora).*

R.: Sí, exactamente, tratar de hacer que la enseñanza sea más importante. Bien, antes, era como ir durante 10 semanas a la Universidad para volver de nuevo a los caballos. Era sólo una pequeña interrupción en mi actividad de jinete. Era como «Bueno, un rato». Pero ahora es «¡Dios mío, esto es todo. Voy a ser una profesora!». Lo encuentro realmente aburrido. Los profesores me parecen aburridos. La propia noción de enseñar es aburrida. Es terrible, ¿verdad?, pero es una de esas cosas que no me apetece hacer.

A.S.: Nada comparado con el glamour de montar a caballo.

R.: Sí. Para la gente, enseñar no es algo importante. No es muy excitante. No tiene mucho prestigio. No se gana mucho dinero. Nada destacable. Es seguro, esa es la palabra que estaba buscando. No me gusta.

A.S.: ¿Podrías permanecer en la enseñanza con el añadido de ser jinete? ¿Si Rachael fuera una amazona de categoría internacional y, además, profesora?

R.: Bueno, preferiría dedicarme a montar a tiempo completo. Pero sí... es un hecho que yo pensé que quizás iba a conseguir ser, no famosa, pero sí una amazona conocida. Quiero decir..., en cualquier caso era ya bien conocida en ese mundillo. La gente de tu ambiente siempre sigue lo que haces. Te envían tarjetas de buena suerte cuando vas a una competición importante. Es realmente agradable. No pienso que sea una persona que busque protagonismo pero era agradable (risas)... Pero la enseñanza es una cosa tan anónima...

## COMENTARIO

Obviamente, se pueden hacer muchas interpretaciones de estos textos. Sin embargo, el tumor, las operaciones y la combinación de efectos constituyen una *epifanía* en la vida de Rachael. Según Denzin (1989), las *epifanías* son momentos interactivos que dejan huella positiva o negativa en la vida de las personas y alteran sus estructuras de significados fundamentales, su sentido del yo. A menudo pueden ser interpretadas por el sujeto y por los otros como experiencias cruciales. En tales momentos, como indican las palabras de Rachael, se interrumpe la normalidad y se quiebran las incuestionables relaciones cuerpo-yo

con lo que el individuo se ve forzado a adoptar una posición más reflexiva sobre dicha relación. Como sugiere Layder (1993, p. 4), «al igual que el cuerpo que funciona sin problemas tiende a desaparecer, exige una gran atención en los momentos en que se producen disfunciones; entonces experimentamos el cuerpo como la gran *ausencia* de un estado deseado u ordinario, y como una fuerza que se opone al yo». Hablando del dolor, Layder continúa:

El dolor ejerce una fuerza fenomenológicamente centrípeta, llevando espacio y tiempo hacia el centro. Nosotros estamos recordando incesantemente el *aquí-y-el-ahora* del cuerpo (...). De ser un punto nulo, el cuerpo se transforma en presencia activa a cuyas llamadas debemos resistirnos (...). La desorganización y limitación del mundo personal habitual se corresponde, pues, con una nueva relación con el propio cuerpo. En el dolor, el cuerpo o una cierta parte de él emerge como una *presencia ajena*. La insistencia sensorial del dolor saca lo corpóreo de su auto-ocultamiento, haciéndolo temático (...). Y, al mismo tiempo, el dolor provoca una cierta alienación (...). El cuerpo dolorido es a menudo experimentado como algo extraño para el yo (Layder, 1990, p. 76).

Sufriendo tan dolorosa experiencia es poco probable que Rachael vuelva a ser la misma en la medida en que se involucra en un replanteamiento fundamental de su biografía y autoconcepto e intenta reconstruirse narrativamente o reinventarse a sí misma. En este sentido, Corbin y Strauss (1987, p. 249), hablando de los cambios del cuerpo, el *yo*, la biografía y la edad como acompañamientos de la enfermedad crónica afirman que, a menos que la enfermedad sea leve, o sus efectos sobre la actividad sean relativamente insignificantes, «el yo pasado y el que espero ser en el futuro, global o parcialmente, se presentan discontinuos con el yo presente. Las nuevas concepciones de quién y qué soy, pasadas, presentes y futuras deben emerger de lo que queda».

Como sugieren las palabras de Rachael, el grado de trabajo biográfico requerido o las consecuencias de los fallos del cuerpo dependen en parte de la importancia que los individuos dan a la pérdida de funciones físicas y mentales. Como Brock y Kleiber afirman, aunque cualquier yo futuro imaginable tiene un cuerpo, la importancia de ese cuerpo y la preocupación por su funcionamiento y capacidad variarán mucho de un relato de vida al siguiente. Sus propios trabajos, con deportistas lesionados de *colleges* que configuraban sus narrativas de vida exclusivamente en torno al rendimiento/eficiencia corporal en los deportes, sugieren que el estudio de deportistas de élite, que han experimentado interrupciones de sus proyectos corporales, puede ofrecer una audaz y específica representación de la experiencia general de la enfermedad y de las relaciones entre el *yo* «glorificado» y el cuerpo (Kleiber y Brock, 1992).

Ser un deportista célebre será probablemente importante en este proceso de enfermedad en la medida en que la pérdida de dicho *rol* conlleve implicaciones en la reconstrucción de un sentido del *yo*. Dependiendo del carácter e historia de vida de los deportistas, de sus sueños de futuros logros deportivos, las consecuencias problemáticas para la identidad y autoestima provocadas por una lesión que pone fin a su carrera deportiva son severas o suaves, pero, aparentemente, inevitables (Brock/Kleiber, 1994, p. 416).

Los temas de identidad, la reconstrucción narrativa de «yos» alternativos y de un nuevo sentido de la unidad cuerpo/*yo* son claramente problemáticos para Rachael. En

un determinado momento de las entrevistas se produjo un intento valiente de reconstruir un sentido del *yo* en torno a la identidad de profesor. Sin embargo, como se ha indicado, tal identidad fue rechazada. Quizás esto se deba a la poderosa influencia del *yo glorificado* que permanece en la cúspide de la jerarquía de identidades de Rachael. En esencia, el *yo* de «amazona internacional» retiene su *status* de identidad preferida. Como apuntaron Adler y Adler (1989) en su estudio del *yo glorificado* entre jugadores de baloncesto en *colleges* de USA, experimentar la gloria era para los deportistas involucrados, algo embriagador y absorbente. Estos autores afirman también que «característicamente, el *yo glorificado* es un *yo* avaro, que busca acrecentar su importancia y que, a medida que crece, deja de lado otras dimensiones. Es un *yo* embriagador que suprime otros aspectos del individuo y que busca creciente refuerzo para alimentar su crecimiento» (p. 300). En fin, los días de gloria tenían un precio.

Los deportistas pagaban el precio de la gloria en términos de auto-limitación o auto-desgaste. Sacrificaban tanto la multidimensionalidad de su *yo* como la potencial amplitud de sus «*yos*» futuros; diversas dimensiones de sus identidades eran disminuidas, separadas o de algún modo cambiadas como resultado de su creciente inversión en sus «*yos*» glorificados (Adler/Adler, 1989, p. 305).

El trabajo de Adler y Adler (1989) tiene mucho que decirnos sobre los procesos por los que un determinado *status* emerge y asciende a una posición psicológicamente central en la constelación de identidades de una persona mientras, al mismo tiempo, otras identidades son relegadas a otros *status* subordinados. Una de sus conclusiones más importantes, aplicable al caso de Rachael, es el modo en que, en este proceso, el individuo obtiene menos satisfacción de otros papeles disponibles y se distancia de ellos hasta el punto de que dejan de ser deseados y pierde la capacidad de percibir el mundo a través de ellos. En consecuencia, queda más o menos incapacitado para optar por líneas de acción alternativas puesto que «cuanto más tiempo haya permanecido el *yo* deportivo glorificado como su *status* predominante, más difícil resulta a los deportistas concebir ninguna otra identidad para sí mismos» (p. 308).

Para Raquel, esta limitación de las opciones de «*yos*» alternativos que se produce por la presión del *yo glorificado* acarrea consecuencias dramáticas que tienen que ver con la interrupción de su vida narrativa debido a los cambios en su salud y con la configuración de una nueva imagen de sí misma sobre la base de su experiencia cotidiana. Que Rachael acabe siendo profesora al finalizar su formación, y el tipo de docente que llegue a ser, dependerá en gran medida del modo en que resuelva esta lucha de identidad. Por tanto, el análisis de los momentos cruciales en las vidas del profesorado y de deportistas de élite que enferman, se lesionan y/o adquieren una discapacidad física puede ayudarnos a comprender las complejidades de las muchas relaciones entre cuerpo y el *yo* en la sociedad contemporánea, y la manera en que estas relaciones se construyen y reconstruyen a lo largo del tiempo en las instituciones educativas.

En este contexto, el estudio específico del profesorado de Educación Física puede resultar muy ilustrativo y muy estimulante. La tendencia de este grupo laboral, y de sus colegas de enseñanza, a definir al profesorado de EF en términos de las capacidades de actuación visibles de sus cuerpos provoca que emerja un conjunto de temas generales concernientes a las relaciones cuerpo-*yo* y el mundo de la escuela. Por ejemplo, muchos

profesores de EF han sido o han aspirado llegar a ser deportistas de élite en algún momento a lo largo de su carrera. Ciertamente, la literatura científica sobre socialización deja muy claro que una de las mayores motivaciones que lleva a la juventud a escoger la carrera de EF es su amor al deporte (normalmente porque son buenos en él) y un deseo por una ocupación que les permita poder continuar en los deportes (Templin y Schempp, 1989). Una vez en esta profesión, el profesorado de EF siente la reflexiva mirada de otros docentes y del alumnado sobre su cuerpo y sus capacidades de actuación/eficacia. En general, los demás (y ellos mismos) esperan que estén en forma, sanos y llenos de energía –y normalmente jóvenes!–. En consecuencia, el cuerpo es inscrito con una variedad de significados dentro del contexto escolar que proporciona un conjunto de dilemas de identidad no sólo para esos profesores que ven repentinamente interrumpidos sus proyectos corporales, sino también para aquellos que afrontan una interrupción más gradual asociada al proceso de envejecimiento. Como señala Sikes (1988) en relación con los cambios de ocupación en EF:

Envejecer y ver que es físicamente más difícil mantener el ritmo y nivel de actividad, y sospechar que cada vez será más duro, son consideraciones muy importantes para muchas personas. Ninguna de ellas quería abandonar totalmente la actividad deportiva; el deporte es una parte importante de sus vidas y su identidad preferida. Acaban de caer en la cuenta de que ya no van a ser capaces de enseñar tan bien como les gustaría porque ya no son físicamente capaces... Algunas personas no disfrutaban la identidad que acompaña al profesor de EF que envejece. Les disgustan las implicaciones físicas de ser superados, derribados y cada vez más propensos a ser derrotados... La situación es quizás más difícil para los profesores de EF en proceso de envejecimiento que pueden encontrar cada día más difícil hacer lo que se les exige y no pueden reunir la motivación y el entusiasmo suficiente para salir al campo en las frías y húmedas mañanas invernales. Ésta era la visión que obsesionaba a algunos de los profesores con los que yo hablé, eso y ser la patética parodia de un deportista (Sikes, 1988, pp. 32-35).

Para poner de relieve este último punto, a continuación se ofrece un fragmento de una entrevista con David efectuada en junio de 1990 justo antes de que abandonase la profesión docente.

#### FRAGMENTO DE UNA ENTREVISTA CON DAVID QUE TUVO LUGAR EN JUNIO DE 1990

A.S.: ¿Cuántos años tienes?

D.: Nací en 1953.

A.S.: Bueno, ¿qué ha hecho que decidas abandonar la enseñanza de la EF?

D.: Muchas cosas, en realidad. Ha habido consideraciones económicas. Llevo casi 10 años en la enseñanza y sólo gano unas 12.000 libras. Eso fue una cosa. Mi esposa, Helen, es también profesora, así que llevamos un tren de vida basado en dos salarios. Pero ahora ha venido el bebé, nuestro primer hijo, y Helen ha dicho: «Mira, me gustaría dejar

la enseñanza y hacer algo que me permita trabajar en casa». Obviamente, eso significa una disminución en los ingresos.

La otra cosa que me preocupaba era el lado físico..., imaginando el futuro del profesor de EF que ha estado en el tajo durante un buen tiempo.

A.S.: ¿Qué quieres decir con el lado físico?

D.: Bien, fíjate en alguien como Mike ahí en... (nombre de una escuela), que tenía mal las rodillas. Empeoraron tanto que, al final, no podía realizar apropiadamente su trabajo por el hecho de que ya no podía demostrar bien los ejercicios. En consecuencia, intentó reconvertirse, pero las autoridades locales no tenían dinero para que el profesorado de EF aprendiese otra cosa. Así que al final, a los 43 años, tuvo que dejarlo y acogerse a una pensión por discapacidad. En septiembre cumpliré 37, no está tan lejos.

A.S.: Así que le dejaron ir y no le apoyaron. Ya está fuera. ¿Te has lesionado alguna vez?

D.: Ya ves, en cierto modo estoy igual, tengo una rodilla un poco artrítica y la otra me da como punzadas. No sé cómo estarán dentro de cinco años, simplemente no lo sabes. Creo que la EF es dura. La tendencia natural del profesorado de EF es dedicarse a la enseñanza a tiempo completo hasta que tienen unos 40 años y después empiezan a pasarse a funciones tutoriales. Comienzan a ser personas con ocupaciones extrañas. A no ser que sean especialistas en otras materias. Mi jefe de departamento lo es en Historia. Podría pasarse fácilmente. Yo no, no quiero. No entré en este juego para ser profesor de aula. Entré para serlo de EF.

A.S.: ¿Eres especialista en otra asignatura?

D.: Sí, tuve que hacerme. Pero no quiero enseñarla, simplemente no quiero ir por ese camino. He visto a tantos... A mi antiguo profesor de EF de la escuela le sucedió lo mismo: a los cuarenta y pocos, jugando al rugby, no podía rendir tan bien, y se fue pasando gradualmente a otras cosas... Hay un montón de profesores de EF que siguen ese camino. Se pasan a trabajos extraños. Se convierten en personas que valen para todo. Un poco de ciencias, un poco de historia, un poco de esto y un poco de aquello. Simplemente no quiero ir por ese camino. Mi anterior jefe de departamento de EF en este centro se retira este verano. Durante los últimos cinco años ha estado esperando con ganas este momento. No quiero que me pase lo mismo.

A.S.: Dices que tienes una rodilla artrítica. ¿Te ha dado problemas reales en los últimos años en términos de lo que puedes hacer?

D.: Sí, y durante el último año, en 18 meses se ha convertido en un problema real. He tenido lesiones de rodilla que están empezando ahora a dar la lata. Ya sabes la teoría, en invierno duelen más.

A.S.: ¿Cómo te lesionaste?

D.: Rugby. Jugando en horario extraescolar. Sucedió hace ya bastante tiempo.

A.S.: Y ahora, lesionado y dando clase, ¿cómo te sientes?

D.: Bueno, sin problemas. Lo que estoy diciendo es que, mirando al futuro, podría haberlos. Lo que realmente provocó la cosa fue lo que le sucedió a este compañero. Eso fue lo que puso ante mis ojos algo que estaba escondido en el fondo: «Este puedes ser tú dentro de 5 años. ¿Qué demonios vas a hacer?». Podría ser, ¿no? Por qué esperar a ver qué pasa si puedes hacer algo ahora. Pensé, veamos si hay alguna alternativa. También tuvo que ver con los derroteros por los que estaba y está yendo la profesión docente, parches a los problemas de desmoralización, sueldo, *status* y lo demás. Todo sucedió al mismo tiempo. De repente pensé: «un momento, estoy en el trabajo equivocado, no veo claro lo que va a ser de mi carrera dentro de diez años».

A.S.: Mencionaste el aspecto de la ejecución en EF. ¿Es esto algo que te preocupara al ir envejeciendo?

D.: Naturalmente. En esencia, pienso que la EF es un juego de jóvenes. Realmente lo siento así. Mi opinión personal es que tienes que demostrar las cosas *haciéndolas*. Por oposición a no hacerlas. Es un caso de dirección mediante el ejemplo, ¿no es así? Dentro de diez años no *creo* que pueda hacerlo. En lo que a mí se refiere, no existe una visión peor que la de un profesor de EF que va envejeciendo. Alguien que básicamente sigue viviendo de lo que ha hecho hace 10 ó 15 años. He visto muy poca gente enseñando EF con más de 45 años.

A.S.: Digamos que no puedes demostrar una actividad de EF. ¿Cómo te sentirías?

D.: No querría hacerlo. El hecho simple, como sabes, es que para mí es algo que debes hacer. Quiero decir, cómo puedes juzgar el modo en que los chicos realizan un ejercicio si no puedes hacerlo tú mismo. Soy de ese tipo de personas que diría: «No les pediría que hiciesen algo que yo no quisiera hacer o no fuese capaz de hacer». Creo que todavía es importante ser capaz de demostrar cosas... en cierta medida. Cuando no puedas realizarlas en absoluto... (risas), es el momento de no estar ahí... (risas).

A.S.: ¿Cómo crees que ven los chicos a los profesores que no pueden demostrar? Quiero decir, si te viesen a los 45 ó 50 años.

D.: No sé. Es algo que realmente no quiero pensar. Creo que ellos esperan siempre que tú les muestres cómo se hace. Incluso aunque no lo digan, están siempre esperándolo. Es suficiente con decir: «vale, aquí está Johnny..., es magnífico..., fijaros cómo lo hace». Fantástico, ¿verdad? No haces demostraciones porque pueden ser pobres, pero yo no, ¿sabes? Nunca enseñé así. No demuestro por mí mismo. Utilizo el clásico recurso de coger a un alumno. Pero en mi interior siento que, si fuese necesario, podría hacerlo, simplemente para mostrarles que puedo. Porque así es el juego ¿no?, es una cosa física. Creo que debes guiar mediante el ejemplo. Al final, has de ser capaz de hacer las cosas que estás exigiendo a los chicos.

## COMENTARIO

El relato de David, como el de Rachael, puede tener muchas interpretaciones. Es importante notar aquí el modo en que este docente vigila de forma activa su propio

cuerpo tratando de detectar signos de decadencia o disminución de su capacidad de ejecución y, también, el modo en que el envejecimiento genera irrevocablemente un distanciamiento entre un deseado sentido del *yo* como profesor de EF capaz de demostrar cualquier actividad, y otro que no puede hacerlo al nivel que desearía o que los demás esperan de él. A propósito del *yo actor-y-eficiente* que, en nuestras sociedades, valora tanto la concepción autopreservacionista del cuerpo, Featherstone afirma:

En el marco de la cultura de consumo se pide a los individuos que se conviertan en actores, interpreten papeles y vigilen conscientemente su propia actuación. La apariencia, los gestos y el porte corporal acaban tomándose como expresiones del *yo*, y las imperfecciones corporales y falta de atención acarrearán castigos en las interacciones cotidianas. En consecuencia, los individuos se ven impulsados a detectar por sí mismos los defectos y signos de decadencia (Featherstone, 1991, p. 189-90).

Además, continúa Featherstone, en la cultura de consumo, aquellos que consiguen aproximar su cuerpo a las imágenes idealizadas de juventud, salud, condición física y belleza tienen un mayor valor de cambio: «dentro de esta lógica, la condición física y la delgadez aparecen asociadas no sólo con la energía, el vigor y la vitalidad sino también con el mérito como persona; así mismo el cuerpo bello acaba convirtiéndose en signo de prudencia y presciencia en materia de salud» (p. 183). En consecuencia, antes de afrontar una reducción del valor de cambio asociada a un *yo* no deseado, David decide dejar la profesión docente. Abandonando, se retira de una situación que le haría recordar constantemente su cuerpo y su antiguo *yo*, y entra, eso espera, en un contexto en el que puede tener la oportunidad de desarrollar otras identidades que le resultan igualmente satisfactorias. Dicho esto, la decisión de David, como la de Rachael, parece forzada por su incapacidad para despojarse de una identidad en un contexto específico y reconstruir otra en torno al cuerpo con el que realmente vive o piensa que tendrá que vivir en el futuro.

Aunque Featherstone y Wernick (1995) creen que la cultura de consumo ofrece una amplia gama de imágenes positivas del envejecimiento, éstas no se ven en los relatos de David. Su historia insinúa más su lucha con las traiciones corporales, estigmas y otros modos de discapacitación que aparecen con la edad en la profesión por él elegida. Aquí, como sugieren Featherstone y Wernick, «el cuerpo no es sólo un dispositivo de enmascaramiento que oculta y distorsiona el *yo* con el que los demás interactúan, la falta de movilidad y de capacidad funcional pueden hacer que el cuerpo parezca una prisión» (p. 11). Tanto para Rachael como para David, el cuerpo que habitan en unos contextos específicos se ha convertido en una prisión que se configura con sus recursos narrativos, es decir, con los instrumentos con los que interpretar e imaginar las líneas históricas en las que han vivido hasta ahora y las que les son accesibles para su futuro desarrollo.

Ambos casos sugieren que el acceso a una variedad de narrativas específicas no es una cuestión baladí. Por ejemplo, en un estudio sobre los problemas de identidad de enfermos crónicos, Charmaz (1994) indica que muchos carecen de los recursos narrativos necesarios para desarrollar líneas históricas diferentes para sus vidas y se aferran a historias que intentan revivir el *yo* del pasado.

Muchos enfermos, antes de aprender nuevas formas de preservar el yo, asumen que tienen que recuperar *el yo* del pasado, o explícitamente tratan de hacerlo así. Tratan de revivir las mismas identidades, las mismas vidas que tenían antes de la enfermedad. Ninguna otra cosa les vale. Para estos hombres, sus *yos* «reales» son y deben ser sólo los del pasado... Si no pueden recuperar sus *yos* del pasado, caen en la invalidez y el desánimo... Intentar recobrar el *yo* del pasado tiene sus inconvenientes... Ser incapaz de estar a la altura del *yo* del pasado genera una mayor preocupación e intensifica los problemas de identidad (Charmaz, 1994, pp. 278-9).

Charmaz explica también lo que les sucede a muchos hombres (y a alguna mujer como por ejemplo a Rachael) cuando aumenta la separación entre sus *yos*-del-pasado (reconstruidos ahora en la memoria de forma idealizada) y sus identidades presentes; las identidades antiguas, más valoradas, colapsan y las nuevas son vistas de forma negativa. Significativamente, con cada pérdida de identidad debida a la enfermedad crónica, la conservación de las «eficientes» y apreciadas identidades del pasado se hace cada vez más difícil.

## CUERPOS Y RECURSOS NARRATIVOS

Después de haber repasado algunos momentos de las vidas de Rachael y David, voy a intentar situarlos en un marco más amplio como preludeo para considerar el modo en que los problemas que estos dos profesores de EF han de afrontar (y quizás también otros) están determinados por sus recursos narrativos. Ambos han tomado una mayor conciencia de sus cuerpos debido a una serie de circunstancias físicas concretas que han destruido la envoltura protectora que les proporcionaba seguridad ontológica (Giddens, 1991). Este incremento en la toma de conciencia ha activado un exagerado proceso de autoexamen en el que sus cuerpos han sido, durante un largo tiempo, objetos de intensa vigilancia y control.

Las dos narrativas contienen indicadores claros de unos cuerpos *dóciles* y *disciplinados*, predecibles, como dice Frank (1991, p. 55), a través de su propia regimentación: «en la medida en que se sigue el régimen, el cuerpo se puede creer a sí mismo predecible; por tanto, ser predecible es a la vez el medio y el resultado de la regimentación». Este autor afirma también que, en lo que a la relación con los demás se refiere, el cuerpo disciplinado es *monádico*, está aislado en su propia actuación incluso cuando, como en las actividades deportivas, actúa entre otros: «el cuerpo disciplinado puede estar entre otros, pero no *con* ellos» (p. 55).

Con referencia a la relación consigo mismo, el cuerpo disciplinado aparece *disociado* de sí. Según Frank (1991), una parte de la disciplina consiste en, a la vez que se desarrolla una actitud instrumental hacia el cuerpo, se dejan de sentir como propios el dolor y hambre físicos. En este proceso, se produce una disociación de cualquier empatía con las experiencias corporales de los demás. Concretamente, en el campo del deporte competitivo, Rachael y David han desarrollado un cierto tipo de relación con sus cuerpos. No es sólo que los hayan convertido en el centro del *yo*, además han sido activamente motivados a percibirlos como meros instrumentos. De acuerdo con Messner:

«El alcance último de la racionalidad instrumental es la alienación del propio cuerpo, la tendencia a tratarlo como una herramienta, una máquina para ser utilizada (y “gastada”) en la búsqueda de fines concretos. Los sentimientos de ternura (hacia uno mismo y hacia los demás) acaban por ser vistos como un obstáculo, algo que necesita ser reprimido o “trabajado”. El dolor físico o emocional es experimentado como un fastidio que debe ser ignorado o eliminado (a menudo mediante el alcohol o las drogas). Un efecto bastante común de este énfasis en el cuerpo como instrumento es la violencia expresada hacia los demás y, finalmente hacia uno mismo» (Messner, 1992, p. 62).

En contraposición a los *cuerpos disciplinados* y *cuerpos escaparate*, Frank (1991) habla de los *cuerpos comunicativos*. Su cualidad esencial es que se encuentran en proceso de crearse a sí mismos de modo que la contingencia del cuerpo no es ya su problema sino su verdadera posibilidad. Para profesores como Rachael y David, esto tiene implicaciones profundas puesto que los cuerpos enfermos, lesionados o discapacitados son concebidos con un potencial comunicativo propio. Como apunta Kleinman (1988, p. 55) «para la persona seriamente enferma... el conocimiento puede ser el resultado de una –a menudo desagradable, aunque ocasionalmente brillante– sabiduría del cuerpo en pena y de la mente inquieta». Además, este autor afirma que, para aquellas personas asociadas con el enfermo, la comprensión moral puede emerger al experimentar sentimientos de simpatía y empatía. Sugiere que el cuerpo enfermo no sólo tiene el potencial de llegar a ser comunicativo por medios y modos nuevos, sino que también la persona que cuida puede tomar conciencia de su propio cuerpo en una nueva relación con el otro.

Una aspecto básico para la emergencia de este potencial del cuerpo comunicativo es la destreza para la construcción narrativa.

A lo que los cuerpos comunicativos se refieren es a la capacidad de reconocimiento que es realzada al poner en común narrativas que son completamente corporales. Lo que se comparte es un sentido del cuerpo de la experiencia del otro, ante todo su vulnerabilidad y sufrimiento, pero también la alegría y la creatividad. Cuando las narrativas aporten de la experiencia del cuerpo, pueden compartirse más fácilmente... Cuanto más emane la narrativa del cuerpo del que habla, y cuanto más a disgusto con su cuerpo se sienta el que habla, más peligrosa se hará la narrativa (Frank, 1991, p. 89).

No parece que las narrativas de Rachael y David contengan indicadores que sugieran un cuerpo comunicativo. Sus relatos hunden sus raíces en una serie de guiones dominantes, disponibles en nuestra cultura occidental en relación con el género, la edad, la discapacidad, la clase social, la raza/etnicidad y la sexualidad. En sus historias, algunos de estos aspectos han sido más destacados que otros. Las inclusiones y omisiones muestran cómo la ocupación de ciertas categorías sociales en relación, por ejemplo, con formas específicas de cuerpo sexuado y eficiente, les han proporcionado acceso privilegiado a ciertas líneas históricas, pero se lo han negado a otras, limitando su potencial para explorar y cambiar su sentido del *yo*. Esto está de acuerdo con el punto de vista de Denzin (1989, p. 73) quien afirma que «ningún relato de una experiencia personal es jamás una producción individual. Emana del grupo más amplio, del contexto cultural, ideológico e histórico».

Las historias de Rachael y David revelan también una interesante paradoja. Esta última tiene que ver con la ausencia y negación de la vulnerabilidad y fragilidad en las narrativas dominantes que, en la sociedad patriarcal, se ofrecen a los hombres, mujeres, chicos y chicas que gozan de «cuerpos deportivos». Sin embargo, cualquier relato del yo que verse sobre alguna forma concreta de *deportismo* sexuado de un modo tal que enajene a las personas de su propio cuerpo y del de los demás, está en la base de un conjunto de inseguridades, fragilidades y vulnerabilidades (Sparkes, en imprenta *a y b*). Éstas pueden interferir en cualquier momento en la narrativa de la persona en forma de, por ejemplo, enfermedades crónicas o agudas, lesiones serias o discapacidad física adquirida.

## IDEAS FINALES

El potencial de un conjunto de vulnerabilidades que puede influir en las narrativas de todas las personas sirve para relacionar las experiencias de Rachael y David, muy conscientes y específicas, con las las personas de su alrededor en el campo educativo y en la sociedad en general. Como señalan Shilling y Mellor (1994, pp. 124-5), la cultura occidental «no nos garantiza a *todos* el éxito a la hora de mantener una narrativa coherente del yo... El establecimiento de un yo "unificado" requiere, por tanto, una vigilancia constante y un trabajo continuado». Los mismos autores hacen también importantes observaciones sobre la *inevitable fragilidad* de las narrativas en la sociedad contemporánea. En primer lugar, indican que la biografía particular a la que un individuo se aferra es sólo una entre las muchas que pudieran construirse sobre su vida y su cuerpo. «El reconocimiento subjetivo de este hecho abre la posibilidad de que puedan surgir dudas sobre la validez de cualquier narrativa específica y sobre la propia posibilidad de lograr un yo integrado» (p. 124). Afirman, además, que la integridad de una identidad ha de ser mantenida no sólo por el yo individual sino también por los otros yos y que, en ocasiones, pueden producirse brechas entre el modo en que nos vemos a nosotros mismos y el modo en que nos perciben los demás, lo que da lugar a que algunas identidades sean destruidas y estigmatizadas.

En segundo lugar, Shilling y Mellor comentan que las experiencias de las personas en la cultura de consumo pueden también aumentar la fragilidad de las narrativas del yo. Esto se debe a la centralidad del cuerpo en la cultura de consumo que sitúa en primer plano el tamaño, la forma, la apariencia e impacta el sentido del yo de las personas. Apoyándose en Bourdieu (1984), afirman que «la ascensión del cuerpo como una forma de capital simbólico cuyos parámetros son determinados por la fuerza del mercado puede desestabilizar las narrativas individuales del yo. Esto es así porque las propias condiciones que promueven entre los individuos una estrecha identificación subjetiva con sus cuerpos físicos, estimulan también la ansiedad en torno a la adecuación del tamaño, forma y apariencia de los cuerpos» (p. 124).

El tercer motivo que Shilling y Mellor aducen para dar cuenta de la fragilidad del yo moderno está relacionado con la inevitabilidad de la decadencia y muerte del ser humano. Parece obvio que cualquier situación en la que la gente haya de afrontar la muerte hace extremadamente frágil el trabajo autobiográfico que está en el centro del yo reflexivamente construido. Como indican esos autores, las sociedades premodernas

controlaban el temor a la muerte gestionando y organizando su significado mediante elaborados rituales públicos que reforzaban la identidad colectiva. La sociedad contemporánea, por el contrario, trata de dominar la muerte secuestrándola lejos, en las traseiras de la sociedad, «y no consigue dotar a las personas con los recursos con los que superar el descubrimiento de que todas las narrativas del *yo* acabarán inevitablemente con la muerte» (pp. 124-5).

La inevitable fragilidad de las narrativas en la sociedad contemporánea identificada por Shilling y Mellor (1994), junto con los problemas generales relativos al cuerpo (control, relación con el propio cuerpo, con el de los demás y deseo) señalados por Frank (1991), implican para el individuo la necesidad constante de que, de forma reflexiva, cree, recree y mantenga identidades a través de narrativas flexibles del *yo*. Tal flexibilidad depende, de acuerdo con Gergen (1994), del repertorio cultural de historias –disponibles para ser sintetizadas como relatos personales– y del acceso que las personas tienen a dicho repertorio. Así pues, en el curso de sus vidas, las personas *pueden* desarrollar una mayor sofisticación en su potencial para decir una variedad de historias de vida y *pueden* desarrollar la capacidad de reconstruir sus vidas de tal modo que mejoren su situación, relaciones y necesidades presentes. Tal como indican las narrativas de Rachael y David, aquí reside un problema crucial para muchas personas. Este problema tiene que ver con la disponibilidad de narrativas alternativas dentro de las culturas y subculturas específicas con las que construir identidades alternativas y nociones del *yo* que admitan y reconozcan, entre otras cosas, la idea de vulnerabilidad y fragilidad. Genera también interrogantes relativos a la voluntad de las personas, en términos de sus hábitos y gustos, para aproximarse e involucrarse en narrativas diferentes que pudieran llegar a estar disponibles.

En esencia, las personas no son libres para construir una historia de vida del modo o desde la posición que deseen. Esto es así porque los relatos personales y las historias de vida forman parte de contextos interactivos más amplios, enraizados dentro de una variedad de relaciones sociales y, en consecuencia, abiertos a la sanción de aquellos situados dentro del marco dialogal del autor. Debe haber algún tipo de acuerdo entre las partes relevantes sobre lo que es una historia de vida apropiada. Desde esta óptica, las narraciones de Rachael y David están muy condicionadas por los profesores que les rodean, tanto de EF como de las otras áreas, en términos de qué puede ser definido como una historia aceptable para ser dicha y oída sobre sus cuerpos dentro de la cultura docente. En este sentido, el profesorado, el alumnado y los padres constituyen un dispositivo clave que puede constreñir o promover el desarrollo de narrativas diferentes y de sentidos nuevos del *yo* cuando los proyectos del cuerpo de los profesores son interrumpidos. Como indica McAdams,

Si la identidad es como un cuadro, las oportunidades ambientales son el lienzo y los colores. Aunque la creación artística final es una expresión única, muy personal y, por tanto, diferente de otros trabajos, el artista está limitado por los materiales a mano. En el arte como en la vida, no podemos trascender nuestros recursos (McAdams, 1985, p. 19).

Sobre esta cuestión, Shotter (1993) sugiere que en el cambiante terreno del mundo postmoderno, los recursos narrativos disponibles para que las personas puedan dar

sentido a sus vidas han aumentado, ampliando la variedad de géneros. Este incremento de los recursos narrativos proporciona un mayor espacio y oportunidades para modelar lo que queremos y podemos ser. Sin embargo, como Shotter acaba reconociendo, el mayor número de recursos no implica su distribución equitativa. En el marco de una política económica de igualdad de oportunidades, algunas personas tienen más fácil que otras el acceso a algunas narrativas, lo que limita lo que puedan llegar a ser. Como este autor comenta, «no podemos posicionarnos como nos plazca; afrontamos diferentes invitaciones y barreras a todos los "movimientos" (acciones y palabras) que pudiéramos intentar hacer» (pp. 6-7).

En su investigación sobre el modo en que se cuentan las historias sexuales, Plummer (1995) enfatiza aún más su *rol* social e interactivo y la manera en que aparecen comentadas y leídas de forma diferente en función del contexto. Señala que el consumo de cualquier relato se centra sobre los diferentes mundos sociales y comunidades interpretativas que pueden oír la historia de un cierto modo y no de otro, debido a su propia localización en las más amplias, habituales y recurrentes redes de actividad colectiva. En esta línea, Plummer plantea una serie de cuestiones sobre la *confección* de las historias. Por ejemplo, ¿qué estrategias permiten que puedan decirse?, ¿cómo son los espacios creados para ellas? y ¿cómo son las voces silenciadas? ¿Cómo penetran las historias en redes más amplias de poder rutinario? Igualmente, en relación con su *consumo*, se hace las siguientes preguntas:

¿Quién tiene acceso a las historias? En el espectro político, ¿dónde está situado el lector? ¿Cómo puede una persona acceder a una historia por la televisión, oírla en la radio, comprarla en un libro, leerla en un periódico, encontrarla en una biblioteca? ¿Quién puede permitirse comprarla? ¿Saben las personas dónde buscar? ¿Qué recursos culturales y económicos –literatura, conocimiento, dinero, tiempo, espacio– se requieren para consumir una historia? ¿Qué tipo de conexión existe entre los consumidores? Aunque algunas historias puedan ser contadas, quizás no gocen del espacio suficiente o deban ser contadas de un modo que restrinja su recepción a escasos grupos... ¿Cómo podría extenderse el consumo de las historias? (Plummer, 1995, p. 29).

Como sugieren las breves indagaciones en las vidas de Rachael y David, el tipo de interrogantes planteadas por Plummer en relación con los procesos sociales de producción y consumo de historias sexuales son igualmente aplicables a la producción y consumo de historias sobre el cuerpo dentro de la profesión docente. Por ejemplo, ¿qué tipo de historias en torno al cuerpo y los profesores circulan dentro de la profesión?, ¿varían en función de la materia escolar?, ¿cómo se historifica el envejecimiento, la lesión o la enfermedad del cuerpo del profesor en otras áreas prácticas, como música o teatro, por oposición a asignaturas como inglés o matemáticas?, ¿qué papel desempeñan, en este proceso, aspectos tales como el género, raza, etnicidad, eficiencia, capacidad, edad e identidad sexual? y, en fin, ¿qué diferencias de recursos, en términos narrativos, existen en el profesorado que afronta la interrupción de sus proyectos corporales?

Así mismo, las preguntas planteadas por Plummer relativas al papel social que las historias desempeñan dentro de las comunidades necesitan ser exploradas en términos de las funciones que podrían desempeñar en la vida del profesorado y de la comuni-

dad. Esto requeriría considerar el modo en que las historias sobre el cuerpo operan al servicio de funciones conservadoras, que mantienen el orden dominante, o si tienen el potencial para actuar como focos de resistencia y contribuir a transformar las vidas individuales y las culturas dentro de la enseñanza. Finalmente, siguiendo de nuevo a Plummer, dichas cuestiones necesitan ser consideradas en relación a los temas del cambio, la historia y la cultura de modo que podamos situar los relatos corporales contados por personas como Rachael y David en un contexto político y socioeconómico más amplio que permita que sus historias sean dichas y recibidas en su forma específica, en su momento histórico concreto. Afrontar tales interrogantes en el futuro significará que los cuerpos dejarán de constituir una «presencia ausente» transformándose en un tema central de cualquier tentativa de comprensión de las vidas y carreras del profesorado.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADLER, Patricia/ADLER, Peter (1989): «The gloried self: the aggrandisement and the constriction of self». *Social Psychology Quarterly*, 52, (4), pp. 299-310.
- BALI, Stephen/GOODSON, Ivor (eds.): *Teachers' lives and careers*. Falmer Press, London.
- BOURDIEU, Pierre (1994): *Distinction*. Routledge, London.
- BROCK Stephen/KLEIBER, Douglas (1994): «Narrative in medicine: the stories of elite college athletes' career-ending injuries», *Qualitative Health Research*, 4 (4), pp. 411-30.
- CHARMAZ, Kathy (1994): «Identity dilemmas of chronically ill men». *The Sociological Quarterly*, 35 (2), pp. 269-88.
- COLE, Martín/WALKER, Stephen (eds.) (1989): *Teaching and Stress*. Open University Press, Milton Keynes.
- CORBIN, Julien/SRAUSS, Anselm (1987): «Accompaniment of chronic illness: changes in body, self, biography and biographical time». En J. ROTH/P. CONRAD (eds.): *Research in the Sociology of Health Care: A Research Manual*, vol. 6, JAI Press Inc., Greenwich, Connecticut.
- CORRIGAN, Philip (1991): «The making of the boy: meditations on what grammar school did with, to, and for my body». En H. GIROUX (ed.): *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics*. State University of New York Press, New York.
- DENZIN, Norman (1989): *Interpretive Biography*, Sage, London.
- FEATHERSTONE, Mike (1991): «The body in consumer culture». En M. FEATHERSTONE/M. HEPPWORTH/B. TURNER (eds.): *The Body*, Sage, London.
- FEATHERSTONE, Mike/TURNER, Bryan (1995): «Body and Society: an Introduction», *Body and Society*, 1 (1), pp. 1-12.
- FEATHERSTONE, Mike/WERNICK, Andrew (1995): «Introduction». En M. FEATHERSTONE/A. WERNICK (eds.): *Images of Aging*, Routledge, London.

- FRANK, Arthur (1991): «For a sociology of the body: an analytical review». En M. FEATHERSTONE/M. HEPWORTH/B. TURNER (eds.): *The Body*, Sage, London.
- GERGEN, Mary (1994): «The social construction of personal histories: gendered lives in popular biographies», En T. Sarbin/J. Kituse (eds.): *Constructing the Social*, Sage, London.
- GIDDENS, Anthony (1991): *Modernity and Self-Identity*, Polity Press, Cambridge.
- GOODSON, Ivor (ed.) (1991): *Studying Teachers' Lives*, Routledge, London.
- HARDING, Sandra (1991): *Whose Science? Whose Knowledge?* Open, Milton Keynes.
- HARGREAVES, Andy (1994): *Changing Teachers, Changing Times*. Casell, London.
- KIRK, David (1993): *The Body Schooling and Culture*. Deakin University, Deakin.
- KIRK, David/TINNING, Richard (eds.) (1990): *Physical Education, Curriculum and Culture*, Falmer Press, London.
- (1994). «Embodied self-identity, healthy lifestyles and school physical education», *Sociology of Health and Illness*, 16, pp. 600-625.
- KIRMEYER, Laurence (1992): «The body's insistence on meaning: metaphor as presentation and representation in illness experience», *Medical Anthropology Quarterly*, 6 (4), pp. 323-346.
- KLEIBER, Douglas/BROCK, Stephen (1992): «The effect of career-ending injuries on the subsequent well-being of elite college athletes», *Sociology of Sport Journal*, 9, pp. 70-75.
- KLEINMAN, Arthur (1988): *The Illness Narratives*. Basic Books Inc., New York.
- LEYDER, Drew (1990): *The Absent Body*. University of Chicago Press, Chicago.
- LOY, John/ANDREWS, David/RINEHART, Robert (1993): «The body in culture and sport», *Sports Science Review*, 2 (1), pp. 69-91.
- MACLURE, Maggie (1993): «Arguing for your self: identity as an organising principle in teachers jobs and lives», *British Educational Research Journal*, 19, (4), pp. 311-322.
- MCADAMS, Dan (1985): *Power, Intimacy and the Life Story*. The Dorsey Press, Momewood, Il.
- MCLAREN, Peter (1991): «Schooling the postmodern body: critical pedagogy and the politics of en-fleshment». En H. GIROUX (ed.): *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics*. State University of New York Press, New York.
- MESSNER, Michael (1992): *Power and Play: Sports and the Problem of Masculinity*. Beacon Press, Boston.
- MESSNER, Michael/SABO, Donald (1994): *Sex, Violence and Power in Sports*. The Crossing Press, Freedom, CA.
- NIAS, Jennifer (1985): «A more distant dummer: teacher development as the development of the self». En L. Barton/S. Walker (ed.): *Education an Social Change*. Croom Helm, London.
- NIAS, Jennifer (1989): *Primary Teachers Talking*. Routledge, London.
- PLUMMER, Ken (1983): *Documents of Life*. Unwin Hyman, London.

- (1995): *Telling Sexual Stories*. Routledge, London.
- PRONGER, Brian (1995): «Rendering the body: the implicit lessons of gross anatomy», *Quest*, 47, pp. 427-446.
- RUNYAN, William (1992): *Life Histories and Psychobiography*. Oxford University Press, Oxford.
- SCHEMPP, Paul/SPARKES, Andrew/TEMPLIN, Thomas (1993): «The micropolitics of teacher induction», *American Educational Research Journal*, 30 (3), pp. 447-472.
- SCRATON, Sheila (1992): *Shaping up to Womanhood: Gender and Girls' Physical Education*. Open University Press, Buckingham.
- SEARS, James (1992): «Searching the other/searching the self: qualitative research on (homo)sexuality in education». *Theory into Practice*, XXXI (2), pp. 147-156.
- SIKES, Patricia (1988): «Growing old gracefully? Age, identity and PE». En J. EVANS (ed.): *Teachers, Teaching and Control in PE*. Falmer Press, London.
- SIKES, Patricia/MEASOR, Lynda/WOODS, Peter (1985): *Teachers' Careers: Crises and Continuities*. Falmer Press, London.
- SHAPIRO, Sherry (1994): «Re-membering the body in critical pedagogy», *Educational and Society*, 12 (1), pp. 61-79.
- SHILLING, Chris (1993a): «The body, class and social inequalities». En J. EVANS (ed.): *Equality, Education and PE*. Falmer Press, London.
- (1993b): *The body and Social Theory*. Sage, London.
- SHILLING, Chris/MELLOR, Philip (1994): «Embodiment, autobiography and carnal knowing: the Protestant Reformation and modern self identities». *Auto/biography*, 3.1 y 3.2, pp. 115-128.
- SHOOTER, John (1993): «Becoming someone: Identity and belonging». En N. COUPLAND/J. NUSBAUM (eds.): *Discourse and Lifespan Identity*. Sage, London.
- SPARKES, Andrew (1987): «Strategic Rhetoric: a constrain in changing the practice of teachers». *British Journal of Sociology of Education*, 8 (1), pp. 37-54.
- (1994a): «Self, silence and invisibility as a beginning teacher: a life history of lesbian experience». *British Journal of Sociology of Education*, 15 (1), pp. 93-118.
- (1994b): «Life histories and the issue of voice: reflections on an emerging relationship». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7 (2), pp. 165-183.
- (in press a): «The fatal flaw: a narrative of the fragile body/self». *Qualitative Inquiry*.
- (in press b): «Narrating the fragile male body/self: an alchemy of disruptive, fragmented and emotionally charged moments». *Auto/biography*.
- SPARKES, Andrew/TEMPLIN, Thomas (1992): «Life histories and PE teachers: exploring the meanings of marginality». En A. SPARKES (ed.): *Research in PE and Sport: Exploring Alternative Visions*. Falmer Press, London.

- TEMPLIN, Thomas/SCHEMPP, Paul (1990): «The problematic nature of a career in a marginal subject: some implications for teacher education programmes». *Journal of Education for Teaching*, 16 (1), pp. 3-28.
- (1993): «Exploring dimensions of marginality: reflecting on the life histories of PE teachers». *Journal of Teaching in PE*, 12 (4), pp. 386-398.
- STANLEY, Liz/WISE, Sue (1993): *Breaking Out Again: Feminist Ontology and Epistemology*. Routledge, London. STEVENS, Richard (ed.): *Understanding the Self*. Sage, London.
- STINTON, Susan (1995): «Body of Knowledge». *Educational Theory*, 45 (1), pp. 43-54.
- SYNNOTT, Anthony (1993): *The Body Social: Symbolism, Self and Society*. Routledge, London.
- TAYLOR, Sherry (1991): «Skinned alive: towards a postmodern pedagogy of the body». *Education and Society*, 9 (1), pp. 61-71.
- TEMPLIN, Thomas/SCHEMPP, Paul (eds.) (1989): *Socialization into PE: Learning to Teach*. Benchmark Press, Indianapolis.
- TEMPLIN, Thomas/SPARKES, Andrew/SCHEMPP, Paul (1991): «The professional life cycle of a retired PE teacher: a tale of bitter disengagement». *Physical Education Review*, 14 (2), pp. 143-156.
- TEMPLIN, Thomas/SPARKES, Andrew/GRANT, Bevan/SCHEMPP, Paul (1994): «Matching shelf: the paradoxical case and life history of a late career teacher/coach». *Journal of Teaching in PE*, 13 (3), pp. 274-294.
- WOLCOTT, Harry (1995): *The Art of Fieldwork*. Sage, London.
- WOODS, Peter (1983): *Sociology and the School: An International Viewpoint*. RKP, London.
- (1984): «Teacher, self and curriculum». En I. GOODSON/S. BALL (eds.): *Defining the Curriculum*. Falmer Press, London.
  - (1990): *Teacher Skills and Strategies*. Falmer Press, Lewes.
  - (1993): «Managing marginality: teacher development through grounded life history». *British Educational Research Journal*, 19 (5), pp. 447-465.
- YOUNG, Kevin/WHITE, Philip (1995): «Sport, physical danger and injury: the experiences of elite women athletes». *Journal of Sport and Social Issues*, 19 (1), pp. 45-61.
- YOUNG, Kevin/WHITE, Philip/MCTEER, William (1994): «Body talk: male athletes reflect on sport, injury and pain». *Sociology of Sport Journal*, 11, pp. 175-194.

(Traducción: José Ignacio Barbero y Lucio Martínez)

# M O N O G R Á F I C O

## DISCURSOS QUE ORIENTAN EL CAMPO DEL MOVIMIENTO HUMANO Y EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO (1)

RICHARD TINNING (\*)

### 1. DEFINIENDO EL ÁREA. ¿CUÁL ES NUESTRA ÁREA?

En muchas universidades del mundo occidental, los departamentos o facultades de EF están cambiando su denominación. El nombre que parece tener más aceptación en los Estados Unidos es el de Kinesiología; en Australia es el de Ciencias del Movimiento Humano y del Deporte, y en el Reino Unido es el de Ciencias del Ejercicio y de los Deportes. Aquí, en España, la Universidad de Granada, entre otras, está probablemente marcando el camino con su Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

La expresión *Educación Física*, como término genérico está pasada de moda. Los recursos necesarios para el mantenimiento de un centro, para financiar proyectos de investigación, así como otros tratos de favor, resultan mucho más accesibles para aquellas facultades que han evitado el título de Educación Física o que lo han situado en una posición marginal respecto al de las ciencias del ejercicio y del deporte. Esta tendencia es, a la vez, efecto y causa del hecho de que es el discurso de la ciencia el que ha acabado por dominar nuestro ámbito.

A lo largo de este artículo, con el propósito de mantener una cierta consistencia y, espero claridad, usaré el término *movimiento humano* para representar de forma genérica el campo que incluye la Educación Física, las ciencias del deporte, la recreación, el entrenamiento deportivo, la gestión del ejercicio y demás (véase figura 1). En mi opinión, y sé que ha habido incontables discusiones sobre la denominación de nuestra área (véanse por empleo los debates sobre la Kinesiología en *Quest*, (1990, p. 91), es útil pensar en todo lo que concierne al movimiento humano como algo compuesto por varios ámbitos profesionales en donde la Educación Física se corresponde con el mundo profesional de la enseñanza. El profesorado de Educación Física trabaja en un contexto es-

---

(\*) Universidad de Deakin. Australia.

(1) Este artículo es una versión de la ponencia impartida en el Congreso Mundial de la Actividad Física y el Deporte (Granada, nov.-93). El título de dicha ponencia fue *La Educación Física y las ciencias de la actividad física y el deporte: áreas de saber adversas o simbióticas*.

colar y su objetivo es la educación y la participación en el movimiento. Las ciencias del deporte se centran en el incremento del rendimiento deportivo. Los científicos de los deportes profesionales trabajan en universidades, laboratorios, institutos para la condición física, etc. y su labor se dirige fundamentalmente a los atletas de élite. La recreación para las poblaciones especiales es otra área que se centra en las personas con discapacidades físicas, en los ancianos o en otros grupos especiales (no de élite). El objetivo de estos profesionales consiste en lograr la participación en el movimiento y la rehabilitación.

#### ESQUEMA 1

##### *El campo del movimiento humano*

Ciencias del ejercicio	Educación Física	Recreación
Objetivo: Incremento del rendimiento.	Objetivo: Educación, participación.	Objetivo: Participación y rehabilitación.
Ámbito: Atletas de élite.	Ámbito: Escolar.	Ámbito: Poblaciones <i>especiales.</i>

## 2. LOS DISCURSOS QUE ORIENTAN NUESTRO ÁREA

¿Qué quiero decir exactamente al hablar de discursos que orientan? El concepto de *discurso* resulta muy práctico y útil. En el contexto de este artículo, uso el vocablo *discurso* para referirme o significar un patrón recurrente en el lenguaje (o en las imágenes visuales) en torno a un fenómeno, que muestra la realidad de una determinada forma. Representa una visión del mundo que acaba convirtiéndose en parte del modo dado por supuesto en que un fenómeno, como el deporte o la actividad física ha de entenderse (Sage, 1993, p. 154).

Es importante notar que en todas las prácticas profesionales existen unos discursos que se convierten en dominantes mientras que otros son marginados o desplazados a un segundo plano. En la medicina occidental, por ejemplo, son los discursos de las ciencias los que dominan, mientras que otras formas de pensar en torno al cuerpo y la salud son definidas como alternativas. Lo mismo ocurre en el campo del movimiento humano. Por ello, si queremos entender por qué una profesión dirige su atención colectiva sobre ciertos temas y no sobre otros, y por qué los cursos de formación de los futuros profesionales de nuestra área están tan dominados por ciertos discursos, es necesario conocer la forma en que éstos funcionan.

En mi opinión, resulta útil pensar en la existencia de dos grandes discursos básicos orientadores de nuestro trabajo como profesionales del campo del movimiento humano (ver figura 2). Éstos son los del rendimiento (siguiendo a Whitson & McIntyre, 1990), y los de la participación. De entrada, reconozco los peligros inherentes a este intento de clasificar o denominar tales orientaciones ya que existen siempre excepciones y factores desconcertantes o confusos que es necesario considerar. Sin embargo, a pesar de ello,

considero que este marco puede proporcionarnos una importante ayuda heurística a la hora de reflexionar sobre nuestro trabajo profesional y sobre las formas apropiadas de formación para tal tarea.

## ESQUEMA 2

### *El campo del movimiento humano*

Discursos del rendimiento

Discursos de participación

#### *Los discursos del rendimiento*

La preocupación esencial de los profesionales del movimiento humano que trabajan como científicos del ejercicio y como entrenadores en deportes de élite radica en incrementar el rendimiento. Los discursos que guían su actividad son los de la ciencia. Ésta es utilizada como el método (o el medio) para mejorar el rendimiento (el objetivo o el fin). La principal consideración de tales discursos se refiere al modo en que el rendimiento puede mejorarse. Las interrogantes predominantes versan en torno a los medios más idóneos para lograrlo. En nuestras universidades, estos discursos están representados en las materias o cursos de biomecánica, fisiología del ejercicio, psicología del deporte, medicina deportiva, sistemas de entrenamiento, tests, mediciones y demás. El lenguaje del discurso del rendimiento gira en torno a la selección, el entrenamiento, la exclusión, la supervivencia del más fuerte, la competición, y a expresiones como «el punto más alto», «sin dolor no hay ganancia», «umbrales de cargas de trabajo», «progresión en las sobrecargas», etc.

#### *Los discursos de participación*

Con la expresión discursos de participación me refiero a los discursos que subyacen y sustentan la orientación y los objetivos de aquel grupo de profesionales del movimiento humano que ejercen como profesores de EF en las escuelas, como trabajadores en el área de la recreación con los ancianos, los discapacitados y otras poblaciones especiales. Su misión profesional consiste en incrementar la participación en la cultura del movimiento (véase Crum, 1993), con todos los valores terapéuticos y educativos que pueden derivarse de dicha participación. Mejorar el rendimiento no constituye pues su razón de ser. En consecuencia, el saber al que más frecuentemente recurren en su práctica profesional se deriva de las ciencias sociales (sociología, psicología, psicología social, antropología, etc.) y educación (pedagogía, didáctica). El lenguaje de los discursos de la participación versa en torno a la inclusión, la igualdad, el compromiso, el disfrute, la justicia social, la asistencia, la cooperación, el movimiento, etc.

### 3. DISCURSOS DOMINANTES EN NUESTRA ÁREA

Es importante hacer constar, sin embargo, que ambos discursos, el del rendimiento y el de la participación, no comparten un *status* similar en nuestro ámbito de estudio.

Más bien, al contrario, el campo del movimiento humano ha venido a estar progresivamente dominado por los discursos orientados hacia el rendimiento.

Si consideramos un diseño curricular típico de los estudios sobre el movimiento humano en la mayoría de los países occidentales, encontramos que las materias dominantes son aquellas que se consideran necesarias para el desempeño de los papeles profesionales orientados hacia el rendimiento (véase Macdonald, 1992). Dado que tales materias se basan en los discursos de la ciencia, contribuyen a reforzar una visión particular del movimiento humano y del mundo. Sin embargo, no es ésta una concepción que sea aceptada de forma universal. Ciertamente, en los últimos años dicha visión científica está siendo sometida a una crítica creciente desde distintos frentes. Hay críticas que emanan de las propias ciencias, de los sociólogos y filósofos de la ciencia y de distintos académicos dentro del campo del movimiento humano.

Es significativo que algunas de las más recientes críticas sobre la orientación de nuestra materia provengan de respetables académicos de las áreas más establecidas y dominantes que no pueden ser calificadas peyorativamente de radicales izquierdistas marginales. Uno de estos académicos que se ha unido al grupo de los disidentes, George Sage, argumenta que el mundo no se termina en la valla del campo de deportes, las paredes del gimnasio o la puerta del laboratorio y que los profesionales del movimiento humano deberían «considerar que su papel consiste en algo más que contribuir a la reproducción social, que existe también la necesidad de resistencia y oposición» (Sage, 1993, p. 162).

Sage plantea diversas cuestiones de gran relevancia sobre las relaciones entre la profesión del movimiento humano y la sociedad a la que se supone que sirve. Dirige nuestra atención hacia el hecho de que nuestro trabajo profesional debe ser concebido como parte de un escenario social más amplio y que, por tanto, debemos considerar la forma en que contribuimos a la construcción de un mundo mejor. Los discursos que subyacen en la argumentación de Sage son los de la responsabilidad compartida, el cambio social, la inclusión, la igualdad y la justicia. Son discursos de participación más que de rendimiento.

Llegado a este punto, parece útil reconocer que la disciplina del movimiento humano no presenta sólo hacia reverencia la ciencia y la ideología de la racionalidad tecnocrática que subyace en dicha orientación. Donald Schon (1983) proporciona datos suficientes que demuestran que la epistemología de la mayoría de las profesiones se apoya de igual modo en premisas similares. Sin embargo, como señala el mismo autor, la formación que reciben la mayoría de los profesionales no les prepara para afrontar la práctica profesional de hoy día, que es cada vez más impredecible, compleja, contextualmente específica y está cargada de valores.

Pero, ¿para qué se forma realmente a los profesionales del movimiento humano y cuál es la naturaleza de su misión profesional?

#### 4. ¿TIENE EL ÁREA DEL MOVIMIENTO HUMANO UNA MISIÓN A LA QUE SERVIR?

En un artículo reciente, Hal Lawson (1993) realiza un excelente análisis de los orígenes de la Educación Física como una profesión asistencial y/o de servicio en los Esta-

dos Unidos, deteniéndose de un modo especial en el papel que Dudley Sargent desempeñó en su historia. En su análisis, Lawson defiende que Sargent y muchos de sus contemporáneos de finales del siglo pasado creían que la «gente ordinaria era inherentemente débil y que necesitaba ser protegida contra su propia locura y temeridad». Estos primeros profesionales del movimiento humano estaban preocupados –y con razón– por las enfermedades provocadas por la industrialización, y defendieron con un celo evangelizador «programas de ejercicios destinados a restaurar y mantener la salud corporal de las masas» (Lawson, 1993, p. 3). Lawson continúa diciéndonos que «Sargent, como otros muchos en nuestro campo, creían que sin obligación y regulación la mayoría de las personas necesitadas de estos ejercicios no tendrían ninguna experiencia de ellos». Lo que es más, «sin una regulación profesional, la salud, estilos de vida y la vida de la gente ordinaria se vería afectada negativamente» (p. 4). ¿Nos suena esto, en algún sentido, a familiar? Debería, puesto que éste es un discurso muy similar al que proclaman hoy muchos de los profesionales del movimiento humano.

En esta concepción asistencial de la profesión de principios de siglo se halla implícita la orientación de servicio a otros que, en un sentido u otro, son menos afortunados de lo que sería deseable. Una profesión asistencial está, por tanto, interesada en ayudar a la gente ordinaria a conseguir una vida «mejor».

La argumentación de Lawson señala que, al menos a principios de este siglo, las profesiones asistenciales, como la del movimiento humano, emergieron para regular las vidas de la gente por su propio bien e interés. Hubo en juego una mezcla de paternalismo, pretensión evangelizadora y arrogancia. Hubo –y hay– expertos (profesionales) que *sabían* lo que era mejor para la gente y que creían que ellos solos podían proporcionar el remedio adecuado. Obviamente, si los profesionales han de ser capaces de proporcionar la solución al problema esto estará condicionado a la posesión del saber apropiado. En consecuencia, un programa de formación debería equipar a los futuros profesionales con dichos saberes. Lo que es más, la naturaleza del problema al que habrán de dar respuesta deberá ser, en sí misma, definida o establecida.

### *Interrogantes y saberes favorecidos*

Podemos aprender mucho de un campo profesional estudiando tanto el tipo de preguntas que en él se plantean como las más relevantes, así como la problemática que en él se establece como prioritaria. Resulta muy instructivo considerar qué problemas son estimados como prioritarios en el campo del movimiento humano y cuáles quedan relegados a un segundo lugar. ¿Por qué, por ejemplo, las cuestiones relativas al rendimiento son las dominantes mientras que las referidas a los problemas éticos en el deporte son cuestiones marginales? ¿Cómo la temática del funcionamiento biológico del cuerpo ocupa un lugar preponderante y se ignora la teoría social del cuerpo? ¿Por qué, en la investigación en Educación Física, los temas del tiempo de aprendizaje han recibido una atención mayor que los concernientes con la justicia social y la igualdad? Para poder contestar estas preguntas necesitamos entender la forma en que las profesiones definen y plantean los problemas que, entonces, tratan de resolver mediante la aplicación de su saber y habilidades profesionales.

Consideremos lo que acabo de decir en el contexto de un programa de estudios del movimiento humano en una institución típica universitaria. Una carrera (unos cursos) que prepara a los futuros profesionales constituye realmente una respuesta a una pregunta muy concreta: «¿cuál es el saber necesario que hay que proporcionar a un profesional para que pueda ejercer y/o practicar su profesión?». Esta cuestión conlleva alguna elección entre el tener que determinar cuál es el saber que se considera esencial y el que no resulta serlo. Como ha explicado Lawson (1984), el establecimiento (o definición y resolución) de unos determinados problemas constituye una forma de configuración y delimitación de lo social mediante la cual unas temáticas pierden toda posibilidad de ser consideradas, a la vez que otras pasan a un primer plano y se convierten en el foco de atención. El establecimiento de problemas es un acto político íntimamente relacionado con el poder, el control y lo que cuenta como saber legítimo en la cultura de nuestra profesión.

La investigación de Doune Macdonald (1992) sobre el programa de estudios a seguir para la obtención de la titulación en Movimiento Humano en una importante universidad australiana resulta esclarecedora en este contexto. Macdonald concluyó que la mayoría de las facultades y estudiantes consideraban que las asignaturas basadas en las ciencias (los discursos del rendimiento) eran más importantes para su formación profesional que las basadas en el saber de las ciencias sociales (discursos de participación). Esta percepción de lo que constituye el saber relevante se manifestaba en cosas tales como el *status*/privilegio concedido a ciertos miembros de las facultades (becas de investigación, laboratorios costosos, promoción, etc.), la cantidad y proporción del tiempo del currículum dedicado a los diferentes campos de saber, y el esfuerzo del alumnado en el estudio de las diferentes asignaturas. Las *asignaturas importantes*, como la fisiología del ejercicio, concentraban el mayor tiempo de estudio y eran tratadas más seriamente.

Existe una relación circular entre la valoración del saber informado por los discursos del rendimiento y la estructura de todos los programas de estudios universitarios. En muchas universidades, los académicos que valoran los discursos del rendimiento desempeñan posiciones de liderazgo y, en consecuencia, tienen una mayor influencia en la estructuración de los programas. El alumnado que escoge o pasa por dichos programas percibe la preeminencia de ciertas visiones del saber sobre otras y, por tanto, cuando se gradúa y asuma responsabilidades profesionales, perpetuará dichas perspectivas puesto que son las que utilizará para establecer cuáles son los problemas relevantes, así como para seleccionar los métodos que empleará para solucionarlos.

Dado que desde Dudley Sargent hasta ahora han cambiado muchas cosas, ¿es apropiado pensar todavía en el movimiento humano como un área profesional asistencial y/o de servicio? Si es así, ¿a quién se plantea qué debe servir y sobre qué supuestos se apoya su misión? Para contestar a estas cuestiones es necesario considerar separadamente el trabajo de aquellos para los que su objetivo está en el incremento del rendimiento y el trabajo de aquellos que estiman que el fin de la disciplina del del movimiento humano es la participación.

### *Profesionales orientados al rendimiento: ¿a quién sirven?*

En mi opinión, los profesionales que trabajan en las ciencias del deporte y en el entrenamiento de élite sirven principalmente a los atletas de élite y a las instituciones que

apoyan los deportes de competición. Aunque algunos de ellos pueden afirmar que el saber que desarrollan es también de utilidad para las personas ordinarias, este argumento se parece bastante al que ofrecen los profesionales de las carreras de coches que defienden que el deporte del motor tiene repercusiones positivas para el motorista medio. Pero incluso si este argumento pudiera sostenerse, nosotros debemos retomar tema del propósito primero y principal de su trabajo... su misión profesional.

Los clientes de los científicos del deporte no son, en general, personas o grupos en situación de desventaja. No son tampoco gente *ordinaria*. Por el contrario, la creciente comercialización del deporte y la mercantilización del cuerpo y de la actividad física, que ha tenido lugar a partir de la década e los sesenta, ha significado, en mi opinión, que las ciencias de los deportes estén más a menudo al servicio de instituciones que se benefician del tratamiento del cuerpo como una mercancía (véase Fitzclarence, 1990). No hay ninguna duda de que en el mundo comercial lo que importa es el rendimiento. Significa dinero, becas de investigación, patrocinadores, prestigio y orgullo nacional. Pero de la mano de tales beneficios vienen también algunos problemas; problemas que son a menudo ignorados o marginados en la práctica profesional y en los programas de formación de los futuros profesionales.

Pero si alguien quiere mejorar el rendimiento deportivo, tiene que reconocer que el saber que se le ofrece mediante las ciencias del deporte le resulta manifiestamente útil. Sin embargo, del mismo modo que la ciencia médica occidental no tiene todas las respuestas para los problemas médicos, tampoco las ciencias del deporte, que están impregnadas de discursos científicos similares, tienen todas las respuestas para los deportes de alto rendimiento.

Aunque hay trabajos en el campo de la biomecánica sobre problemas asociados a cosas como, por ejemplo, el diseño de la silla de ruedas, que cumplen una función de servicio a las personas parapléjicas, dentro de los profesionales del movimiento humano orientados al rendimiento, son quizás los fisiólogos del ejercicio los que pueden postular para sí mismos una cierta función asistencial. El trabajo de los fisiólogos del ejercicio ha tenido a menudo un impacto en aquellos profesionales cuyo trabajo está orientado hacia la participación. Pero esto se ha debido principalmente a la supuesta relación existente entre la salud y la actividad física. Ciertamente, la influencia de los fisiólogos del ejercicio se ha apoyado con mucha frecuencia en la tenue premisa de que «estar en forma equivale a salud».

En este contexto, parece interesante notar el modo en que, a medida que el campo del movimiento humano se ha ido apropiando de los discursos científico-médicos, ha ido acogiendo los mensajes que defienden la relación entre ejercicio y salud; a la vez que se ignoraban aquellos otros que revelan que la búsqueda del incremento del rendimiento por medios científicos conlleva a menudo asociados costes para el bienestar físico individual.

No existe la menor duda de que algunos fisiólogos del ejercicio desempeñan el papel de los actuales evangelistas del ejercicio. Al hacerlo, se asemejan a los educadores físicos de la época de Dudley Sargent. Pero, en vez de estudiar las enfermedades causadas por las plagas de la revolución industrial, el fisiólogo del ejercicio de nuestros días hace afirmaciones similares sobre el valor de su saber profesional para curar la enfermedades hipocinéticas del siglo XX.

Sin embargo, en comparación con el objetivo de incrementar el rendimiento deportivo de los atletas de élite, las contribuciones específicas a la mejora de la vida del ciudadano ordinario de algunos fisiólogos del ejercicio deben, en general, ser consideradas como un interés profesional menor para este grupo de profesionales del movimiento humano.

### *Profesionales orientados a la participación: ¿a quién sirven?*

Ciertamente, al menos a primera vista, el objetivo de la mayoría del profesorado y de los trabajadores del campo de la recreación para la tercera edad y para las personas discapacitadas es mejorar las circunstancias vitales de la gente común. En este sentido, son profesionales asistenciales. Su misión, su razón de ser, tiene que ver con contribuir de forma educativa y terapéutica a la participación en la cultura del movimiento. Naturalmente, hay profesores y, presumiblemente, algunos trabajadores del ámbito de la recreación que piensan que la mejora del rendimiento constituye un aspecto central de su misión. Pero, en términos generales, estos profesionales encuentran que tal creencia no se corresponde con las *necesidades* de sus clientes.

Ocurre a veces que las *necesidades* son creadas por los propios profesionales. Como ha mostrado Lawson (1993) en su evaluación de la contribución de Dudley Sargent, una gran parte del trabajo profesional se basa en la premisa de que son los propios profesionales (expertos) los que saben qué es lo mejor para la gente, y que sólo ellos, antes que cualquier otro grupo profesional, poseen el conocimiento experto necesario para ayudar a los clientes a satisfacer sus necesidades. Los profesionales del movimiento humano han sido tan culpables de esta forma de paternalismo como la mayoría de las demás profesiones. Sin embargo, con la excepción de la EF escolar, la participación voluntaria de los clientes posibilita un cierto examen de este problema.

En mi opinión, no resulta apropiado etiquetar el campo del movimiento humano en su conjunto como uno que tenga una misión asistencial. Debemos ser más precisos al describir a qué grupo de profesionales dentro del campo nos estamos refiriendo. Como he explicado, el campo del movimiento humano está compuesto por profesionales con diferentes misiones o propósitos y, en términos generales, sólo aquellas personas que desarrollan su labor en las profesiones orientadas hacia la participación pueden considerar que su trabajo tiene una prioritaria función asistencial.

## 5. EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Creo que debemos empezar reconociendo la existencia de considerables tensiones entre los distintos discursos que orientan nuestra área. Siendo así, considero más apropiado hacer patente la preocupación sobre el dominio de los discursos del rendimiento en los cursos y programas de formación de las personas que han de trabajar como profesionales orientados a la participación. Permitidme continuar haciendo referencia a la forma en que nuestra disciplina trata el cuerpo humano como saber esencial para su profesión, y el modo en que prepara al profesorado de Educación Física.

## *La cuestión del cuerpo*

Uno de los ejemplos más obvios de los prejuicios o sesgos del saber de nuestra área tiene que ver con el estudio del cuerpo humano. El cuerpo es el tema central de nuestro trabajo, pero las disciplinas con las que educamos a nuestros futuros profesionales emanan casi totalmente de los discursos de la ciencia. Estudiamos anatomía, fisiología, medicina del deporte y biomecánica, y todas estas materias se basan en una forma particular de concebir y teorizar sobre el cuerpo. Son visiones funcionalistas y estructuralistas (fundamentalistas) del cuerpo (ver Shilling, 1993). Éste es considerado un objeto susceptible de ser diseccionado, medido, sometido a prueba, mantenido, puesto a punto y comparado. Nuestra comprensión básica del cuerpo se inserta en la analogía del cuerpo máquina que resulta ser reduccionista y mecanicista.

En un número especial de la revista *Quest* (1991), los lectores fueron introducidos a la cada vez más profusa literatura de la sociología del cuerpo, literatura que se basa en las ciencias sociales y se apoya en discursos diferentes a los de las ciencias bio-médicas, y desafía la ortodoxia. En particular, han sido los académicos de la teoría social y de la teoría feminista los que han prestado al cuerpo una atención especial y han teorizado sobre él. Su trabajo abunda en la idea de que los cuerpos no son meros organismos biológicos sino que tienen también significados sociales: son socialmente construidos (Shilling, 1993); están sexuados (Dewar, 1987; Theerge, 1991; Connell, 1987), y son tanto natura como cultura (Kirk, 1993).

No es éste el lugar para considerar en detalle estos temas, pero estoy de acuerdo con McKay, Gore y Kirk (1990) cuando sugieren que el hecho de que encontremos ahora estudiosos del movimiento humano, que investigan y se adentran en los terrenos de la sociología del cuerpo, constituye una tendencia estimulante y positiva que puede contribuir a superar la estrecha ortodoxia científica que orienta nuestra forma de entender el cuerpo. El dominio de la ortodoxia biomédica asegura que los discursos del rendimiento continúen ocupando el primer plano y que los de la participación sigan quedando relegados. Los programas de formación de nuestras universidades reflejan este problema. Para aquellos profesionales del movimiento humano que trabajan en centros escolares y en contextos recreativos, el saber de la teoría social del cuerpo resulta absolutamente esencial. Conocer el funcionamiento biomecánico del cuerpo es también importante pero no a costa de la sociología del cuerpo.

## *La formación del profesorado*

En muchas de las facultades contemporáneas de cinesiología, movimiento humano, ciencias del ejercicio o ciencias de la actividad física y el deporte, la formación del profesorado ha pasado a ser una tarea o empresa marginal. Además, los contenidos y materias más valorados (léase esenciales) para la enseñanza de la EF son los de las ciencias del ejercicio (ver Tinning, 1992). Éste es el motivo por el que tantos docentes dirigen la atención de sus clases hacia la forma física y el entrenamiento de las habilidades deportivas (ver Peiró y Devís, 1993).

A los licenciados, que en el transcurso de sus estudios han seguido programas que enfatizan las ciencias de la actividad física y el deporte, les resulta muy difícil adaptarse a las expectativas profesionales de la enseñanza escolar. Su percepción y comprensión de la Educación Física tiene lugar a través de las lentes del rendimiento deportivo. Como el tipo de saber que les ayudaría a trabajar en un medio laboral de orientación asistencial estuvo durante sus años de formación tan marginado en relación al de la ciencia, estas personas están deficiientemente preparadas para la tarea profesional por ellos elegida.

Sin embargo, la formación del profesorado de Educación Física está ahora repleta de llamadas en pro de unos currícula con un contenido social más crítico (véanse, por ejemplo, Tinning, 1987; Kirk, 1986; Fernández-Balboa, 1993; Pettit, 1992; Bain, 1990). Pero incluso en el caso de que las materias más específicas de la formación del profesorado (como la pedagogía o los estudios curriculares) adoptasen una orientación más crítica y social, su impacto quedaría marginado por el contexto general de reverencia que existe hacia las ciencias del deporte. En consecuencia, los cambios en la formación del profesorado deben ir acompañados de otros que afecten al modo en que se inicia en el saber a los futuros profesionales. Requiere nuevas concepciones de los estudios en el área del movimiento humano.

Los discursos científicos pueden ayudarnos a entender cómo mejorar el rendimiento físico de los atletas, pero tienen muy poca utilidad en relación con los temas de participación en la cultura del movimiento. La ciencia y los discursos del rendimiento no debieran constituir el paradigma de saber dominante. Desde el momento en que algunos de nuestros ámbitos laborales están directamente implicados en temas de participación, lo mismo que otros lo están en el rendimiento, es esencial que, en los programas de formación de los futuros profesionales, estimemos el *status* y reconocimiento que merecen las ciencias sociales. Pero necesitamos algo más que simplemente más ciencias sociales. Necesitamos *reconceptualizar* su naturaleza y el uso que hacemos de ellas. Como sugiere Maguirre (1991), necesitamos una nueva síntesis multidisciplinaria que evite el positivismo y se centre en el desarrollo humano más que en el rendimiento.

## 6. COMENTARIOS FINALES

En mi opinión, las tensiones entre los discursos que orientan el ámbito del movimiento humano son considerables. Por otra parte, no existe tampoco ninguna duda de que los discursos orientados hacia el rendimiento son los dominantes en la formación de los futuros profesionales. El problema se agrava también por el hecho de que estamos viviendo en un época de racionalización económica en la que los presupuestos de las facultades están siendo seriamente revisados. En este período de crisis, la educación y otros servicios sociales se encuentran sometidos a críticas muy severas, y la ciencia, a pesar de las poderosas dudas sobre su método y su subyacente ideología, continúa siendo ensalzada como el prerrequisito indispensable para el progreso hacia un mundo mejor. En este contexto, diferentes grupos compiten entre sí por unos recursos cada vez más escasos. En el día a día, el área del movimiento humano vive surcado por las disputas y tensiones entre las profesiones orientadas hacia el rendimiento y las orientadas hacia la participación. Estas luchas son ideológicas (Lawson, 1991), tienen raíces pro-

fundas y reflejan los diversos modos en que concebimos el campo de estudio y su misión.

Una cosa parece cierta: si no queremos que las fuerzas centrífugas internas de nuestra disciplina acaben por desintegrarlo, debemos mejorar el modo en que preparamos a los futuros profesionales, el modo en que les iniciamos en un estudio más multidisciplinar del ser humano en su *conjunto* (Maguirre, 1991). Además, si pretendemos defender con legitimidad el carácter asistencial del movimiento humano, debemos atender a la advertencia de Sage (1991) y afrontar seriamente la cuestión de si nuestras prácticas profesionales contribuyen realmente a la realización de un mundo mejor. Nosotros también debemos participar sin titubeos en la crítica de muchas prácticas sociales opresivas e injustas relativas a la actividad física y el cuerpo. Debemos tener una conciencia social. Necesitamos prepararnos para explorar nuevos saberes y formas de pensar, y estar menos preocupados por salvaguardar nuestras viejas ideas (Schempp, 1993).

Formulemos una profecía optimista: podemos mejorar si comenzamos por reconceptualizar el modo en que formamos a los futuros profesionales. Sin embargo, como entre nosotros coexisten profesionales cuyas prácticas se apoyan en discursos muy diferentes, quizá antagónicos, las posibilidades de fracaso parecen grandes. A pesar de todo, hay una cosa cierta: si no nos planteamos reconsiderar lo que entendemos por movimiento humano, aquéllos de nosotros que concebimos nuestro trabajo como orientado hacia la participación nos veremos progresivamente marginados, a la vez que la apisonadora de las ciencias de la actividad física y el deporte arrase el espacio de la EF y de la recreación.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAIN, L. (1990): «Visions and voices». *Quest*, 42 (1), pp. 2-12.
- CONNELL, R. (1987): *Gender and power*. Polity Press, Cambridge.
- CRUM, B. (1993): «Conventional thought and practice in PE and physical education teacher education: problems of the profession and prospects for change». *Quest*.
- DEWAR, A. (1987): «The social construction of gender in PE». *Women's studies international forum*, 10 (4), pp. 453-466.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. (1993): «Critical pedagogy in PETE: helping prospective PE teachers become reflective practitioners and transformative intellectuals». *AISEP conference on reflective teaching in PE*, Trois Rivieres. Quebec, Canadá.
- FITZCLARANCE, L. (1990): «The body as commodity». En LAWRENCE, D./ROWE, G. (eds.): *Sport and leisure: trends in Australian popular culture*, Sydney, HBJ.
- KIRK, D. (1986): «A critical pedagogy for teacher education: toward an inquiry oriented approach». *Journal of teaching in PE*, 2 (2), pp. 155-176.
- (1990): «Knowledge, science and the rise and rise of human movement studies». *ACHPER National Journal*, 127 (summer), pp. 25-27.

- (1993): *The body, schooling and culture*, University Press, Deakin.
- LAWSON, H. (1984): «Problem setting for PE and sport». *Quest*, 36, pp. 46-60.
- (1991): «Specialisation and fragmentation among faculty as endemic features of academic life». En *AISEP world congress*, Atlanta, Georgia.
  - (1993): «After the regulated life». En National Association for PE in Higher Education, Florida, Ft. Lauderdale.
- MAGUIRRE, J. (1991): «Human sciences, sport sciences, and the need to study people "in the round"». *Quest*, 43, pp. 190-206.
- MCDONALD, M. (1992): *Put your whole self in*, Ringwood, Penguin.
- MCKAY, J./GORE, J./KIRK, D. (1990): «Beyond the limits of technocratic PE», *Quest*, 42.
- PEIRÓ, C./DEVÍS, J. (1993): «Health based PE in Spain: the conception, implementation and evaluation of an innovation». (Trabajo no publicado).
- PETTIT, A. (1992): «On bridges, roads and pathways: a personal journey toward "tikun"». En *Joint AARE/NZARE Conference*, Deakin University, Australia.
- SAGE, G. (1991): «Sport and PE and the New World Order: dare we be agents of social change?». *Quest*, 45 (2), pp. 151-165.
- SCHEMPF, P. (1993): «The nature of knowledge in sport pedagogy». En *World university games conference*, NY, Buffalo.
- SHILLING, C. (1993): *The body and social theory*. Sage, London.
- SCHON, D. (1993): *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Basic books, New York.
- THEERGE, N. (1991): «Reflections on the body in the sociology of sport». *Quest*, 43 (2), pp. 123-135.
- TINNING, R. (1987): *Improving teaching in PE*, University Press, Deakin.
- (1992): «Teacher education and the development of content knowledge in PE teaching». En *The place of general and specific teaching methods in teacher education*, Universidad de Santiago de Compostela.
- WHITSON, D. et al. (1990): «The scientization of PE: discourses of performance». *Quest*, 42 (1), pp. 52-76.

(Traducción: José Ignacio Barbero González y Lucio Martínez)

# M O N O G R Á F I C O

## ¿QUÉ MERECE LA PENA ENSEÑAR EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DURANTE LA EDUCACIÓN PRIMARIA?

MARCELINO VACA ESCRIBANO (\*)

### INTRODUCCIÓN

La pregunta que da título a este artículo identifica uno de los problemas educativos prácticos sobre los que trabaja un colectivo de maestros y maestras especialistas en educación física y una parte del profesorado del área de didáctica de la expresión corporal de la Escuela Universitaria de Educación (EUE), que desde el curso escolar 1988-1989 conforman un grupo de trabajo adscrito al Centro de Profesores y Recursos de Palencia, bajo el título: «Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en Educación Primaria».

Curso tras curso, se han ido definiendo y tratando diferentes interrogantes, que surgen en el intercambio de intereses y preocupaciones profesionales entre los miembros del grupo de trabajo y que, en su conjunto, pretenden obtener una mayor y mejor comprensión de la oportunidad educativa del ámbito corporal la primera etapa de la escolaridad obligatoria.

De un modo general, las intenciones que nos animan a la hora de abordar el tema anunciado giran en torno a la construcción de un texto capaz de:

- 1) Clarificar la función de la escuela (1) y sus profesores a la hora de respetar, acoger y encauzar los conocimientos que el alumnado aporta en el ámbito de la motricidad.
- 2) Definir el marco pedagógico-didáctico en el que desarrollamos nuestra función profesional.

---

(\*) Escuela Universitaria de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.

(1) Siguiendo las reflexiones de PÉREZ GÓMEZ (1991), entendemos la escuela como un espacio de cruce de culturas, de intercambio de experiencias, que dan como resultado la cultura académica de la que el alumnado se impregna en el proceso educativo.

- 3) Facilitar y orientar nuestra participación como especialistas en educación física en la comunidad educativa, de modo especial en las tareas de elaboración del proyecto educativo del centro y del proyecto curricular de etapa.

El artículo que presentamos a continuación explica los efectos que esta tarea ha tenido en el grupo de trabajo. Nos detendremos en tres puntos: las dificultades del profesorado de educación primaria a la hora de abordar cuestiones de este tipo; el proceso seguido hasta contestar a la pregunta formulada y los resultados obtenidos, tras la reflexión.

## I. DIFICULTADES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A LA HORA DE ABORDAR CUESTIONES DE ESTE TIPO

Concretar los aprendizajes que el alumnado ha de conquistar en el ámbito de la motricidad a lo largo de los seis primeros cursos de la escolaridad obligatoria se considera una actividad valiosa para ser emprendida por el profesorado responsable del área. En el plano de las intenciones generales la pregunta formulada goza de un amplio consenso, pero al abordarla en la práctica de forma autónoma, nos encontramos con profundas y variadas dificultades de las que vamos a dar cuenta agrupándolas de forma resumida en torno a los siguientes epígrafes:

- a) El trabajo cotidiano en la escuela no debería impedir la reflexión sobre la práctica propia a medio y largo plazo.
- b) El Ministerio de Educación entiende que responder a la pregunta formulada es responsabilidad del profesorado. Pero, ¿hasta qué punto es consecuente con esta afirmación?
- c) La adquisición por parte del alumnado de algunos contenidos identificados como valiosos necesita de unos modos concretos de intervención educativa, de una opción profesional.

*El trabajo cotidiano en la escuela no debería impedir la reflexión sobre la práctica propia a medio y largo plazo*

La vida diaria en los centros escolares reclama de tal modo la atención del profesorado que, en ocasiones, levantar la cabeza del surco para reflexionar si merece la pena lo que se propone para el aprendizaje del alumnado se entiende como una tarea ajena, propia de expertos externos. Estos modos de pensar, como muestra la siguiente cita, están bastante extendidos: «*El objeto de la actividad del profesorado cuando programa parece ser estructurar y organizar períodos limitados de enseñanza*». Clark y Petersen (1986).

Trabajar con lo inmediato es, sin duda, un comportamiento bastante arraigado en el quehacer de los maestros y maestras. Los asuntos que surgen en las aulas son tan numerosos, exigentes y urgentes que en muchas ocasiones impiden ver los problemas de

la escuela en su conjunto y, en consecuencia, dificultan el tratamiento de asuntos como el que la pregunta formulada identifica.

Esta situación se agrava aún más, no sabemos si intencionadamente, con el comportamiento de una administración educativa interesada en invadir con papeles para rellenar el poco tiempo sin niños de que dispone el profesorado.

Aunque se habla cada vez más de autonomía y de proyectos propios de centro, lo cierto es que los controles burocráticos y la prescripción emanada de la Administración, así como el enfrentamiento de los profesores por los criterios organizativos y curriculares que han de definir al centro, limitan los márgenes de dicha autonomía y dificultan la posibilidad de un trabajo responsablemente compartido.

T. Bardisa y C. García, (1992, p. 6).

Hacerse preguntas sobre el porqué y para qué enseñamos lo que enseñamos requiere tomar cierta distancia de lo cotidiano para volver sobre ello con otra perspectiva, con otro ritmo. Responder de forma compartida al interrogante formulado resulta una tarea compleja y difícil, pero necesaria cuando se pretende potenciar el desarrollo profesional y dar mayor calidad al proceso educativo del alumnado.

Nuestra experiencia en actividades de formación permanente nos ha permitido comprobar que, cuando se trabaja junto a otros colegas de forma conjunta, la preocupación por lo inmediato puede ir dando paso a que el profesorado se interese por otros temas más amplios, a más a largo plazo y centrados en los efectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que animan. Un ejemplo de ello lo encontramos en nuestra propia historia como grupo de trabajo: fue necesario que transcurrieran tres cursos con dos horas de intercambio semanal, abordando aquellos temas que configuran el contexto de enseñanza de la Educación Física y definiendo actividades desde las que intervenir en una práctica alternativa, para poder incorporar reflexiones sobre el conjunto de lo que pretendíamos enseñar y su porqué en los diferentes ciclos de la educación primaria.

En estos momentos, después de ocho años de funcionamiento, el análisis y evaluación del proyecto curricular por el que nos guiamos, aparece con cierta frecuencia en nuestras reuniones y lo atribuimos a que buena parte del profesorado que compone el grupo tiene interés por abordar libre y responsablemente la selección y concreción curricular, entendiendo que estas tareas son parte esencial de su papel profesional.

*El Ministerio de Educación entiende que responder a la pregunta formulada es responsabilidad del profesorado. Pero, ¿hasta qué punto es consecuente con esta afirmación?*

Tomando como referencia los planteamientos de reforma educativa, observamos que la LOGSE (MEC, 1990) otorga al profesorado capacidad y responsabilidad en la construcción del currículo que desarrollan: «A los equipos docentes y profesores les queda la tarea de elaboración del proyecto curricular y las programaciones» (BOE del 9 de septiembre de 1991).

A pesar de la relevancia y oportunidad que se le otorga a esta medida, César Coll (1991, p. 8) afirma que una de las ideas más novedosas de la actual reforma es la nueva distribución de competencias y responsabilidades en el proceso de elaboración y concreción del currículo escolar; lo cierto es que las tareas emprendidas para lograr la implantación de la ley mencionada: la publicación de las Cajas Rojas, la coedición de algunos trabajos de expertos realizados a través de las convocatorias del CIDE, la aprobación generalizada de libros de texto, etc., ponen de manifiesto de forma contundente la dificultad del profesorado, en general, para abordar de forma autónoma la elaboración de los proyectos que describen y justifican sus prácticas.

Los datos mencionados evidencian también que los maestros y maestras no cambian sus modos de hacer de forma significativa porque se haya modificado la norma legal, ni porque se le den listos para ser consumidos productos elaborados con el nuevo lenguaje. El profesorado cambia, ésta es nuestra experiencia, cuando forma parte de grupos, que bajo la perspectiva de la reflexión sobre la práctica, hacen posible la transformación de sus ideas previas, consiguiendo vivir los nuevos planteamientos «*como un modo de obtener una nueva identidad intelectual y especialmente, un nuevo papel profesional*». Goodson (1991, p. 26).

*La adquisición por parte del alumnado de algunos contenidos identificados como valiosos, necesita de unos modos concretos de intervención educativa, de una opción profesional.*

Por otra parte, y por si los problemas hasta ahora detectados no fueran suficientes, cuando tratamos de identificar lo que verdaderamente merece la pena ser aprendido en el ámbito de lo corporal en los centros escolares, comprobamos que algunos de estos contenidos y capacidades están estrechamente vinculados a la forma en que son implementados en la práctica educativa, lo que viene a sumar complejidad.

Entendemos que la enseñanza es una actividad intencional en un medio complejo y cambiante que concreta a diario el grupo de alumnos. Pero ello no nos impide comprender al profesorado que no quiere entenderlo así, que, por ejemplo, solicita «*cien sesiones que salgan bien*», afirmando que no se siente ni preparado ni defendido para ser otra cosa que el técnico que aplica una serie de supuestos que encuentra en los libros de texto como actividades para realizar por el alumnado de estas edades. Entender la enseñanza como una actividad artesanal, que hay que construir con los ingredientes que el presente pone en nuestras manos, singular en cada situación, en cada individuo, en la que las propuestas de actividad se van construyendo con la interpretación del adulto de lo ocurrido en sesiones anteriores, etc., requiere una implicación en el profesorado que no sólo afecta al conocimiento y dominio de la materia sino también a la responsabilidad que conforma su actuación con el alumnado desde el punto de vista ético, moral y político. Quizás demasiado para un profesorado, que aún sigue formándose como diplomado, que tiene el tiempo ocupado por las tareas inmediatas y que, en no pocas ocasiones, se encuentra solo e indefenso ante una sociedad que le va llenando de grandes

responsabilidades pero que no le otorga ni voz ni voto en el tratamiento de los problemas educativos (2).

El problema educativo práctico que define la pregunta inicial nos sigue pareciendo pertinente. Abordarlo nos permite, entre otras cosas, reflexionar sobre el porqué y el para qué enseñamos lo que enseñamos, analizar sus efectos en la práctica, caer en la cuenta de que algunos conocimientos, que pretendemos que nuestros alumnos adquieran, requieren de ambientes que no son frecuentes en nuestro quehacer profesional, que hay contenidos –identificados como interesantes en nuestros debates– que necesitan de una metodología que nos resulta difícil aplicar, etc. Sacar a la luz esta cuestión y debatirla en grupo son tareas que ayudan a fortalecer la identidad profesional.

Si a lo ya dicho añadimos la complejidad de los saberes que constituyen el ámbito corporal en esta etapa y la diversidad de contextos educativos que concurren en nuestro grupo de trabajo (escuela urbana, rural, maestros itinerantes, etc.), no cabe ninguna duda de que la selección curricular ha de ser singular en cada caso, por lo que deberá permanecer siempre abierta a la discusión, tanto en el campo de la planificación y el diseño, como en el de la reflexión y análisis de lo sucedido en la práctica.

Nuestra propuesta tendrá, como veremos más adelante, un carácter cuestionable y necesitará ser concretada y reconstruida en cada situación práctica. La participación en seminarios, grupos de trabajo, etc., se presenta como una buena opción para facilitar el ejercicio de esta profesión tan compleja y de construcción continua.

## II. PROCESO SEGUIDO EN EL GRUPO DE TRABAJO PARA CONTESTAR A LA PREGUNTA FORMULADA

Como ya anunciamos, nos detenemos un momento a comentar las tareas que se han desarrollado en el grupo de trabajo para detectar los procesos de enseñanza-aprendizaje que, bajo nuestro criterio merece la pena que sean abordados en la escuela primaria.

Pretendíamos analizar, a la luz de nuestros conocimientos y experiencia profesional, aquella parte del currículo oficial en la que se definen, con carácter prescriptivo, los objetivos generales que el alumnado ha de superar en el ámbito de la motricidad al finalizar la Educación Primaria. La *primera tarea* se concretó en una lectura comprensiva de dichos objetivos con la intención de desglosarlos en sus unidades de significado.

En alguna ocasión, fue necesario modificar el texto oficial para encontrar una formulación que explicará, claramente y para todos, aquello a lo que el objetivo en cuestión se refiere. De este modo, cada uno de los ocho objetivos se fue subdividiendo en diferentes fragmentos.

---

(2) Un ejemplo de la dimensión social de este problema se pone de manifiesto en el artículo de SAVATER (1996): «¡Los maestros, estúpido!».

Hecho esto, emprendimos una *segunda tarea* que consistió en responder a dos preguntas, que repetíamos en cada una de las secciones en las que habíamos dividido los objetivos. Las preguntas fueron las siguientes:

- a) ¿qué estamos haciendo en nuestras clases para ayudar al alumnado a desarrollar las capacidades que aquí se formulan, o que no se formulan?
- b) ¿qué tareas, decisiones, precauciones, actitudes, etc., nos inspira este tramo del texto oficial para ser incorporadas a las prácticas que animamos?

De este modo, cada unidad de significado en la que habíamos dividido el objetivo se convertía en una referencia sobre la que nos preguntábamos la forma explicada, y las respuestas que surgían las agrupábamos bajo el epígrafe: *Aspectos que han de tenerse en cuenta en el desarrollo de este tramo del objetivo*.

Por razones de espacio, y porque no creemos que tenga mayor interés que el de poner un ejemplo sobre algunos de los textos resultantes de dicha tarea, nos limitaremos a mostrar el trabajo desarrollado con el primero de los objetivos. Consideramos, por otra parte, que puede ser útil este «botón de muestra» para entender cómo se han ido concretando los principios y rasgos esenciales del propósito educativo, que presentamos en la tercera parte de este artículo.

### *Objetivo*

«Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices en colaboración con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre»

Desglose:

- 1.1. Conocer, controlar y valorar su cuerpo.
- 1.2. Conocer y valorar la actividad física como medio para explorar y disfrutar de sus posibilidades motrices.
- 1.3. Conocer y valorar la actividad física como medio de relación con los otros.
- 1.4. Conocer y valorar la actividad física como medio para organizar el tiempo libre.

### *Referencia*

- 1.1. Conocer, controlar y valorar su cuerpo.

...resulta ilusorio pretender alcanzar, mediante un saber o una técnica cualesquiera, la realidad oculta y última del cuerpo y que, en cambio, es esencial inventar y controlar un modo de cultura que nos presente la imagen menos alienante posible de ese cuerpo y que permita la libre expresión de todos los cuerpos en sus deseos y sus acciones recíprocas. (Bernard, 1985, p. 197).

- *Aspectos que han de tenerse en cuenta en el desarrollo de este tramo de objetivo:*

Al reflexionar sobre lo que hacemos y lo que sería posible hacer en relación con el conocimiento, control y valoración del propio cuerpo, fueron brotando el conjunto de actividades que exponemos a continuación:

Los niños y niñas pueden llegar a conocer y valorar su cuerpo:

- Identificando y contrastando sus cambiantes dimensiones.
- Localizando y reconociendo las posibilidades y limitaciones de su movilidad articular.
- Entendiendo el cuerpo como un continente de diferentes ritmos: respiratorio, cardiovascular, etc.
- Controlando, tomando conciencia, preguntando, explicando, comentando las alteraciones rítmicas que se producen y el comportamiento original que cobra en cada sujeto.
- Explorando las posibilidades y limitaciones sensoriales.
- Comprobando, identificando y tomando conciencia de su dominancia lateral, sus diferencias en habilidad, fuerza, etc.
- Reflexionando, sobre imágenes, usos, costumbres y hábitos corporales: alimentación, descanso, higiene, cuidados corporales, vestido y adorno corporal, etc.
- Explorando, observando, analizando algunos efectos de la actividad motora como los cambios de estado provocados por la actividad física (sofoco, fatiga, calor, agotamiento, etc.).
- Comparando las posibilidades y limitaciones motrices en diferentes situaciones educativas entre los diferentes miembros del grupo.
- Comprobando la actividad motora desde el bloqueo de posibilidades motrices, eliminando posibilidades perceptivas, etc.
- Desarrollando juegos como: La estatua, El Espejo, La sombra; actividades sobre la presencia y la ausencia corporal (actividades motrices relativas a aparecer y desaparecer global o parcialmente).
- Etc.

### *Referencia*

1.2. Conocer y valorar la motricidad como medio para explorar y disfrutar de sus posibilidades motrices.

- *Aspectos que hay que tener en cuenta en el desarrollo de este tramo de objetivo:*

Para motivar las capacidades que este tramo del objetivo enuncia, consideramos que puede ser muy útil favorecer las experiencias de exploración de la motricidad y esto, bajo nuestro punto de vista, pasa por ofertar una estructura material y simbólica que contemple:

- Espacios que favorezcan el funcionamiento de patrones de movimientos capaces de desarrollar la habilidad, destreza y eficacia corporales y que faciliten la ejercitación de la competencia motora: equilibrio, coordinación, velocidad, agilidad, fuerza, resistencia, etc.
- Materiales que animan a la exploración a la vez que aseguran la diversidad y complejidad de experiencias motrices.
- Tiempo para que estas exploraciones puedan tener lugar.
- Un clima de clase que favorezca y potencie la disponibilidad motriz, que consolide y haga posible la reconstrucción de un ambiente en el que el alumnado pueda sentirse seguro, tranquilo, confiado, atendido personalmente, respetado, etc.
- Para conseguir el clima previsto se requiere de una estructura viva, que va ya dando significado a los diferentes lugares, objetos y tiempo de funcionamiento (véase, a este respecto, la distribución de momentos y fases que conforman el plan de clase propuesto en Vaca Escribano, 1996) y de unas formas de proponer que hagan posible la inclusión de rasgos personales por parte del alumno en la práctica educativa: «formas de...», «qué podemos hacer con...», «seremos capaces de...», etc.
- Conocer y valorar las posibilidades y limitaciones motoras supone analizar y explorar, pero también debatir, reflexionar, controlar los progresos, expresar las dificultades y logros de forma verbal, escrita y/o plástica.

### *Referencia*

1.3. Conocer y valorar la actividad motriz como medio de relación con los otros.

- *Aspectos que hay que tener en cuenta en el desarrollo de este tramo del objetivo:*

Para aprender y apreciar este aspecto de la actividad motora, tiene interés fabricar escenarios en los que sea posible el tratamiento educativo de la motricidad espontánea.

- Las propuestas centradas en imitar, diferenciar, completar, continuar, la actividad motriz del otro, pueden acercarnos a conseguir el desarrollo competencia que este tramo del objetivo propone.
- También será posible con el desarrollo de juegos, danzas y actividades motrices que provoquen:
  - Contacto entre agrupamientos y dispersiones.
  - Contraste entre agrupamientos y dispersiones.

- Cambios de rol cooperación oposición perseguir y ser perseguidos encontrar, esconderse, ganar perder.
- Se procurará diversificar la organización de los grupos componentes fijos/móviles.
- Se propondrán tareas abiertas que se van normalizando en el transcurso de la actividad con la participación de todos sus miembros.
- Se multiplicarán las formas de estar con los otros dentro de la práctica educativa:
  - En el comentario.
  - En la acción.
  - En la observación de la actividad del otro, de los otros.
  - En el diseño de las propuestas de acción.
  - En la cooperación para lograr los retos que la actividad propone.
  - En el enfrentamiento para superar la resistencia, el obstáculo que supone el otro.

#### *Referencia*

#### 1.4. Conocer y valorar la actividad motriz como medio para organizar el tiempo libre.

- *Aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de este tramo de objetivo:*

Al reflexionar sobre lo que hacemos y lo que sería posible hacer para desarrollar las capacidades que aquí se proponen, consideramos que sería muy útil:

- Incrementar el bagaje motor que anima y faculta para participar en actividades motrices diversas: actividades en la naturaleza, actividades acuáticas, actividades de danza, etc.
- Motivar la organización autónoma de juegos y actividades motrices para los tiempos de recreo y extra escolares.
- Recoger, en vez de rechazar, los materiales de actividad motriz que los niños portan a la escuela (cintas).
- Planificar actividades motrices en diferentes contextos espaciales: dentro del colegio, del centro, entorno próximo, zona de recreo, instalaciones deportivas, etc.

Cada tramo del objetivo, como hemos podido observar, provoca reflexiones distintas al enfrentarse a las preguntas que motivaron esta segunda tarea. En la primera sección, la respuesta es un conjunto de actividades, en la segunda, una serie de precauciones para observar en la estructura de las prácticas; en el tercer fragmento, se recurre de nuevo a enunciar actividades que se van a desarrollar; y, en el último tramo, se relata un lis-

tado de intenciones que el profesorado procurará conseguir. En el desarrollo de esta segunda tarea no nos pareció oportuno corregir esta tendencia a la complejidad que surgía al cotejar nuestra experiencia profesional con el mandato administrativo.

Filtrando nuestros conocimientos con todas aquellas capacidades que el currículo oficial considera que han de haber sido superadas por el alumnado para poder acceder a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), surgió un imperfecto siempre que se vuelve a analizar un tramo de objetivo se encuentran nuevos detalles que añadir, se siente la necesidad de ofrecer explicaciones más detalladas sobre algunas afirmaciones, etc.), pero que nos facilita el recurrir a él para planificar a medio y largo plazo, para evaluar si los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados durante el curso no olvidaron aspectos esenciales, para explicar a otros profesores y a las familias cuál es nuestro cometido en la escuela, para inspirar nuevas tareas en el grupo de trabajo, etc.

La *tercera tarea* consistió en localizar a lo largo de, curso escolar, de septiembre a junio, las diferentes secciones en que hablamos subdividido los objetivos generales. De este modo, obtuvimos datos que nos ayudaron a decidir qué procesos de enseñanza-aprendizaje, o lo que es lo mismo, qué unidades didácticas, deberíamos emplear en cada trimestre escolar.

Hubo una *cuarta tarea* en la que se organizaron, seleccionaron y secuenciaron, en los tres ciclos que forman la etapa primaria, los diferentes elementos didácticos que recogía el documento resultante de la *segunda tarea*.

Los efectos de haber realizado estos trabajos no se reducen, a tener un listado de actividades para proponer al alumnado, un conjunto de precauciones desde un punto de vista metodológico, etc. La reflexión personal que se nos requería para contestar a las preguntas formuladas sobre cada sección de objetivo, la elaboración del escrito que contenía nuestra opinión particular, el debate en el que estas opiniones se contrastaban, la confección del resumen conjunto, etc., propician un aprendizaje sobre el trabajo en grupo, un enriquecimiento y transformación de la cultura profesional, que nos lleva a opinar que lo verdaderamente valioso es el proceso seguido, capaz de provocar tantos, y tan ricos aprendizajes.

Hemos tenido ocasión de participar en otros colectivos de profesores, desarrollando estas mismas tareas. En ocasiones, se trataba de maestras y maestros tutores sin especialidad en el área de Educación Física (González, M. A. y Otros, 1995) y también las hemos realizado con el alumnado de la E.U.E. En todas estas experiencias hemos comprobado que los resultados de las cuatro tareas antes descritas cobran mayor interés cuando se los utiliza para contrastar y enriquecer los surgidos en los nuevos colectivos.

Como ya dijimos, el documento resultante de la *segunda tarea* es muy complejo, en el se repiten afirmaciones y explicaciones que organizadas y agrupadas en torno a una serie de líneas básicas pueden exponer de un modo más entendible y abarcable nuestro propósito educativo. Este ha sido el cometido de una *quinta tarea*, cuyo resultado pasamos a relatar, a continuación.

### III. PRINCIPIOS Y RASGOS ESENCIALES DE NUESTRO PROPÓSITO EDUCATIVO

En educación física, como en la educación en general, hay unos conocimientos básicos, que no dejan de ser convencionales, incompletos, temporales, etc., pero que conviene definir incluso para estimular y potenciar su carácter contextual y dialéctico.

Vamos a iniciar la exposición de los principios y rasgos esenciales que en estos momentos orientan la planificación, a medio y largo plazo, del grupo de trabajo manifestando que la preocupación por el desarrollo del potencial educativo de la motricidad debe ser un problema de centro, aunque tenga una responsabilidad especial el profesorado de la materia.

Desde esta idea de integración frente a compartimentación entendemos que hay conocimientos básicos en educación física que hacen referencia al *cuerpo y su capacidad de movimiento*: ayudar a entender su funcionamiento, establecer hábitos de actuación, motivar y pautar los cuidados corporales, procurar un desarrollo adecuado, estimular las capacidades fisicomotrices, perceptivomotrices, expresivas y sensoriales, son algunos de ellos. Al construir conocimientos sobre el funcionamiento cuerpo y la estimulación de las capacidades motrices, la práctica educativa tratará también de conseguir progresos en la actuación autónoma del alumnado y que cada uno de ellos adquiera una imagen ajustada de sí mismo.

Por otra parte, y dado que la Educación Física es una enseñanza básica en los sistemas educativos de nuestro entorno (3), su implementación ha venido generando un patrimonio cultural, que se concreta en juegos, deportes, bailes, etc., que es preciso conocer, explorar y ajustar a las circunstancias actuales. Esta cultura elaborada, facilita y reclama cuidar las relaciones que a nivel de motricidad se establecen entre dentro y fuera de la escuela, entre las edades escolares y el resto del ciclo vital. El uso de los espacios que las actividades físicas organizadas requieren y la participación en el compromiso por la conservación y mejora del medio ambiente son temas que hay que incluir dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos al ámbito corporal.

Por último, las ideas y estrategias de intervención que definen nuestra opción profesional y pautan nuestros modos de hacer, facilitan el desarrollo de procedimientos básicos en el aprendizaje escolar. Por ejemplo, en las prácticas corporales se identifican, plantean y resuelven problemas; se facilita, a través de actividades de oposición, cooperación, oposición-cooperación, etc., la vivencia, exploración, experimentación y estudio de algunos mecanismos y valores que rigen los fenómenos sociales en la edad escolar; se propicia y solicita la actuación equilibrada, el progreso en la autonomía, la asunción de compromisos personales y sociales; se superan inhibiciones y dificultades de rela-

---

(3) Cuando S. VALLS, (1996, p. 47), se pregunta por las enseñanzas más generales que se imparten en el mundo, se encuentra con que en lo que más se coincide es: «se aprende a leer y a escribir a realizar operaciones con los números, a situarse mediante mapas en lugares geográficos desde los más próximos a los más distantes, se aprende a hacer dibujos... Se trata de enseñanzas que configuran el gueso de la Educación Básica Elemental en todo el mundo, que se complementan con otras, de valor quizás más irregular, pero también con gran contenido procedimental, como la educación física -hoy una materia prácticamente universal-».

ción que hacen posible comunicación fluidas y eficaces; se toman iniciativas cuyo resultado se evalúa en un espacio corto de tiempo (*salgo o no salgo, sabiendo que puedo ser atrapado*); se establecen, como dicta uno de los objetivos generales del área, relaciones afectivas equilibradas y constructivas respetando la diversidad; etc.

Pues bien, hemos organizado todos estos conocimientos básicos en un decálogo que pasamos a presentar.

1. *Construir el significado de la actividad motriz en la educación formal, teniendo en cuenta los diferentes microsistemas en los que el alumnado se desarrolla*

Lo corporal está invadido y modelado por la sociedad en la que se vive, y más si cabe en una época como la actual que se caracteriza por el culto al cuerpo (Gil Calvo, 1996), en la que parece haber un acuerdo para buscar la eterna juventud y belleza (4).

Dentro de la escolaridad, la educación corporal es bastante más que el tiempo asignado al área de Educación Física. Las clases que se desarrollan bajo el nombre del área no son más que una de las situaciones en las que lo corporal recibe tratamiento, pues esta dimensión del ser humano está siendo educada en todo momento y, por lo tanto, el profesorado debería situarse en esta perspectiva amplia. Reflexionar y actuar desde esta óptica modifica las creencias de los maestros generalistas y especialistas, y, en consecuencia, sus estrategias de intervención.

Como ya hemos manifestado en otras ocasiones (Vaca Escribano, 1986, 1987) el punto de partida desde el que diseñar el tratamiento peagógico de lo corporal es la jornada escolar. Lo relativo al cuerpo y la motricidad, cuando observamos los horarios reales (con frecuencia se diferencian de los horarios oficiales) por los que transcurre la vida en las aulas, se concreta de diferentes modos:

- a) Un cuerpo domesticado, capaz de silenciarse y pasar desapercibido para responder al deseo del maestro.
- b) Un cuerpo al que se le toleran ciertas manifestaciones motrices en aquellas tareas escolares (talleres, trabajo por rincones, etc.) que posibilitan una presencia global del alumnado.
- c) Un cuerpo a su aire, dentro de un orden mínimo, en los momentos de recreo.
- d) Un cuerpo utilizado para promocionar objetivos distintos a los propios, que refleja una educación «a través de» (Arnold, 1991, p. 17).
- e) Un cuerpo objeto de tratamiento educativo.

---

(4) «El rey de la creación», dice SÁNCHEZ-MELLADO (1996), es un humano de treinta años a lo sumo, pómulos altos, labios carnosos, cabello espeso, miembros largos y fibrosos, perfectamente sano, pero cinco kilos por debajo del peso que le recomienda el médico.

El tiempo que se asigna a cada una de estas perspectivas en el horario escolar, las reacciones que provocan en el alumnado, su repercusión en el ambiente del aula, etc., van consolidando unos modos de entender y tratar lo corporal, que bajo nuestro punto de vista deberían convertirse en problemas educativos prácticos sobre los que reflexionar e intervenir.

Es pertinente que este problema pase a formar parte del pensamiento del profesorado y que las decisiones que adopten se incorporen a su proyecto educativo, en el que se hará referencia a las directrices de las relaciones con las actividades extraescolares, las propuestas de interdisciplinariedad, los trabajos específicos sobre el desarrollo del currículum en el ámbito corporal, etc.

En cualquier caso, la presencia de maestros y maestras especialistas en los centros escolares ha de entenderse dentro de una norma de mayor rango que pretende integrar frente a compartimentar el currículum en pro del aprendizaje y la transformación cultural del alumnado. Desde esta perspectiva, clarificar la relación entre maestros tutores y especialistas es una tarea de primer orden. Entendemos que las situaciones educativas en las que lo corporal es objeto de tratamiento no tienen por qué ceñirse exclusivamente a las clases que el maestro o la maestra especialista en educación física imparten.

## 2. *Ayudar al alumnado a conocer y controlar su yo-corporal a través de la actividad motriz*

Hay tres ideas principales que se extienden a lo largo de este segundo postulado.

En primer lugar, quisiéramos destacar que aquello que pertenece al cuerpo se mueve en una constante ambivalencia, entre la construcción y la destrucción, el crecimiento competencial y la merma de capacidades, la alegría de la coordinación de movimientos y el malestar de la torpeza y la fatiga: «*Vivir el propio cuerpo no es sólo asegurarse su dominio o afirmar su potencia sino que también es descubrir su servidumbre, reconocer su debilidad*». Bernard (1985, p. 11).

Desde la globalidad de esta perspectiva, la actividad motriz intencionada tratará, por ejemplo, de que el alumnado conozca las posibilidades y limitaciones de la movilidad articular, propiciará la experimentación y comprensión del porqué de los cambios en el ritmo respiratorio y cardiovascular, de las posibilidades y limitaciones sensoriales, las dificultades que provoca el bloqueo voluntario de algunas posibilidades de la motilidad, de algunas vías de percepción, etc.

Las situaciones educativas en las que se desarrollan las unidades didácticas planificadas establecerán estrategias de intervención que harán posible la reflexión sobre imágenes, usos y costumbres; harán hincapié en los hábitos de higiene, alimentación, ejercicio, reposo, cuidados corporales, etc. Facilitarán también la vivencia, reproducción y transformación de actividades físicas organizadas, juegos conocidos, que son pertinentes para ayudar al alumnado a conocer y controlar su dimensión corporal.

Al educar en esta ambivalencia, ayudaremos a consolidar una idea más funcional y dinámica del concepto de salud, la salud como resultado de un esfuerzo: «*El derecho a*

la salud debe ir acompañado de un deber que la educación puede preparar a cumplir». Belbenuit (1973).

Por otra parte, las situaciones prácticas harán hincapié en la exploración de la motricidad como vía de construcción de experiencias corporales: «*Lo propio del cuerpo humano estriba en la capacidad de multiplicar mundos alrededor de él, de renovar o enriquecer sin cesar el mundo que nos es necesario para vivir*». Bernard (1985, p. 72).

La exploración y experimentación de las posibilidades y limitaciones motrices, en un espacio enriquecido, en un clima de confianza y seguridad, permiten descubrir gestos y habilidades por parte del alumnado que jamás habrían descubierto desde la ejecución de las propuestas que el adulto formula. Es el equilibrio inestable entre los intereses, deseos y necesidades del alumnado y las orientaciones educativas del profesorado, el que puede ir descubriendo la oportunidad de algunos contenidos en algunos tramos de la escolaridad. Por ejemplo, el interés de los niños y niñas en el cambio del primero al segundo ciclo de la educación primaria de explorar la simetría corporal en quietud y en movimiento, de experimentar y compartir las posibilidades corporales con el otro, de prolongar, completar e identificar la huella del cuerpo del otro, etc., pueden ser acogidas y potenciadas por el profesor para facilitar experiencias que les ayuden a explorar nuevos contenidos corporales que al parecer tanto les interesan y necesitan. (Vaca Escribano, 1987, p. 19 y ss.).

Finalmente, quisiéramos traer a colación, mediante una cita, otros aspectos que vienen a insistir en la complejidad del ámbito corporal y que es preciso atender en la intervención educativa:

El cuerpo es un objeto material y creador de movimientos, pero es, al mismo tiempo mediador de fantasmas, de símbolos, de ilusiones... en él intervienen tanto los ritmos biológicos o fisiológicos como los sobreentendidos y las influencias del ambiente familiar y cultural y las presiones inconscientes de la sociedad y la civilización del momento. Thibault (1972).

### 3. *Facilitar la aceptación y apreciación de la propia realidad corporal*

La actuación autónoma y la construcción de una imagen ajustada de sí mismo se adquieren: en el trabajo personal; en la participación en actividades motrices que permiten experimentar papeles contrapuestos: acción-observación, cooperación-oposición, triunfo-derrota, planificación-acción-reflexión sobre lo realizado, protagonizar la acción-dejarse llevar, depender de otro, etc.; en actividades compartidas, que conforman normas que garantizan una actitud de responsabilidad con el propio cuerpo y de respeto con los otros siguiendo los acuerdos que se establecen; etc.

Las prácticas educativas en el ámbito de la motricidad tratarán de ser comprensivas, desde esta óptica, es una ayuda entender y acoger los conocimientos previos del alumnado para facilitar el tránsito de la *cultura primera* a la *cultura elaborada* (Snyders: 1986; citado por Freire: 1993, p. 82) Al derivar su motricidad espontánea hacemos posi-

ble que el alumnado protagonice una transformación cultural en la que se superen inhibiciones y dificultades de relación y se propicien el intercambio y la comunicación.

Estas ideas necesitan en la práctica de estrategias que faciliten la exploración personal de las posibilidades y limitaciones motrices, y nos comprometen a trabajar respetando y encauzando las manifestaciones singulares que surgen en el alumnado. En las sesiones de trabajo que animamos (Vaca Escribano, 1995; 1996), tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, se contempla una fase (Exploración y expresividad en Educación Infantil, Entrada en la tarea en Educación Primaria) para que la práctica educativa pueda responder a este cometido.

#### 4. *Propiciar el desarrollo, conocimiento y control de las posibilidades y limitaciones sensoriales*

Los sentidos son vías de percepción y toma de contacto con cuanto nos ocurre y nos rodea. La mirada, el tacto, el tono de voz, las sensaciones cinestésicas, los olores pueden ser campos para explorar, en los que establecer estrategias de intervención orientadas a la mejora de la expresividad, del intercambio con los otros, del conocimiento sobre las posibilidades corporales y el propio potencial expresivo-comunicativo, etc.

La actividad motriz intencionada puede facilitar la comprobación de sus posibilidades experimentando y explorando diferentes usos. A modo de ejemplo, desarrollaremos un poco más algunos de los campos identificados:

##### *La mirada*

Mirar y ver, ser mirado, visto por el otro, etc., conforma un conjunto de sensaciones y experiencias que la escuela puede seleccionar, para establecer sobre ellas procesos de enseñanza-aprendizaje. Entablar relaciones a través de la mirada; observar la acción del otro sin ser descubierto; comprobar como la privación de la vista repercute en las sensaciones motrices; depender del otro, las relaciones de ciego y lazarillo; etc.; son intenciones que pueden abordarse en diferentes situaciones educativas. También la cultura motriz contempla actividades en las se actúa privaos de la vista. Hay juegos conocidos como: la gallinita ciega, la botella borracha, descubrir al jefe, etc.:

##### *La voz*

El reconocimiento de la propia voz; hacerse oír; escuchar; ser invadido por el sonido del otro; etc., forman, al igual que decíamos al referirnos a la mirada, un conjunto de experiencias y sensaciones sobre las que es posible establecer procesos de enseñanza-aprendizaje. Explorar las posibilidades de la propia voz; participar en el desplazamiento de voces, utilizar la voz para conducir, tranquilizar, orientar,... al otro; etc.; son algunos ejemplos que es posible desarrollar en diferentes situaciones didácticas.

#### 5. *Propiciar el desarrollo, conocimiento y control de las posibilidades y limitaciones motrices*

La posibilidad de movimiento del ser humano se concreta en una amplia gama de patrones, habilidades y capacidades susceptibles de ser enriquecidas con la intervención educativa. A través de la práctica tratamos de conseguir que el alumnado aumente su «archivo de experiencias motrices». La cultura elaborada en este ámbito es muy rica en propuestas. Pensemos, por ejemplo, en la amplia gama de los juegos de persecución, en los que los alumnos al participar, valora, sopesa posibilidades, obtiene resultados diferentes, en función de la osadía, de la prudencia, del ajuste entre comportamiento y posibilidades, etc. Tareas de este tipo exigen un progresivo dominio de los patrones básicos de movimiento, propician, a su vez, la mejora en habilidades y destrezas, facilitan el desarrollo de las capacidades físicas y potencian la disposición a organizar, gestionar y participar en prácticas motrices.

Procuramos que el alumnado se apropie de una amplia cultura motriz y lo hacemos realizando, reproduciendo y transformando actividades físicas organizadas, variando las relaciones entre los miembros del grupo, diversificando los materiales y espacios de acción: aula, sala, patio, aula-naturaleza, piscina, etc. En estas actividades se permite a los escolares seleccionar movimientos evaluando sus posibilidades de acción, se ponen en juego, la velocidad de reacción, el franqueo de obstáculos, la superación de trabas fijas y/o móviles colocadas para dificultar los desplazamientos, saltos, trepas, transportes, etc. No faltará el comentario sobre los efectos de las actividades motrices desarrolladas, las precauciones a tomar, tareas a planificar, el ajuste a las posibilidades particulares, etc.

#### 6. *Propiciar el desarrollo, conocimiento y control de las posibilidades y limitaciones expresivo-comunicativas*

El gesto, la quietud, el movimiento, la mirada, el tono, el intercambio de objetos, etc., son medios de expresión y comunicación.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que concurren en torno a esta línea básica tratan, entre otras cosas, de favorecer la toma de conciencia de la dimensión expresivo-comunicativa que tiene actividad motriz: se realizan recorridos en los que se pasa del acuerdo tónico, al intercambio de ritmos, al descubrimiento de códigos no verbales que posibilitan la comunicación, a la conversación convencional; se explora y experimenta la posibilidad de derivar de las manifestaciones individuales a las grupales sin que medie el lenguaje verbal: etc.

El gesto, la quietud, el movimiento, etc., son también aspectos en los que es posible plantear y comprobar las posibilidades expresivas de la motricidad. De aquí que los procesos de enseñanza-aprendizaje se centren en la utilización de las calidades expresivas del movimiento: gravedad, lentitud, rapidez, ritmo, ligereza ... para sentir y comunicar actitudes, sensaciones, estados de ánimo, creación de mensajes, ...; hagan posible la imitación y representación de imágenes, mensajes, músicas, ...; procuren la creación de parodia y la reproducción de ritmo, haciendo hincapié en su carácter estético; inda-

guen, analicen y representen ceremonias y ritos de diferentes culturas y pueblos; etc. Es la dimensión transitiva de las posibilidades expresivo-comunicativas del ámbito corporal.

#### 7. *Analizar, reproducir y transformar el patrimonio cultural relacionado con la actividad motriz en pro de un uso saludable del tiempo libre*

La herencia cultural se concreta en una serie de actividades motrices organizadas que se han venido identificando y utilizando en los puntos tratados hasta este momento. Hacemos aquí especial hincapié en destacar el interés de la vivencia, reproducción y transformación de las danzas, juegos, bailes, actividades en la naturaleza, etc., tradicionales y populares, para conseguir que la actividad motriz se prolongue a otros contextos y a otras edades.

Desde esta perspectiva, la escuela debe favorecer la experiencia libre y lúdica del cuerpo en actividades motrices de esparcimiento; acoger, en vez de, los materiales y propuestas que los niños/as acercan al centro educativo, estar atenta a las propuestas que se formulan desde otras entidades y facilitar la participación en ellas, si se considera oportuno; conectar al alumnado con espacios, rutas, instalaciones y prácticas corporales que se decarrollan en la sociedad adulta; etc.

Las situaciones educativas tratarán de que el alumnado entienda que está actuando sobre un tramo cultural; de estimular su capacidad de organización y gestión autónoma de actividades motrices; de que participe en prácticas educativas en diferentes lugares de acción: cole, barrio, ciudad, etc.; de que recree las prácticas escolares en contextos extraescolares; etc.

#### 8. *Ayudar a entender la relación de las prácticas corporales con las finalidades que las animan*

El «Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en Educación Primaria» se desarrolla pensando en un marco de ciclo vital:

Yo tenía un amigo muy querido en Oxford, que se llamaba Harold Jessup, quien creía firmemente en la idea de la educación como un contrato vitalicio. En otras palabras, la educación no consiste solamente en ir a la escuela cuando somos jóvenes y luego decirle adiós y adentrarnos en el mundo para recorrer nuestras vidas. Hay que dar a las gentes la oportunidad de volver a la escuela. Es como tener un cupón sin caducidad y, así, cuando uno llega a cierta edad, decide volver a la escuela para aprender lo que le puede interesar. Bruner (1996).

Por una serie de razones que no vienen al caso visitamos la piscina muy frecuentemente y a unas horas que también lo hace un conjunto de hombres y mujeres cuya edad supera los 65 años. Van a la piscina por causas médicas, recreativas, relacionales, y en

ella, la mayoría sufre ciertas penalidades por culpa de sus deficientes aprendizajes básicos en este medio.

Hace ya cinco años que nos conocemos, que charlamos y discutimos en este espacio en el que un buen grupo de estas personas permanece hasta tres horas diarias. Pues bien, esta experiencia nos anima a afirmar que la EF escolar debería ocuparse de asegurar unos aprendizajes básicos que en forma de «cupón sin caducidad» permitiera volver a la activada motriz. El «hay que dar a la gente la oportunidad de volver a la escuela» pasa, entre otras cosas por asegurar unos aprendizajes que transmitan a los ciudadanos la seguridad y confianza de que pueden disfrutar de nuevo del desplazamiento en el agua, el paseo en bicicleta, la participación en juegos, bailes, u otras prácticas corporales.

Las finalidades de la EF, como ya pusimos de manifiesto, (Vaca Escribano, 1996; p. 43), son las siguientes:

- a) Que el alumnado multiplique sus experiencias motrices en un ambiente de confianza y seguridad.
- b) Que aquello que exploran, experimentan, reproducen y crean, tenga sentido para ellos, que lo identifiquen como una parte de su bagaje cultural, que intercambien con los otros sobre ello, que puedan retomarlos, si lo consideran oportuno, en contextos extraescolares.
- c) Que los aprendizajes abarquen también las capacidades de organización y gestión. Se trata, como decíamos en el documento antes citado, de que lo que el alumnado aprenda merezca la pena como una experiencia cultural que tendrá nuevas oportunidades de exploración, reproducción y creación fuera del contexto educativo y en otros momentos de la vida.

9. *Clarificar y establecer formas de intervención que recreadas y asumidas por el alumnado le ayudan a conseguir una transformación cultural acorde con las ideas, planteamientos y principios establecidos*

Durante años, hemos construido un modelo de intervención capaz de Convertir los planteamientos teóricos en las realizaciones prácticas (5).

Este método anima a diversificar las situaciones educativas en el tratamiento de lo corporal, a integrar en ellas al profesorado-tutor del grupo-aula, del ciclo, y por supuesto, a los maestros y maestras especialistas de EF. Habrá por tanto: *sesiones* impartidas por el profesorado del área, *jornadas* de mañana, de tarde, de día completo, diseñadas y animadas por el conjunto del profesorado del ciclo y/o de la etapa, *cuñas de educación motriz*, que el tutor introduce en momentos oportunos del horario, *recreos organizados* bajo los criterios de la educación motriz, etc.

---

(5) Una amplia explicación del modelo al que nos referimos y de los diferentes temas que aquí enunciados, puede encontrarse en VACA ESCRIBANO (1996).

Por una serie de circunstancias, relacionadas con la organización de los horarios, la forma más habitual de intervención será la sesión de aproximadamente una hora de duración. Nos detenemos un instante a explicar su estructura de funcionamiento, (para una mayor explicación remitimos a la obra citada a pie de página). El plan de clase lo conforman tres momentos significativos: Momento de Encuentro, Momento de Actividad Motriz y Momento de Despedida. El primero y el último tienen como objetivo facilitar el cambio de microsistema que requiere la educación corporal dentro de la jornada escolar. La práctica educativa en cada uno de estos momentos va pasando por una serie de fases que garantizan el que en la sesión se construya un proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr tres equilibrios principales:

- 1) El que se procura establecer entre los intereses, deseos y necesidades del alumnado (tendencia discente) y las orientaciones educativas del profesor (tendencia docente).

En numerosas ocasiones la tendencia docente hace lo posible por facilitar y potenciar la exploración y experimentación de las posibilidades y limitaciones motrices en un ambiente de seguridad y confianza. Si la escuela no crea y estimula este espacio de indagación en la competencia motriz dentro de un ambiente enriquecido, seguro, en el que el alumnado puede sentirse confiado, ¿quién lo hará?, ¿cómo se estimulará la zona de desarrollo próximo, que denominaba Vigoski, en relación con el ámbito de las capacidades motrices? Entendemos que una pedagogía que trata de acoger la cultura que el alumnado aporta a la escuela no tiene porque estar reñida con el concepto de aprender con objetivos de capacitación (Guiroux, 1992; Freire, 1993) y por esto a las fases centradas en la acogida y comprensión de las aportaciones del alumnado, le suceden otras en las que se solicita su participación para superar las trabas que hacen difícil el acceso a la cultura elaborada de la que pretendemos que se apropien en esta etapa educativa.

- 2) El que se procura establecer entre la dinámica general del grupo y cada uno de los miembros que lo componen.

La práctica trata de establecer relaciones constructivas y respetuosas con la diversidad del alumnado. El proyecto general se va construyendo y desarrollando de tal manera que da opción a integrar los proyectos individuales.

- 3) El que se procura establecer entre la estructura de las relaciones y la de las tareas disciplinares. (Pérez Gómez, 1992, p. 94).

El desarrollo de los objetivos centrados en la motricidad, requieren de un «clima» afectivo y de relación que forma parte, a su vez, de las preocupaciones del profesorado por las tareas de planificación, intervención y análisis. Cada situación educativa se desarrolla siguiendo un ciclo de Investigación-Acción:

- a) Se elabora un plan define el problema educativo y las estrategias de intervención. Este plan tiene una dimensión general y otra particular. De aquí que hablemos de proyecto general y de proyectos individuales.
- b) El plan previsto ilumina la intervención en la acción y facilita la observación de lo ocurrido en la práctica.

- c) Los datos recogidos son motivo de interpretación y explicación al término de la sesión con la intención de mejorar la definición del problema y lograr una mayor precisión y oportunidad en las nuevas estrategias de intervención.

#### 10. *Conocer, utilizar y construir los contextos materiales y simbólicos que conforman la estructura básica de las prácticas corporales*

Las situaciones educativas pensadas para privilegiar el desarrollo de la competencia motriz precisan de una estructura material y simbólica que ha de contemplar:

*Espacios* que favorezcan y animen a la ejercitación de diferentes patrones motrices, que estimulen la destreza y eficacia corporal. Estos lugares-acción pueden estar vinculados al centro: aula, patio, sala-gimnasio, etc.; zonas de recreo del barrio, de la ciudad, instalaciones deportivas municipales.

*Materiales* que colaboren con los lugares-acción en la estimulación de la disponibilidad motriz y en la diversificación de las experiencias en este ámbito educativo.

*Tiempos* para que la vivencia, reproducción y modificación de la cultura motriz pueda tener lugar. Superar las inhibiciones corporales, las dificultades relacionales, etc., requieren de un tiempo que el horario escolar debe facilitar con generosidad.

*Un clima de clase* que el alumnado se sienta seguro, confiado, tranquilo, atendido personalmente, respetado, etc. Es la dimensión simbólica de la estructura de funcionamiento que se concreta en un conjunto de normas fruto de la negociación que se establece en la acción.

Las prácticas corporales requieren de estos contextos materiales y simbólicos para su desarrollo. Zonas de recreo del barrio, de la ciudad; instalaciones deportivas, sala-gimnasio y patio del centro, etc., conforman una red de espacios de acción que el alumnado irá progresivamente conociendo, aprendiendo su ubicación, posibilidades, características de uso, etc. De aquí que se incorporen a la selección curricular como conocimientos básicos: el acondicionamiento de los lugares-acción, la creación de materiales, la adaptación de las actividades motrices a las condiciones contextuales, el desarrollo de experiencias en las que la naturaleza pase a ser un aula de acción educativa, etc.

## CONCLUSIÓN

Este decálogo encierra los aspectos más relevantes de un proyecto curricular que surge al narrar, interpretar, explicar y debatir nuestra propia práctica profesional en el seno del grupo de trabajo, utilizando como filtro aquello que ha sido declarado prescriptivo dentro del currículo oficial.

El profesor Stenhouse (1984, p. 29) define el currículo como «una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica». Esto es lo

que hemos tratado hacer aquí, comunicar lo esencial de nuestra propuesta, que queda abierta a la revisión constante y que emana de la reflexión sobre nuestra propia práctica.

Lo hemos dicho en numerosas ocasiones, se trata de un documento imperfecto, su éxito no es haber exclamado ¡Ya esta!, pues sabemos que no estará nunca, que no puede estar cuando, entre otras cosas, pretendemos que valga para el colegio del centro de la capital, para la escuela amenazada de ser suprimida en un pueblo deshabitado de la provincia, para el profesor itinerante, etc. Su éxito consiste en que los diferentes miembros del grupo, trabajemos donde trabajemos, recurrimos a él cuando nos encontramos en situación de planificar y/o evaluar la práctica educativa a medio y largo plazo; cuando explicamos cuál es el marco pedagógico-didáctico en el que nos movemos; cuando nos reunimos con el profesorado de otras áreas para diseñar o evaluar la acción educativa conjunta; cuando damos cuenta de la función social de la escuela y, dentro de ésta, del ámbito de la educación motriz, etc.

Recurrir a él es construirlo de nuevo, hacerlo más propio, y nos sorprende que lo utilicemos tanto y en actividades tan diferentes: un día en el análisis del diario de una maestra especialista en educación física, al día siguiente, en los comentarios a una conferencia a la que hemos asistido, y, sin acabar la semana, en la reunión que mantuvimos con los padres del alumno.

Por último, parafraseando a J. M. Álvarez (1996, p. 81), diremos que podemos (debemos) explicitar los principios desde los que actuamos, pero esperamos enriquecerlos con la conjunción de las intenciones e ideas de los demás. Esta publicación de los rasgos esenciales de nuestro propósito educativo la entendemos como una nueva oportunidad para ampliar el debate.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, J. M. (1996): «Yo también quiero ser eficaz». *Cuadernos de Pedagogía*, 247, pp. 78-82.
- ARNOLD, P. J. (1991): *Educación física, movimiento y currículum*. Ediciones Morata-MEC. Madrid.
- BARDISA, T. y GARCÍA, C. (1992): «Algunas reflexiones en torno a la dirección escolar», *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla, 15-19 de diciembre de 1992.
- BELBENOIT, G. (1957): *Le sport á l'école. E.3, Renouveau d'Éducation*. Castermann, París.
- BERNARD, M. (1985): *El cuerpo*. Paidós. Barcelona.
- BRUNER, J. S. (1966): «La pasión por renovar el conocimiento», entrevista de *Cuadernos de Pedagogía*, 243, pp. 8-13.
- CLARK, C. y PETERSON, P. (1986): «Teachers Thought Processes», en A. PÉREZ GÓMEZ y J. GIMENO SASTRÁN (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Editorial Morata, Madrid.
- COLL SALVADOR, C. (1991): «Concepción constructivista y planteamiento curricular». *Cuadernos de Pedagogía*, 188, pp. 8-11.

- FREIRE, P. (1993): *Pedagogía de la enseñanza*, Siglo XXI Editores, México DF.
- GIL CALVO, E. (1996): «El ejercicio de los derechos carnales», *El País «20 años»* (5 de mayo de 1996), pp. 222-226.
- GONZÁLEZ, M. A. y Otros (1995): *Unidades didácticas de Educación Física*, Seminario de psicomotricidad CREA. Málaga.
- GOODSON, I. F. (1991): «La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum», *Revista de Educación*, 295, pp. 7-37.
- GUIROUZ, H. A. y FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*, El Roure Editorial S.A. Barcelona.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, Centro Publicaciones, Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1991): «Investigación, acción y currículum», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, pp. 69-84.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Editorial Morata, Madrid.
- SÁNCHEZ-MELLADO, L. (1996): «La era de Don carnal», *El País «20 años»* (5 de mayo de 1996), pp. 226-232.
- SAVATER, F. (1996): «¡Los maestros, estúpido!» *Suplemento semanal de El País* (mayo 1976), p. 14.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*, Editorial Morata, Madrid.
- THIBAUT, J. (1974): «L'asbtrait et le concret en éducation physique», en *EPS*, 127.
- VACA ESCRIBANO, M. J. (1986): *El tratamiento pedagógico de lo corporal en los comienzos de la EGB*, UNISPORT, Junta de Andalucía, Málaga.
- (1987): *El cuerpo entra en la escuela*, Documentos didácticos n.º 118. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Salamanca. Salamanca.
  - (1995): *Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en Educación Infantil. Propuesta de un modelo de intervención a través del estudio de un caso en el Segundo Ciclo*. Tesis Doctoral. UNED, Madrid, (policopiada).
  - (1996): *La educación física en la práctica en Educación Primaria*. Asociación: Cuerpo, Educación y Motricidad, Palencia.

E S T U D I O S



# E S T U D I O S

## UNA PERSPECTIVA COGNITIVO-MOTIVACIONAL SOBRE EL APRENDIZAJE ESCOLAR

ANTONIO VALLE ARIAS (\*)  
RAMÓN GONZÁLEZ CABANACH (\*)  
ALFONSO BARCA LOZANO (\*)  
JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ (\*\*)

### EL APRENDIZAJE ESCOLAR COMO PROCESO COGNITIVO Y MOTIVACIONAL

Durante varias décadas ha habido una tendencia bastante generalizada a ofrecer aproximaciones parciales y, en muchos casos, enfrentadas del proceso de enseñanza/aprendizaje y de las variables que influyen en el mismo. Uno de los ejemplos clásicos de esta «confrontación» se produce en el debate teórico mantenido respecto a los procesos cognitivos y a los procesos afectivo-motivacionales que intervienen en el aprendizaje escolar, y que ha conducido en determinados momentos a contemplar estos dos aspectos de una manera aislada y sin relación entre sí.

Es a partir de los años ochenta cuando se produce un acercamiento de ambas posturas, insistiendo en la necesidad de integrar los componentes cognitivos y afectivo-motivacionales de cara a mejorar el aprendizaje y el rendimiento (González y Tourón, 1992). Por tanto, si hasta hace unos años las líneas de trabajo e investigación sobre cognición y motivación han discurrido distantes entre sí, en la actualidad existe un indudable interés en el estudio de ambos aspectos de manera conjunta y relacionada, con el fin de determinar su influencia sobre el aprendizaje y el rendimiento académico.

Cada vez parece más evidente que la mejora del aprendizaje y del rendimiento académico pasa por la consideración tanto de los componentes cognitivos como motivacionales. Es decir, el conocimiento y regulación de las estrategias cognitivas y metacognitivas debe ir asociado a que los alumnos estén motivados e interesados por las tareas y actividades académicas (Pintrich y De Groot, 1990). Algunos autores de prestigio en este campo (ver Blumenfeld *et al.*, 1982; París, Lipson y Wixson, 1983; Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990) consideran prioritario integrar ambos aspectos si

---

(\*) Universidad de La Coruña.

(\*\*) Universidad de Oviedo.

queremos llegar a la elaboración de modelos adecuados sobre el proceso de aprendizaje escolar. Para estos autores, de cara a obtener éxitos académicos y óptimos resultados de aprendizaje, los alumnos necesitan tener tanto «voluntad» (*will*) como «habilidad» (*skill*), lo cual refleja con claridad el grado de interrelación existente entre lo afectivo-motivacional y lo cognitivo dentro del aprendizaje escolar.

Pero estas discrepancias entre lo cognitivo y lo motivacional que ha caracterizado la investigación psicológica y educativa durante muchos años no se han producido de forma aislada. También aparecen diferencias a un nivel más global, referidas a la manera de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje. Frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje escolar depende directamente del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada, en los últimos años se destaca la importancia que desempeñan los procesos de pensamiento del alumno (Coll, 1988; Wittrock, 1990), es decir, toda esa serie de elementos significativos que se encuentran en la mente del alumno y que afectan a su aprendizaje (conocimientos previos, autoconcepto, metas académicas, expectativas y actitudes, estrategias, etc.), que engloban tanto aspectos considerados tradicionalmente cognitivos como aquellos otros estrictamente afectivos y motivacionales; pero que a nivel de funcionamiento y de incidencia sobre el aprendizaje actúan de manera conjunta y entrelazada. Por lo tanto, el aprendizaje que realiza el alumno no puede entenderse únicamente a partir del análisis externo y objetivo de lo que se le enseña y de cómo se le enseña, sino que es necesario tener en cuenta, además, las interpretaciones subjetivas que el propio alumno construye a este respecto (Coll, 1988).

Este cambio de perspectiva en la concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje centra su interés en el importante papel concedido al alumno en dicho proceso, pasando a considerarlo como agente activo que construye significados y como auténtico protagonista del aprendizaje (Beltrán, 1993a; Coll, 1988; 1990). Estas ideas, desarrolladas a lo largo de los últimos años parten del supuesto de que el aprendizaje no es algo que sucede a los alumnos, sino que es algo que sucede por los alumnos (Zimmerman y Schunk, 1989).

En este sentido, si lo que se aprende se debe retener y debe estar listo para ser utilizado, los alumnos tienen que construir su propio conocimiento y deben aprender a ser responsables del manejo y control de éste; con lo cual, el aprendizaje deja de ser exclusivamente un mero producto de la enseñanza, ya que requiere un esfuerzo activo de comprensión e implicación en el mismo por parte del alumno (Nisbet, 1991). Bajo este punto de vista, la función de la enseñanza consiste sobre todo en proporcionar soporte y ayuda en ese proceso de construcción que lleva a cabo el alumno, tratando de conseguir un ser autónomo y autorregulado que conoce y controla sus propios procesos cognitivos y su aprendizaje (Beltrán, 1993a).

En consecuencia, el estudiante se convierte en un poderoso agente autodeterminante de su propio aprendizaje, que selecciona activamente la información y que construye nuevos conocimientos a partir de lo que ya sabe individualmente (Shuell, 1986). Esta manera de concebir el aprendizaje como proceso de construcción, nos lleva a exponer algunos de los principios más relevantes que comparten los enfoques constructivistas del aprendizaje y que pueden sintetizarse en cuatro apartados (González Cabanach, Valle y Núñez, 1994):

- a) El aprendizaje parte de aquellos conocimientos y estructuras mentales que ya tiene el aprendiz (*lo dado*). Así, las concepciones previas de los alumnos dentro de un dominio concreto se convierten en un punto de obligada referencia en la enseñanza.
- b) El aprendizaje supone integrar conocimientos ya elaborados socialmente (*lo nuevo*). En este sentido, la mención a la significatividad y a la funcionalidad de los nuevos conocimientos es otro pilar sobre el que se debe asentar la instrucción.
- c) El objetivo central del aprendizaje debe ser tanto la reestructuración de los esquemas de conocimiento previos y la construcción de otros esquemas dentro de los nuevos dominios de contenido, como la adquisición de estrategias de aprendizaje, que, en parte, son generales, pero que igualmente son también específicas de las diversas disciplinas y contenidos.
- d) Existen unas condiciones para que esta reestructuración tenga lugar, como son la significatividad de los nuevos aprendizajes y la voluntad e intencionalidad de aprender de manera significativa. Bereiter y Scardamalia (1989) hablan de «aprendizaje intencional» para referirse a ese compromiso del estudiante con respecto al aprendizaje. Pero no debemos olvidar que este compromiso y el esfuerzo requerido también está estrechamente relacionado con la motivación, intereses, expectativas y metas de los alumnos.

Tanto la integración de los aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales que influyen en el aprendizaje como la consideración del alumno como agente activo de construcción de conocimiento y verdadero protagonista del aprendizaje, conduce en la actualidad a una convergencia casi obligada en la manera de enfocar el estudio e investigación de los posibles determinantes del aprendizaje y el rendimiento académico. En último término, y desde el punto de vista de los alumnos, el contexto de aprendizaje es percibido como un proceso de construcción personal constituido por las intenciones de su aprendizaje y por creencias sobre ellos mismos como aprendices (Paris y Newman, 1990). Y estos pensamientos sobre cómo se ve el alumno y cuáles son las metas y objetivos que pretende conseguir, son elementos que ejercen una poderosa influencia sobre el aprendizaje. A esto hay que añadir que para alcanzar dichas metas, el alumno debe poner en marcha determinadas estrategias adaptadas a sus intenciones educativas.

De esta manera, las intenciones o metas, concebidas como representaciones cognitivas de lo que el estudiante quiere lograr (Ford y Nicholls, 1991), junto con las estrategias, consideradas como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimientos (Beltrán, 1993a) o como tácticas para el aprendizaje de los alumnos (Pintrich y García, 1991) se encuentran estrechamente relacionadas entre sí. Según Ainley (1993), ambas –metas y estrategias– son aspectos complementarios de la organización de la conducta, de tal forma que las metas o intenciones generales tienen una importante influencia sobre las estrategias específicas aplicadas a tareas de aprendizaje. En la misma línea se sitúan Maher y Pintrich (1991), quienes diferencian entre «meta» y «estrategia» en términos del «porqué» y el «cómo» de la conducta de logro, destacando su carácter complementario y entrelazado.

Por eso, aunque es importante disponer de unas estrategias cognitivas y metacognitivas, esto suele ser insuficiente para promover el aprendizaje y el logro académico, ya que los alumnos deben estar motivados para utilizar dichas estrategias así como para regular su cognición y esfuerzo (Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990). En otros términos, la posesión de estrategias, las disposiciones afectivo-motivacionales, así como el conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos, son requisitos fundamentales para conseguir un sujeto autónomo, independiente y con el control del aprendizaje en sus manos (Beltrán, 1993b).

En clara referencia a estas cuestiones, Boekharts (1988) diferencia entre «consciencia» y «disposición» recurriendo al ejemplo de un alumno que es consciente de la estrategia a utilizar en un momento dado pero es incapaz de poner en marcha el esfuerzo requerido al respecto. Es decir, el dominio significativo de las estrategias de aprendizaje y su posterior transferencia a otras situaciones se encuentra condicionado, en gran medida, por los procesos motivacionales (Nisbet, 1991; Pressley, Harris y Marks, 1992); y la motivación está fuertemente condicionada por el modo en que se ve el alumno a sí mismo ante las exigencias escolares, es decir, por su autoconcepto académico (Burón, 1993; Núñez y González-Pienda, 1994).

## METAS Y ESTRATEGIAS: EL «PORQUÉ» Y EL «CÓMO» DEL APRENDIZAJE

Un amplio número de investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de distintos patrones motivacionales en relación al rendimiento, señalando como variable determinante de éstos el tipo de metas de logro que persigue el sujeto. Una meta de logro puede definirse como un modelo o patrón, integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirige las intenciones conductuales (Weiner, 1986) y que está formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Ames, 1992b; Dweck y Leggett, 1988). Se ha encontrado que estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso como la calidad de sus ejecuciones (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Ames y Archer, 1988; Ames, 1992a). Para estos autores, las metas constituyen el marco de referencia adecuado para poder abordar el estudio de la motivación de logro.

Dentro de la literatura que sobre el tema se ha publicado destaca la importancia que tienen, sobre todo, dos tipos de metas que van desde una orientación más intrínseca a una orientación más extrínseca (González, Tourón y Gaviria, 1994). Así, algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988), otros, entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el «yo» (Nicholls, 1984), y algunos más, entre metas de dominio y metas de ejecución o rendimiento (Ames, 1992a; Ames y Archer, 1988).

Conceptualmente, las metas de aprendizaje (Dweck), las metas centradas en la tarea (Nicholls), y las metas de dominio (Ames) se distinguen claramente de las metas de ejecución o rendimiento (Dweck, Ames) y de las metas centradas en el «yo» (Nicholls), tal y como plantea Ames (1992a). Unas y otras representan diferentes concepciones de éxito, distintas razones para enfrentarse y comprometerse con las actividades académicas.

cas e implican distintas formas de pensamiento sobre uno mismo, la tarea y los resultados de la misma (Butler, 1987; Corno y Rohrkemper, 1985). En todos los casos se confirma la existencia de una orientación motivacional de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco. Y esto se traduce en el hecho de que mientras algunos alumnos se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender (motivación intrínseca); otros están orientados hacia la consecución de metas extrínsecas (motivación extrínseca), como la obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y evitación de todo tipo de valoraciones negativas (Harter, 1981).

Los individuos con metas de aprendizaje están interesados en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, incluso en el caso de que cometan algunos errores. Por otra parte, los sujetos con metas de rendimiento suelen estar interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar los juicios negativos. En muchos casos, estas personas prefieren recibir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil que correr el riesgo de recibir una valoración negativa sobre una tarea más desafiante y significativa (Miller *et al.*, 1993). Por tanto, podemos afirmar que mientras las metas de aprendizaje o centradas en la tarea o de dominio suponen la búsqueda por parte del sujeto del desarrollo y mejora de su capacidad, las metas de rendimiento o centradas en el «yo» reflejan, más que el deseo del sujeto por aprender, el hecho de demostrar a los demás su competencia y de obtener juicios positivos sobre sus niveles de capacidad y evitar los juicios negativos.

El que los sujetos persigan distintos tipos de metas, bien de aprendizaje, bien de rendimiento, depende tanto de aspectos personales como situacionales. Dentro de los factores personales debemos destacar el concepto que tiene el sujeto de su capacidad y, en concreto, las concepciones que mantiene sobre la inteligencia (considerada como algo estable o modificable), y en las que basa sus percepciones de competencia (Nicholls, 1984; Dweck, 1986).

Nicholls (1984) plantea una teoría motivacional en la que la concepción que mantiene el individuo sobre la inteligencia desempeña un papel central. Este autor considera que las personas pueden concebir su inteligencia de dos maneras distintas. En primer lugar, nos podemos encontrar con sujetos que la consideran como un rasgo estable y claramente diferenciado del esfuerzo (*concepción diferenciada de la inteligencia*), lo que les lleva a mantener la creencia de que a mayores niveles de esfuerzo menores niveles de capacidad y, al contrario, menores niveles de esfuerzo suponen mayor nivel de capacidad. En segundo lugar, determinados sujetos conciben la inteligencia como un rasgo modificable en función del esfuerzo -que no se diferencia claramente de la capacidad- (*concepción menos diferenciada de la inteligencia*), de manera que piensan que existe una relación directa y positiva entre estos dos constructos, ya que un mayor esfuerzo llevaría consigo mayor aprendizaje y, por la tanto, más capacidad.

Las personas que asumen una concepción menos diferenciada de la inteligencia suelen tener como meta prioritaria el desarrollar su competencia (meta centrada en la tarea), que les lleva a implicarse activamente en las tareas académicas y dedicar el esfuerzo y persistencia necesarios para resolverlas, incluso en aquellos casos en los que el sujeto mantiene creencias de baja capacidad. Los nuevos aprendizajes adquiridos, así como el mayor conocimiento y comprensión, servirán de criterio para el sujeto con el

fin de determinar su propia competencia, de tal forma que el progreso experimentado, en relación al rendimiento anterior, actuará como motivador del aprendizaje escolar. Por otra parte, los sujetos con una concepción más diferenciada de la inteligencia pretenden, más que aprender, defender y proteger sus propias creencias de competencia, que será evaluada mediante la comparación de sus resultados con el de los demás. Esta meta, denominada por Nicholls como «meta centrada en el yo» determina su conducta de aprendizaje, la cual se caracteriza por el intentar evitar aquellas tareas que supongan un riesgo de fracaso y por la utilización de estrategias cognitivas inadecuadas, debido a la falta de persistencia y esfuerzo, ya que para estos sujetos, altos niveles de esfuerzo son un indicio importante de falta de capacidad.

En consonancia con estos planteamientos, Dweck (1986) propone una teoría en la que a partir de las metas que persigue el sujeto, diferencia dos patrones motivacionales: uno adaptativo (*mastery oriented*) y otro desadaptativo (*helpless*). Mientras que el patrón motivacional adaptativo está asociado con aquellos sujetos cuyo objetivo fundamental es incrementar y mejorar su competencia mediante la adquisición de nuevos aprendizajes (meta de aprendizaje), el patrón desadaptativo suele asociarse con aquellos sujetos que tratan de demostrar a los demás su competencia (meta de rendimiento). Según este autor, lo que determina la elección de una u otra meta y, consecuentemente, el patrón motivacional que adoptará el sujeto, es el concepto que éste tenga de su capacidad.

De esta manera, los que consideran su capacidad como algo fijo e inmutable, adoptan metas de rendimiento con las que demostrar su competencia a los demás, obteniendo de ellos juicios favorables respecto a su capacidad. Aquellos que tienen creencias de alta capacidad suelen implicarse en tareas de dificultad media en las que esperan obtener éxito, demostrando a los demás su competencia. Sin embargo, tratarán de evitar aquellas tareas excesivamente fáciles –ya que no ofrecen la posibilidad de parecer competentes– y aquellas otras excesivamente difíciles –debido a que en este caso el riesgo de fracaso es elevado–. Por otra parte, los sujetos con creencias de baja capacidad, tienden a evitar aquellas tareas de dificultad moderada, y suelen implicarse más en tareas muy fáciles –altas expectativas de éxito y mínimo riesgo de fracaso–, o muy difíciles –bajas expectativas de éxito pero el fracaso no amenaza sus creencias de capacidad–.

En el otro extremo, se sitúan aquellos sujetos que consideran a la inteligencia como algo modificable, que se puede incrementar mediante el esfuerzo y el aprendizaje, con lo cual tratarán de mejorarla implicándose activamente en tareas y actividades que supongan un desafío, dedicando el esfuerzo y persistencia necesarios para su resolución (metas de aprendizaje). Esta forma de actuar lleva consigo que estas personas, con independencia de que tengan una alta o baja confianza en sus capacidades, perciban el fracaso, no como una amenaza, sino como un estímulo para buscar estrategias más eficaces y adquirir nuevos aprendizajes.

Dweck y Leggett (1988) han estudiado las distintas reacciones cognitivas, afectivas y conductuales, ante resultados de éxito o fracaso, que se producen en sujetos que persiguen metas de aprendizaje y metas de rendimiento. Así, un mismo resultado tendrá distintas consecuencias motivacionales en función de si es interpretado por un sujeto que persigue una meta de aprendizaje o una meta de rendimiento (Núñez y González-Pienda, 1994).

Aunque la respuesta ante el éxito es bastante similar para ambos, la reacción ante el fracaso es muy distinta. De esta forma, mientras que los sujetos con metas de rendimiento, que intentan demostrar su capacidad y evitar juicios negativos sobre la misma, interpretan las situaciones de logro como un examen de su nivel de competencia, los sujetos con metas de aprendizaje consideran dicha situación como un medio apropiado para conseguir el objetivo que persiguen. En el primer caso, el fracaso suele interpretarse como una falta de capacidad, lo que provoca sentimientos de falta de competencia y reacciones afectivas negativas en relación con las tareas (ansiedad, rechazo, etc.); lo cual se traduce en una falta de implicación en los diferentes aprendizajes y una disminución en la persistencia y en la utilización de determinadas estrategias que permitan solventar las dificultades. Por el contrario, la reacción ante el fracaso, por parte de los sujetos que persiguen metas de aprendizaje, es completamente distinta, de tal forma que más que centrarse en realizar atribuciones a su fracaso, lo que intentan es buscar estrategias de autorregulación que les permitan solucionar las dificultades, dedicando un mayor esfuerzo y atención a las tareas. Como resultado, el sujeto se sentirá estimulado por los aprendizajes escolares, asumiendo la idea de que constituyen un medio importante para adquirir nuevas capacidades y desarrollar su competencia (Dweck y Leggett, 1988; Ames, 1984).

Es interesante destacar que algunos autores (Ames y Archer, 1988; Meece, Blumenthal y Hoyle, 1988; Meece y Holt, 1993) han puesto de relieve que la adopción de metas de aprendizaje predispone a los individuos a emplear estrategias cognitivas y procesos autorreguladores al servicio del dominio del material a aprender. Por otra parte, los sujetos con metas de rendimiento es menos probable que actúen de esta forma, por estar menos implicados en el aprendizaje «per se» y porque la utilización de estrategias de aprendizaje requiere esfuerzo y esto puede llegar a significar que se carece de capacidad suficiente, lo cual es algo que estas personas tratarán de evitar por todos los medios. Otros estudios también (Nolen, 1988; Nolen y Haladyna, 1990) han mostrado que los sujetos que adoptan metas de aprendizaje suelen valorar positivamente y utilizan con mayor frecuencia estrategias cognitivas que favorecen la comprensión del material a aprender, que los individuos que adoptan metas de rendimiento.

Retomando el título de este apartado, hacíamos referencia a las metas y estrategias en términos del «porqué» y el «cómo» del aprendizaje (en los términos planteados por Maher y Pintrich, 1991). Dicho argumento está basado en que el tipo de metas académicas que persiguen los estudiantes, que se traduce en distintas intenciones y razones para implicarse en el aprendizaje escolar, influye en la puesta en práctica de determinadas estrategias de aprendizaje. Partiendo del hecho de que las metas que persiguen los alumnos determinan diferentes motivaciones hacia las actividades académicas, es de suponer que esto condiciona el tipo de procedimientos que pone en marcha el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje. En otros términos, las metas e intenciones del alumno influyen en el tipo de estrategias que utiliza para conseguirlas.

Estas consideraciones aparecen reflejadas con cierta claridad en la mayor parte de las definiciones de estrategias. Como síntesis de algunas de las definiciones formuladas por los diferentes autores (Beltrán, 1993a; Dansereau, 1985; Genovard, 1990; Genovard y Gotzens, 1990; Monereo, 1994; Nisbet y Shucksmith, 1987; Schmeck, 1988; Weinstein y Mayer, 1986), podemos decir que las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir por el estudiante para al-

canzar determinadas metas académicas. Al servicio de estas estrategias existen diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje específicas para conseguir las metas, que precisan la puesta en acción de ciertas destrezas o habilidades que el alumno posee. Las relaciones que se establecen entre estrategia, táctica y destreza conducen a una diferenciación importante que Genovard (1990, p. 10) expone de la siguiente manera: *las dos primeras implican actividades conscientes y orientadas a un fin y la última, en cambio, sólo implica acción; en otros términos, las estrategias y las tácticas incluyen motivos, planes y decisiones que acaban exigiendo destrezas.*

Podemos afirmar que existe una amplia coincidencia entre los autores más representativos en este campo en resaltar algunos elementos importantes del concepto de estrategias de aprendizaje. Por una parte, las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra, tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno, ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir. De acuerdo con Beltrán (1993a), se pueden destacar dos notas importantes a la hora de establecer el concepto de estrategia. En primer lugar, se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje. En segundo término, las estrategias tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción.

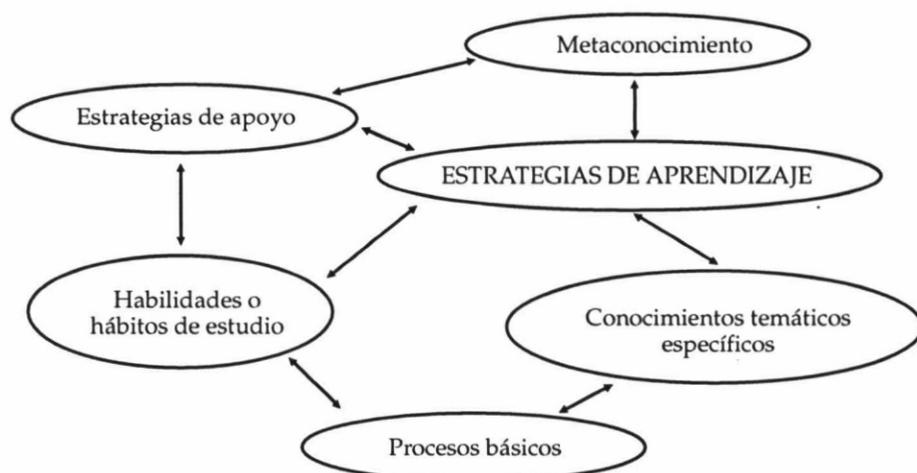
Pero ¿qué incluyen las estrategias de aprendizaje? En líneas generales y como adelanto de los distintos tipos de estrategias, éstas incluyen actividades tales como la selección y organización de la información, repetición del material para ser aprendido, relacionando el nuevo material con la información existente en la memoria y aumentando la significatividad del mismo. Pero las estrategias también incluyen técnicas para crear y mantener un clima de aprendizaje positivo, como por ejemplo, el desarrollo de expectativas de resultados, de autoeficacia y de actitudes positivas (Weinstein y Mayer, 1986). Pero además, las estrategias de aprendizaje mantienen estrechas relaciones con otros procesos psicológicos de gran importancia para el aprendizaje. De hecho, un análisis adecuado de las estrategias no puede hacerse sin comprender sus relaciones con otros procesos psicológicos (Pozo y Postigo, 1993).

Entre estos procesos, destacan los siguientes (Pozo, 1989, 1990; Pozo y Postigo, 1993): Por un lado, se encuentran una serie de habilidades o destrezas específicas, relacionadas con las estrategias y que constituyen lo que se denominan genéricamente como *técnicas o hábitos de estudio*. Por otro, estarían los procesos de control en la ejecución de esas técnicas, lo que requiere un cierto grado de *metacognición*. Es decir, para el sujeto que aprende, el dominio de las técnicas que componen una estrategia no es suficiente para lograr el aprendizaje; necesita, además, reflexionar sobre los propios procesos y productos del conocimiento y conocer cómo se produce el aprendizaje (Justicia y Cano, 1993). Pero también, para poder aplicar una estrategia de aprendizaje se precisan unos determinados *conocimientos temáticos específicos* sobre el área en la que se ha de aplicar la estrategia. Otro elemento importante son las denominadas *estrategias de apoyo*, que en lugar de centrarse directamente sobre el aprendizaje, tienen como finalidad la mejora de las condiciones en que se produce dicho aprendizaje (disponiendo de condiciones ambientales adecuadas, apoyando la atención y concentración, estimulando la motivación, etc.). Este tipo de estrategias, descritas por Dansereau (1985), están diseñadas para ayudar al estudiante en el desarrollo y mantenimiento de un estado interno

adecuado. Según este autor, las estrategias de apoyo implicarían todas aquellas actividades de organización y concentración requeridas para que el aprendizaje se lleve a cabo de forma eficaz. Finalmente, además de las técnicas o hábitos de estudio, de cierto grado de metaconocimiento, de conocimientos temáticos específicos, y de las estrategias de apoyo, son necesarios unos *procesos básicos* cuyo desarrollo posibilita la adquisición de los conocimientos requeridos para la aplicación de una estrategia o la utilización de ciertas técnicas de aprendizaje. De manera muy simple, esto quiere decir que el óptimo desarrollo de ciertos procesos psicológicos es condición necesaria para utilizar ciertas estrategias de aprendizaje (ver Figura 1).

FIGURA 1

*Relación entre las estrategias de aprendizaje y otros procesos psicológicos (Pozo, 1989, p. 8)*



Desde la perspectiva del procesamiento de la información, el aprendizaje implica integrar nuevos conocimientos en la memoria a largo plazo, de manera significativa. Para codificar la información, los sujetos atienden inicialmente a la información relevante de la tarea y la transfieren del registro sensorial a la memoria de trabajo, al mismo tiempo que activan conocimientos relacionados en la memoria a largo plazo. Posteriormente tratan de formar conexiones o vínculos entre la nueva información y el conocimiento previo, integrándolos en la memoria a largo plazo. Pues bien, las estrategias de aprendizaje contribuyen en gran medida a la codificación en cada una de estas fases. Por eso, las estrategias son un elemento importante que forma parte de un buen procesamiento de la información (Borkowski y Muthukrishna, 1992).

Las diferentes etapas en la formulación y puesta en práctica de una estrategia de aprendizaje podrían ser las que se mencionan a continuación (Snowman, 1986; citado

por Schunk, 1991) (ver Tabla 1). En un primer momento, los sujetos *analizan* una actividad o situación para determinar lo siguiente: la meta de la actividad, los aspectos de la situación pertinentes para esa meta, la importancia de las características personales, y los procedimientos de aprendizaje potencialmente útiles. A continuación, desarrollan la estrategia o *plan* pensando en los siguientes términos: «dada esta tarea para ser realizada en este tiempo y lugar, de acuerdo a estos criterios, y dadas estas características personales, yo podría utilizar estos procedimientos para alcanzar la meta». Como ya hemos señalado en otro momento, los procedimientos específicos incluidos en las estrategias para conseguir las metas serían la *tácticas* o técnicas de aprendizaje. Posteriormente, los sujetos *realizan* –llevan a cabo– los procedimientos, *controlan* el progreso hacia la meta, y *modifican* la estrategia cuando dichos procedimientos no producen los avances deseados con respecto a la meta que se persigue. Finalmente, el guiar y dirigir la puesta en marcha de estas etapas se produce gracias al *conocimiento metacognitivo*, lo que implica saber que uno puede llevar a cabo estas etapas, porque son importantes, y saber también cuándo y cómo ejecutarlas (Schunk, 1991).

TABLA 1

*Etapas en la formulación y puesta en práctica de una estrategia de aprendizaje*  
(Snowman, 1986; tomado de Schunk, 1991, p. 283)

Etapa	Tareas del aprendiz
1. ANALIZAR	* Identificar meta de aprendizaje, aspectos importantes de la tarea, y tácticas de aprendizaje potencialmente útiles.
2. PLANIFICAR	* Formular el plan: «Dada esta tarea _____ para llevarla a cabo _____, de acuerdo a estos criterios _____, y dadas estas características personales _____, podría utilizar estas técnicas _____».
3. REALIZAR	* Empleo de tácticas para aumentar el aprendizaje y la memoria.
4. CONTROLAR	* Evaluar el progreso respecto a la meta, para determinar cómo se trabajaron las tácticas.
5. MODIFICAR	* No cambiar nada si la evaluación es positiva; modificar el plan si el progreso es considerado inadecuado.
6. CONOCIMIENTO METACOGNITIVO	* Guiar el funcionamiento de las etapas.

Dentro de las concepciones más actuales sobre el aprendizaje escolar, el sujeto que aprende es considerado como el auténtico responsable de la construcción de conocimientos, lo que debe contribuir a la realización de aprendizajes personalmente signifi-

cativos. Para que esto se produzca, los sujetos que aprenden deben estar motivados y disponer de las habilidades y capacidades necesarias para implicarse y comprometerse activamente en la utilización adecuada de estrategias metacognitivas, cognitivas y afectivas –motivacionales– (McCombs, 1988).

En base a estos supuestos, y tomando como referencia las aportaciones de algunos autores (ver por ej., Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990; Weinstein y Mayer, 1986; McKeachie *et al.*, 1986 –citado en Pokay y Blumenfeld, 1990–; González y Tourón, 1992), podemos clasificar las estrategias en tres grandes grupos: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, y estrategias de manejo de recursos.

1) Las *estrategias cognitivas* hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje (González y Tourón, 1992). Dentro de este grupo, Weinstein y Mayer (1986) distinguen tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración, y de organización. La *estrategia de repetición* consiste en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Se trataría, por tanto, de un mecanismo de la memoria que activa los materiales de información para mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlos a la memoria a largo plazo (Beltrán, 1993a). Por otro lado, mientras que la *estrategia de elaboración* trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria; la *estrategia de organización* intenta combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo (Beltrán, 1993a).

Algunos autores (Nolen, 1988; Pintrich, 1989; Pintrich y García, 1991; Pozo, 1989, 1990), basándose en la diferenciación de Weinstein y Mayer (1986) entre estrategias de elaboración, organización y repetición, asocian cada una de ellas a diferentes tipos o enfoques de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos. Las dos primeras (elaboración y organización) hacen referencia a estrategias de procesamiento profundo y la tercera a estrategias superficiales. Mientras que las estrategias profundas son activas e implican elaboración y establecimiento de vínculos entre el nuevo aprendizaje y el aprendizaje previo, las estrategias superficiales son pasivas o reproductivas, es decir, son estrategias que enfatizan el aprendizaje como memorización mecánica del aprendizaje original. En la misma línea, Pozo (1989, 1990) plantea que las estrategias de elaboración y organización estarían vinculadas a un tipo de aprendizaje por reestructuración y a un enfoque o aproximación profunda del aprendizaje; y las estrategias de repetición se encuentran relacionadas con un aprendizaje asociativo y con un enfoque o aproximación superficial del aprendizaje.

2) Las *estrategias metacognitivas* hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos, con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje (González y Tourón, 1992).

Este tipo de estrategias están estrechamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo. Según Flavell (1987), el conocimiento metacognitivo requiere consciencia y conocimiento de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia (Flavell, 1987). En relación con las variables personales está la consciencia y conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo y de sus capacidades y limitaciones cognitivas. Las variables de la tarea se refieren a la reflexión sobre el tipo de problema que se va a tratar de resolver. Significa, por tanto, averiguar el objetivo de la tarea, si es familiar o novedosa, cuál es su nivel de dificultad, etc. En cuanto a las variables de estrategia, incluyen el conocimiento acerca de las estrategias que pueden ayudar a resolver la tarea (González y Tourón, 1992; Moreno, 1989). En este sentido, puede entenderse la consciencia (conocimiento) metacognitiva como un proceso de utilización de pensamiento reflexivo para desarrollar la consciencia y conocimiento sobre uno mismo, la tarea, y las estrategias, en un contexto determinado (Ridley *et al.*, 1992).

Por consiguiente, conocer las características y demandas de la tarea, de las capacidades, intereses y actitudes personales, y de las estrategias necesarias para completar la tarea, es un requisito básico de la consciencia y del conocimiento metacognitivo; a lo que debemos añadir, la regulación y control que el propio sujeto debe ejercer sobre todo lo anterior.

Las estrategias metacognitivas equivalen a lo que Weinstein y Mayer (1986) denominan como *estrategias de control de la comprensión*. Según Monereo y Clariana (1993), estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje.

3) Las *estrategias de manejo de recursos* son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término (González y Tourón, 1992). Este tipo de estrategias coinciden con lo que Weinstein y Mayer (1986) denominan *estrategias afectivas* y Dansereau (1985) *estrategias de apoyo*, e incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como son, el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo, etc. Estas estrategias, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje, tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje (Pozo, 1989; 1990). Gran parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría tienen que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje.

La importancia de los componentes afectivo-motivacionales en la conducta estratégica es puesta de manifiesta por la mayor parte de los autores que trabajan en este campo (Ainley, 1993; McCombs, 1988). Todos coinciden en manifestar que los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan, en gran medida, las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje particulares. Por eso, entienden que la motivación es un componente necesario de la conducta estratégica y un requisito previo para utilizar estrategias.

Esto nos indica que los estudiantes suelen disponer de una serie de estrategias para mejorar el aprendizaje, aunque la puesta en marcha de las mismas depende, entre otros factores, de las metas que persigue el alumno, referidas tanto al tipo de metas académicas (p.ej., metas de aprendizaje/metras de rendimiento) como a los propósitos e intenciones que guían su conducta ante una tarea de aprendizaje en particular.

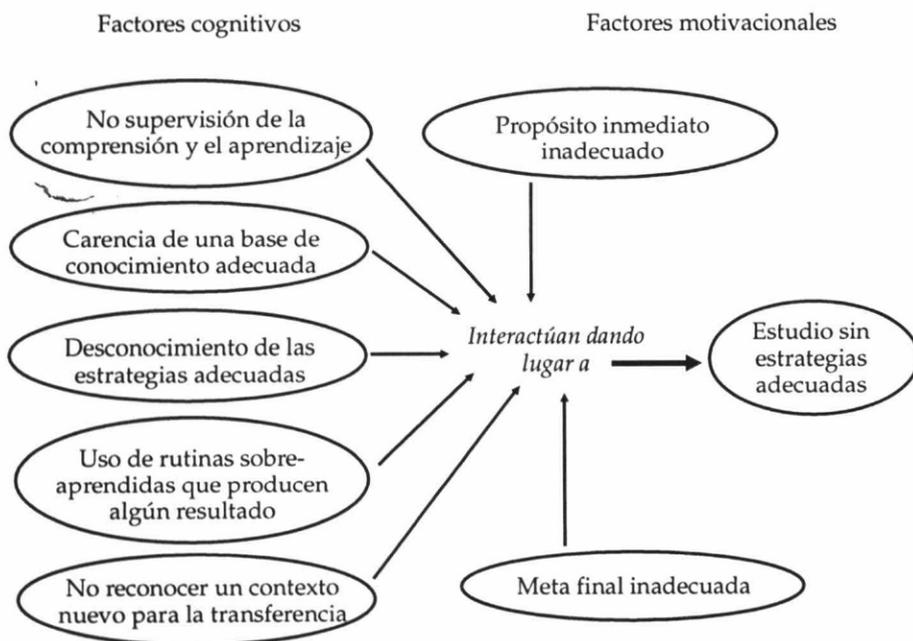
Pero no sólo las metas constituyen el único factor que condiciona la utilización de estrategias de aprendizaje más o menos adecuadas por parte del estudiante. Existen un conjunto de factores personales que pueden influir en que un sujeto no utilice las estrategias adecuadas cuando se enfrenta al aprendizaje (ver Figura 2). Estos factores son, según Garner (1990, citado por Alonso, 1993), los siguientes:

- 1) *Propósito inmediato inadecuado.* Cuando un sujeto se enfrenta al aprendizaje lo hace con un propósito, con una idea de lo que debe aprender y de lo que ha de hacer para conseguirlo.
- 2) *No supervisión de la comprensión y el aprendizaje.* Un elemento que interactúa con los anteriores consiste en el hecho de que, con frecuencia, los sujetos no supervisan el grado de comprensión de lo aprendido. El no comprobar si se ha comprendido algo, no conduce a la búsqueda y utilización de estrategias de aprendizaje alternativas.
- 3) *Carencia de una base de conocimientos adecuada.* En ciertas ocasiones, lo que determina que los estudiantes no aprendan de una manera adecuada es debido a la ausencia de los conocimientos previos necesarios, lo que impide que una determinada estrategia pueda utilizarse de forma eficaz.
- 4) *Desconocimiento de las estrategias adecuadas.* En ciertos casos, el problema se sitúa en el desconocimiento por parte del sujeto de la estrategia adecuada para conseguir el aprendizaje deseado.
- 5) *Uso de estrategias primitivas que permiten realizar el trabajo.* Otra forma de obstaculizar el uso de estrategias adecuadas se produce, por ejemplo, cuando los alumnos, al resumir un texto, copian literalmente trozos del mismo sin modificar ninguna idea que aparece en el texto, sin elaborarlo utilizando sus propias palabras, etc.
- 6) *Desconocimiento de las condiciones para emplear una estrategia que ya se posee.* Es frecuente que en determinados casos no se apliquen las estrategias adecuadas, no por desconocimiento de las mismas, sino porque no se sabe identificar cuándo se dan las condiciones adecuadas para su aplicación.
- 7) *Perseguir metas personales que no favorecen el uso de estrategias adecuadas.* Como hemos dicho, el tipo de metas académicas que persiguen los alumnos influyen en el desarrollo y puesta en práctica de estrategias de aprendizaje más o menos adecuadas. Parece lógico pensar, tal y como hemos indicado en otro momento, que aquellos estudiantes que adoptan metas de aprendizaje, que suponen el desarrollo y mejora de sus conocimientos, capacidades y una mayor implicación, esfuerzo y persistencia en el aprendizaje, pondrán en marcha estrategias que favorezcan aprendizajes significativos y que posibiliten una comprensión

más profunda del material a aprender. De la misma forma, sus creencias respecto a que las capacidades y conocimientos son algo que puede incrementarse a través del esfuerzo, suele llevarles a reaccionar y enfrentarse de distinta manera a las tareas de aprendizaje. Por tanto, en este caso, los motivos, planes y decisiones que incluyen las estrategias y las técnicas correspondientes (Genovard, 1990), se encuentran al servicio de la adquisición y mejora de sus conocimientos y capacidades. Además, la mayor implicación y compromiso con el aprendizaje lleva a que estos sujetos reaccionen de una manera mucho más positiva ante determinados errores o fracasos dentro del proceso de aprendizaje, intentando buscar posibles estrategias alternativas, dedicando un mayor esfuerzo y persistencia; en definitiva, evaluando, controlando y modificando diferentes aspectos del proceso, guiados y dirigidos por el conocimiento metacognitivo sobre sí mismo, la tarea de aprendizaje y las posibles estrategias que pueden contribuir a su resolución.

FIGURA 2

*Factores determinantes de que se estudie sin estrategias adecuadas (Alonso, 1993, p. 79)*



Por otro lado, aquellos estudiantes que adoptan metas de ejecución o rendimiento que supone el demostrar a los demás su competencia y el deseo de obtener juicios positivos sobre la misma y evitar los negativos, estarán menos centrados en la adquisición y mejora de sus conocimientos; dirigiendo, en cambio, sus actuaciones a tratar de obte-

ner valoraciones positivas de los demás. Al considerar la capacidad como un rasgo estable y claramente diferenciado del esfuerzo les lleva a mantener la idea de que a mayor esfuerzo menor capacidad, con lo cual los niveles de persistencia, esfuerzo e implicación en el aprendizaje no van a ser algo característico de la conducta académica de estos sujetos.

En este sentido, y partiendo del hecho de que la puesta en marcha de estrategias de aprendizaje adecuadas requiere ciertas dosis de esfuerzo y persistencia por parte del sujeto que aprende, es lógico pensar que los estudiantes que adoptan metas de rendimiento sólo utilizarán aquellas estrategias que precisen un esfuerzo mínimo, ya que para ellos esto representa un indicio importante de que poseen alta capacidad. Por el contrario, la planificación y puesta en marcha de estrategias de aprendizaje que supongan mucho esfuerzo y mucho tiempo de dedicación a la tarea de aprendizaje no suele ser algo que caracteriza la conducta de estos estudiantes.

## LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE: UNA INTEGRACIÓN DE LOS COMPONENTES MOTIVACIONALES Y ESTRATÉGICOS

A lo largo de las páginas anteriores hemos manifestado, en varias ocasiones, la necesidad de integrar los componentes motivacionales y cognitivos si queremos lograr una comprensión adecuada del proceso de aprendizaje. También es verdad que si desde una perspectiva investigadora pudiesen en algún momento estar un tanto distanciados y, a veces, confrontados lo cognitivo y lo motivacional; desde el punto de vista de lo que significa aprender y de lo que sabemos en la actualidad sobre el aprendizaje, resulta difícil asumir la idea de que constituyen ámbitos completamente separados y sin conexión entre sí.

Como confirmación de este hecho, además de lo expuesto con anterioridad cuando nos referíamos a las metas y estrategias en términos del «porqué» y el «cómo» del aprendizaje, nos parece interesante destacar una serie de investigaciones que se vienen desarrollando desde hace algunos años sobre los distintos enfoques de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes. Quizás una de las aportaciones más importantes de esta línea de investigación sea el destacar el auténtico protagonismo que desempeña el alumno en su aprendizaje, junto con la consiguiente y necesaria integración de los componentes motivacionales y estratégicos del mismo.

Dicho esto, vamos a exponer, a continuación, algunas de las ideas más relevantes de varias de las investigaciones relacionadas con el aprendizaje, desde el punto de vista del estudiante. Para ello, intentaremos clarificar, inicialmente, el concepto clave dentro de esta perspectiva, que es el de enfoque o aproximación al aprendizaje (*approach to learning*).

Según Entwistle (1988), los enfoques de aprendizaje designan tanto las intenciones con las que el estudiante afronta una determinada tarea de aprendizaje como los procesos implicados para satisfacer dichas intenciones. El enfoque depende en gran medida de experiencias previas de aprendizaje, en especial de qué tipos de aprendizaje se recompensan y de qué manera.

Para Biggs (1988), los enfoques de aprendizaje hacen referencia a los procesos que surgen de las percepciones de los estudiantes de las tareas académicas, influenciadas por sus características personales. Según este autor, un enfoque está basado en una intención (motivo) y una estrategia, combinadas ambas mediante un proceso metacognitivo (Biggs, 1988, 1993). Esta actividad metacognitiva, denominada por Biggs (1985) «meta-aprendizaje», está centrada sobre los procesos, sobre cómo emprender la tarea, en consonancia con el acto cognitivo de implicarse y procesar el contenido de aprendizaje (Biggs, 1993). La importancia de la metacognición, ya expresada a lo largo de este artículo, viene dada por el hecho de que el alumno debe tener consciencia y conocimiento de sus intenciones, motivos y metas, así como de los posibles medios y recursos cognitivos de los que dispone para conseguirlas; Pero a esto hay que añadir el control y regulación que el estudiante debe ejercer sobre la planificación y puesta en práctica de las estrategias más adecuadas a las intenciones y metas que guían su conducta académica en un momento determinado.

Estas consideraciones ponen de relieve la relación existente entre las intenciones del alumno y su proceso de aprendizaje, algo ya confirmado por otros autores importantes en este campo (Marton y Säljö, 1976; Entwistle, 1988). De esta forma, el concepto de enfoques de aprendizaje enfatiza la relación entre intención, proceso y resultado, dentro de un contexto específico interpretado por el propio alumno (Barca *et al.*, 1993; González Cabanach *et al.*, 1992).

La relación motivo-estrategia –denominada por Biggs «congruencia»–, sobre la que se basa un enfoque de aprendizaje, implica que el alumno sea capaz de interpretar sus propios motivos y, además, ser consciente de sus propios recursos cognitivos en relación a las demandas de la tarea (Porto, 1994; Porto *et al.*, 1995). De este modo, asumiendo que el enfoque de aprendizaje es visto como una función, a la vez, de un motivo y una estrategia (Biggs, 1993), parece bastante evidente que los motivos e intenciones del estudiante influyen en las estrategias de aprendizaje y estudio que él adopta (Murray-Harvey, 1994).

Así, por ejemplo, aquellos estudiantes que tienen la intención de cumplir los requisitos mínimos de la tarea, con un mínimo de esfuerzo e implicación en la misma (motivo), pondrán en marcha determinadas estrategias dirigidas a aprender mecánica y repetitivamente la información y reproducirla en el momento oportuno. Estas relaciones motivo-estrategia reflejan las características del *enfoque superficial*.

Por otro lado, aquellos estudiantes con un alto interés intrínseco y un alto grado de implicación en lo que están aprendiendo, con la intención de comprenderlo significativamente (motivo), desarrollarán estrategias dirigidas a descubrir el significado de lo que van a aprender, estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes. Estas relaciones motivo-estrategia reflejan las características del *enfoque profundo*.

Pero además de los dos enfoques mencionados, se ha identificado un tercero denominado *enfoque de logro* (Biggs, 1988) o *enfoque estratégico* (Entwistle, 1988). Según Entwistle (1988), este enfoque implica una intención claramente definida: obtener el máximo rendimiento posible a través de una planificación adecuada de las actividades, del esfuerzo y del tiempo disponible. Por tanto, más que por la mayor o menor implicación en el contenido, la búsqueda de relaciones con los conocimientos previos o la memorización mecánica del material de aprendizaje, este enfoque se caracteriza por la

planificación y organización de las distintas actividades con el objetivo prioritario de obtener logros académicos, lo más altos posibles (Valle *et al.*, 1993). En los términos de la congruencia motivo-estrategia, planteada por Biggs (1988, 1993), el *enfoque de logro* implica realzar el «yo» y la autoestima a través del éxito (motivo), programando y organizando el tiempo y los recursos (estrategia) para conseguir altas calificaciones.

Un aspecto que debemos destacar es que las estrategias implicadas en los enfoques profundo y superficial describen diferentes formas de compromiso e implicación del alumno en el aprendizaje, mientras que las estrategias implicadas en el enfoque de logro describen la forma en que los estudiantes organizan el contexto temporal y espacial en el que se lleva a cabo dicho aprendizaje (Porto, 1994; Porto *et al.*, 1995). En este sentido, podemos considerar que mientras el enfoque profundo y superficial son, en cierta medida, excluyentes, el enfoque de logro puede vincularse a una aproximación profunda o superficial, dependiendo del contexto particular de aprendizaje. Dentro de estos factores contextuales existe un acuerdo en señalar el importante papel que desempeñan los criterios de evaluación en la adopción de un enfoque de logro (motivo o intención de obtener altas calificaciones), combinado con un enfoque profundo o superficial.

La explicación parece bastante lógica; los enfoques profundo y superficial se encuentran muy relacionados con la intencionalidad del alumno para aprender de una forma significativa o repetitiva, respectivamente, con independencia de la valoración de los resultados de aprendizaje que realice el profesor, a través del sistema de evaluación que él, particularmente, utilice. Pero el enfoque de logro, más ligado a una intencionalidad del alumno para obtener calificaciones lo más altas posibles, será mucho más dependiente del contexto concreto, ya que la planificación y organización de los recursos materiales y personales, así como de las posibles estrategias a poner en práctica en el aprendizaje, con el fin de obtener buenos resultados académicos, dependerá en gran medida de cómo perciba el alumno las exigencias y demandas del profesor dentro de su asignatura en particular. Habrá docentes que concedan una gran importancia a que el alumno adopte un enfoque profundo en el aprendizaje de los contenidos de su asignatura, y otros que concedan prioridad a la adopción de un enfoque superficial (Valle *et al.*, 1993).

Estos aspectos, junto con las actividades diarias dentro de aula, a través de las cuales el alumno percibe e interpreta las cuestiones prioritarias que demanda el profesor en relación con su asignatura, sirven de información y de marco de referencia para que el estudiante se vaya dando cuenta de los requisitos que debe cumplir para obtener buenos resultados académicos (motivo principal del enfoque de logro) con dicho profesor.

De esta forma, como sugieren González Cabanach *et al.* (1992), aquellos alumnos que creen que la mejor manera de conseguir altas calificaciones consiste en aprender mecánica y repetitivamente el material de aprendizaje, sin necesidad de implicarse en la comprensión y significatividad del mismo, posiblemente combinen el enfoque superficial y de logro. Por el contrario, los alumnos que consideran que la obtención de altas calificaciones depende de la comprensión y de las relaciones que se establezcan entre el nuevo aprendizaje y los conocimientos previos, es posible que adopten una combinación del enfoque profundo y de logro.

Por tanto, en estos enfoques compuestos (logro-superficial y logro-profundo), la intención o motivo del alumno consiste en obtener notas lo más altas posibles, para lo cual, según plantea Entwistle (1988), debe utilizar determinadas estrategias de organización y distribución del tiempo, esfuerzo y enfoques (profundo o superficial) según la «rentabilidad» para obtener el éxito.

## REFLEXIONES FINALES

De lo expuesto a lo largo de este artículo puede derivarse un creciente interés por el estudio y comprensión del aprendizaje escolar desde diferentes perspectivas teóricas. Es indudable que la investigación psicológica y educativa ha proporcionado en los últimos años numerosas aportaciones a este respecto.

Sin embargo, a pesar de que hemos intentado ofrecer una panorámica lo más integradora posible, de algunas de las propuestas más relevantes sobre el aprendizaje escolar, desde una perspectiva cognitivo-motivacional, debemos reconocer que muchas de las ideas presentadas a lo largo de las páginas anteriores, tienen su origen en perspectivas teóricas y metodológicas diferentes. Por ello, queremos formular, finalmente, una breve reflexión sobre estas cuestiones, con el deseo de contribuir a un mayor acercamiento entre algunas de las propuestas presentadas con anterioridad.

La mayor parte de los autores coinciden en señalar que las propuestas más importantes derivadas de las aportaciones teóricas sobre el aprendizaje escolar pueden agruparse en dos grandes líneas de investigación. Estas dos perspectivas, que también están en el origen de diferentes instrumentos de evaluación sobre los procesos de aprendizaje y estudio, son las siguientes (Entwistle y Waterston, 1988):

- a) El procesamiento de la información posición derivada de la psicología cognitiva y con instrumentos de evaluación como el *LASSI (Learning and Study Strategies Inventory)* elaborado por Weinstein, Schulte y Palmer (1987). Dentro de esta perspectiva, el término más común es el de «estrategias de aprendizaje», y responde más a una tradición cuantitativa (Hernández Pina, 1993).
- b) Los enfoques o aproximaciones al aprendizaje del estudiante posición derivada de análisis cualitativos de los informes de los estudiantes, de su propio proceso de estudio (Entwistle y Waterston, 1988, p. 258), con instrumentos de evaluación como el *ASI (Approaches to Study Inventory)* (Entwistle, Hanley y Hounsell, 1979; Entwistle y Ramsden, 1983) y el *SPQ (Study Process Questionnaire)* (Biggs, 1987). Dentro de esta perspectiva, el término más común es el de «enfoques o aproximaciones al aprendizaje» (*approach to learning*), y responde más a una tradición cualitativa (Hernández Pina, 1993).

Aunque las dos líneas de investigación muestran interés en desarrollar instrumentos de medida de las estrategias y estilos de aprendizaje e intentan verificar las relaciones con el rendimiento académico, ambas parecen ignorarse mutuamente (Cano y Justicia, 1993). Esto último puede comprobarse con facilidad revisando las publicaciones existentes en revistas especializadas a lo largo de los últimos años, y en las que difi-

cilmente se encuentran referencias mutuas entre ambas líneas de investigación; lo cual no deja de ser sorprendente y, a la vez, preocupante para el avance y desarrollo de la investigación psicológica y educativa sobre el aprendizaje escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- AINLEY, M. D. (1993): «Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement». *Journal of Educational Psychology*, 85, pp. 395-405.
- ALONSO, J. (1993): «Motivación y estrategias de aprendizaje: Determinantes contextuales e influjo recíproco», en C. Monerero (compil.): *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona, Edicions Domènech.
- AMES, C. (1984): «Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A motivational analysis», en R. Ames y C. Ames (eds.): *Research on motivation in education. (Vol. 1) Student motivation*. New York, Academic Press.
- AMES, C. (1992a): «Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 261-271.
- AMES, C. (1992b): «Achievement goals and classroom motivational climate», en D. H. Schunk y J. L. Meece (eds.): *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- AMES, C. y ARCHER, J. (1988): «Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes». *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 260-267.
- BARCA, A. y otros (1993): «Enfoques de aprendizaje escolar: La perspectiva del alumno en los estilos y orientaciones de aprendizaje», en J. BELTRÁN; L. PÉREZ; E. GONZÁLEZ; R. GONZÁLEZ y D. VENECIDE: *Líneas actuales de la intervención psicopedagógica, I: Aprendizaje y contenidos del currículum*. Madrid, Universidad Complutense, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- BELTRÁN, J. (1993a): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis.
- BELTRÁN, J. (1993b): «Epílogo: Estrategia, disposición y autonomía», en J. BELTRÁN, V. BERMEJO, M. D. PRIETO y D. VENECIDE: *Intervención psicopedagógica*. Madrid, Pirámide.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1989): «Intentional learning as a goal of instruction», en L.B. RESNICK (ed.): *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BIGGS, J. B. (1985): «The role of metalearning in study processes». *British Journal of Educational Psychology*, 55, pp. 185-212.
- BIGGS, J. B. (1987): *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Victoria, Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J. B. (1988): «Assessing study approaches to learning». *Australian Psychologist*, 23, pp. 97-206.
- BIGGS, J. B. (1993): «What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification». *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 3-19.

- BLUMENFELD, P. C. *et al.* (1982): «The role and formation of self-perceptions of ability in elementary classrooms». *Elementary School Journal*, 82, pp. 401-420.
- BOEKHARTS, M. (1988): «Emotion, motivation, and learning». *International Journal of Educational Research*, 12 pp. 229-234.
- BORKOWSKI, J. G. y MUTHUKRISHNA, N. (1992): «Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching», en M. PRESSLEY, K. R. HARRIS y J. T. GUTBRIE (eds.): *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego, Academic Press.
- BURN, J. (1993): *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao, Mensajero.
- BUTLER, R. (1988): «Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance». *British Journal of Educational Psychology*, 58, pp. 1-14.
- CANO, F. y JUSTICIA, F. (1993): «Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, pp. 89-99.
- COLL, C. (1988): «Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo». *Infancia y Aprendizaje*, 41, pp. 131-142.
- COLL, C. (1990): «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza», en C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (compil.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza.
- CORNO, L. y ROHRKEMPER, M. M. (1985): «The intrinsic motivation to learn in the classroom», en C. AMES y R. AMES (eds.): *Research on motivation in education. Vol. 2. The classroom milieu*. New York, Academic Press.
- DANSEREAU, D. F. (1985): «Learning strategy research», en J. V. SEGAL; S. E. CHIPMAN y R. GLASER (eds.): *Thinking and learning skills. (Vol 1): Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- DWECK, C. S. (1986): «Motivational processes affecting learning». *American Psychologist*, 41, pp. 1040-1048.
- DWECK, C. S. y LEGGETT, E. (1988): «A social-cognitive approach to motivation and personality». *Psychological Review*, 95, pp. 256-273.
- ELLIOT, E. S. y DWECK, C. S. (1988): «Goals: An approach to motivation and achievement». *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 5-12.
- ENTWISTLE, N. J. (1988): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Paidós/MEC. (Edición original, 1987).
- ENTWISTLE, N. J. y RAMSDEM, P. (1983): *Understanding student learning*. London, Croom Helm.
- ENTWISTLE, N. J. y WATERSTON, S. (1988): «Approaches to studying and levels of processing in university students». *British Journal of Educational Psychology*, 58, pp. 258-265.
- ENTWISTLE, N. J.; HANLEY, M. y HOUNSELL, D. J. (1979): «Identifying distinctive approaches to studying». *Higher Education*, 8, pp. 365-380.

- FLAVELL, J. H. (1987): «Speculations about the nature and development of metacognition», en F. E. WEINERT y R. H. KLUWE (eds.): *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- FORD, M. E. y NICHOLLS, C. W. (1991): «Using goal assessments to identify motivational patterns and facilitate behavioral regulation and achievement», en M. L. MAHER y P. R. PINTRICH (eds.): *Advances in motivation and achievement (Vol. 7)*. Greenwich, CT: JAI Press.
- GARNER, R. (1990): «When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings». *Review of Educational Research*, 60, pp. 517-529.
- GENOVAR, C. (1990): «Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la Psicología de la Introducción», en C. Monereo (compil.): *Enseñar a aprender y a pensar en la escuela. Ponencias de las I Jornadas de estudio sobre estrategias de aprendizaje*. Madrid, Infancia y Aprendizaje.
- GENOVAR, C. y GOTZENS, C. (1990): *Psicología de la Instrucción*. Madrid, Santillana.
- GONZÁLEZ, M. C. y TOURN, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona, EUNSA.
- GONZÁLEZ, M. C.; TOURN, J. y GAVIRIA, J. L. (1994): «La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: Validación de un instrumento». *Bordón*, 46, pp. 35-51.
- GONZÁLEZ CABANACH, R. et al. (1992): «El punto de vista del alumno acerca del aprendizaje: Las aproximaciones al aprendizaje y las orientaciones al estudio». *Revista de Innovación Educativa*, 1, pp. 23-40.
- GONZÁLEZ CABANACH, R.; VALLE, A. y NÚÑEZ, J. C. (1994): «Procesos de aprendizaje en el contexto de la enseñanza universitaria», en A. BARCA, R. GONZÁLEZ CABANACH, J. L. MARCOS, A. PORTO y A. VALLE: *Procesos básicos de aprendizaje y aprendizaje escolar*. La Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña.
- HARTER, S. (1981): «A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components». *Developmental Psychology*, 17, pp. 300-312.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1993): «Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios». *Revista de Investigación Educativa*, 22, pp. 117-150.
- JUSTICIA, F. y CANO, F. (1993): «Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje», en C. MONEREO (compil.): *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona, Edicions Domènech.
- MAHER, M. L. y PINTRICH, P. R. (1991): «Preface», en M. L. MAHER y P. R. PINTRICH (eds.): *Advances in motivation and achievement (Vol. 7)*. Greenwich, CT, JAI Press.
- MARTON, F. y SÄLJÖ, R. (1976): «On qualitative differences in learning. I. Outcome and process». *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 4-11.
- MCCOMBS, B. L. (1988): «Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies», en C. E. WEINSTEIN, E. T. GOETZ y P. A. ALEXANDER (eds.): *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York, Academic Press.

- MCKEACHIE, W.; PINTRICH, P.; LIN, Y. y SMITH, D. (1986): *Teaching and learning in the college classroom: A review of the literature*. Ann Arbor, University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning (NCRIPAL).
- MEECE, J. L. y HOLT, K. (1993): «A pattern analysis of students' achievement goals». *Journal of Educational Psychology*, 85, pp. 582-590.
- MEECE, J. L.; BLUMENFELD, P. C. y HOYLE, R. H. (1988): «Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities». *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 514-523.
- MILLER, B. R.; BEHRENS, J. T.; GREENE, B. A. y NEWMAN, D. (1993): «Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence». *Contemporary Educational Psychology*, 18, pp. 2-14.
- MONEREO, C. y CLARIANA, M. (1993): *Profesores y alumnos estratégicos: Cuando aprender es consecuencia de pensar*. Madrid, Pascal.
- MONEREO, C. (COORD.) (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, Graó.
- MORENO, A. (1989): «Metaconocimiento y aprendizaje escolar». *Cuadernos de Pedagogía*, 173, pp. 53-58.
- MURRAY-HARVEY, R. (1994): «Learning styles and approaches to learning: Distinguishing between concepts and instruments». *British Journal of Educational Psychology*, 64, pp. 373-388.
- NICHOLS, J. G. (1984): «Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance». *Psychological Review*, 91, pp. 328-346.
- NISBET, J. (1991): «Investigación reciente en estrategias de estudio y el enseñar a pensar», en C. MONEREO (compil.): *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Barcelona, Casals.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana. (Edición original: 1986).
- NOLEN, S. B. (1988): «Reasons for studying: Motivational orientation and study strategies». *Cognition and Instruction*, 5, pp. 269-287.
- NOLEN, S. B. y HALADYNA, T. M. (1990): «Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies». *Contemporary Educational Psychology*, 15, pp. 16-130.
- NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1994): *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- PARIS, S. G. y NEWMAN, R. S. (1990): «Developmental aspects of self-regulated learning». *Educational Psychologist*, 25, pp. 87-102.
- PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y. y WIXSON, K. (1983): «Becoming a strategic reader». *Contemporary Educational Psychology*, 8, pp. 293-316.
- PINTRICH, P. R. (1989): «The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom», en C. AMES y M. L. MAHER (eds.): *Advances in motivation and achievement (Vol. 6)*. Greenwich, CT, JAI Press.

- PINTRICH, P. R. y DE GROOT, E. V. (1990): «Motivational and self-regulated learning components of classroom performance». *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 33-40.
- PINTRICH, P. R. y GARCÍA, T. (1991): «Student goal orientation and self regulation in the college classroom», en M. L. MAHER y P. R. PINTRICH (eds.): *Advances in motivation and achievement (Vol. 7)*. Greenwich, CT, JAI Press.
- POKAY, P. y BLUMENFELD, P. C. (1990): «Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies». *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 41-50.
- PORTO, A. (1994): *Las aproximaciones al proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Psicología.
- PORTO, A.; BARCA, A.; SANTORUM, R. y NÚÑEZ, J. C. (1995): «CPE: O Cuestionario do Proceso de Estudo para a avaliación dos enfoques da aprendizaxe». *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10/11, pp. 407-438.
- POZO, J. I. (1989): «Adquisición de estrategias de aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía*, 175, pp. 8-11.
- POZO, J. I. (1990): «Estrategias de aprendizaje», en C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (compil.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza.
- POZO, J. I. y POSTIGO, Y. (1993): «Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo, en C. MONEREO (compil.): *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona, Edicions Domènech.
- PRESSLEY, M.; HARRIS, K. y MARKS, M. B. (1992): «But good strategy instructors are constructivists!». *Educational Psychology Review*, 4, pp. 3-31.
- RIDLEY, D. S.; SCHUTZ, P. A.; GLANZ, R. S. y WEINSTEIN, C. E. (1992): «Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting». *Journal for Experimental Education*, 60, pp. 293-306.
- SCHMECK, R. R. (1988): «An introduction to strategies and styles of learning», en R. R. SCHMECK (ed.): *Learning strategies and learning styles*. New York, Academic Press.
- SCHUNK, D. H. (1991a): *Learning theories. An educational perspective*. New York, Mcmillan.
- SHUELL, T. J. (1986): «Cognitive conceptions of learning». *Review of Educational Research*, 56, pp. 411-436.
- SNOWMAN, J. (1986): «Learning tactics and strategies», en G. D. Pbye y T. Andre (eds.): *Cognitive classroom learning: Understanding, thinking, and problem solving*. Orlando, Academic Press.
- VALLE, A. et al. (1993): «Aprendizaje significativo y enfoques de aprendizaje: El papel del alumno en el proceso de construcción de conocimientos». *Revista de Ciencias de la Educación*, 156, pp. 481-502.
- WEINER, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, Springer-Verlag.
- WEINSTEIN, C. E. y MAYER, R. E. (1986): «The teaching of learning strategies», en M. C. WITTRICK (ed.): *Handbook of research on teaching*. New York, McMillan.
- WEINSTEIN, C. E.; SCHULTE, A. C. y PALMER, D. R. (1987): *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. Clearwater, FL: H & Publishing Co.

- WITTRICK, M. C. (1990): «Procesos de pensamiento de los alumnos» en M. C. WITTRICK: *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós. (Edic. original: 1986).
- ZIMMERMAN, B. J. y SCHUNK, D. H. (eds.) (1989): *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York, Springer.

DOLORS MAYORAL I ARQUE (\*)

## 1. CAPITAL CULTURAL Y CÓDIGOS LINGÜÍSTICOS

En las sociedades industriales avanzadas caracterizadas por el capitalismo corporativo o neocapitalismo de consumo (A. Ortí, 1994), se evidencian nuevas formas de desigualdad social que dependen no solamente de las clases sociales «clásicas», definidas por la teoría marxista, sino de la jerarquización ocupacional definida por los niveles de instrucción, la residencia –núcleos rurales versus núcleos urbanos, centro versus periferia– la etnicidad (Turner, 1988), que se manifiesta en forma de diferentes y desiguales consumos culturales, como por ejemplo, aquéllos que caracterizan a las nuevas clases medias (ejecutivos, profesores, administrativos) en oposición a las viejas clases medias comerciantes y agricultores, (Bernstein, 1971) (1). Así pues, los equipamientos, prácticas y hábitos culturales de cada uno de los grupos o clases, establecen implícitamente los principios de lo que es propio o impropio de cada uno de ellos, generando criterios de desigualdad; además, instituyen su sistema de transmisión (2), es decir, cómo se reproducen estas condiciones a través de los procesos de socialización diferencial: la familia y la escuela.

Cuando hablamos de desigualdades referidas a las prácticas de clase, equipamientos y consumos culturales debemos de hacer hincapié en la obra de Bourdieu: *La Distin-*

---

(\*) Universidad de Lleida.

(1) La distinción entre viejas y nuevas clases medias procede, básicamente, de Bernstein. Este autor subraya que la diferencia esencial entre una fracción de clase y la otra se basa en la distancia con respecto a la manipulación de los recursos primarios. La nueva clase media se caracteriza, precisamente, por el acceso y control de los recursos simbólicos; es decir, los que se encargan de la producción y reproducción cultural aunque dichos aspectos disten de ser lo mismo (WILLIS, 1981).

(2) Me refiero, de manera implícita, a los conceptos de clasificación y enmarcamiento de BERNSTEIN (1975). El concepto de clasificación se define como el grado de mantenimiento de límites entre contenidos o categorías; en este caso, los límites hacen referencia al tipo de prácticas y hábitos culturales. El enmarcamiento se relaciona con la forma que adopta el contexto en el que el mensaje se transmite; es decir, moldea las relaciones estructurales que se producen en él y que posibilitan la transmisión de las prácticas.

ción (1979). En esta obra el autor intenta evidenciar cómo la disposición cultivada y la competencia cultural aprendidas, mediante la naturaleza de los bienes consumidos y la manera de consumirlos (*habitus*) (3), varían según los grupos sociales y los campos a los que se aplican.

Cuando intentamos averiguar el tipo de relación que se produce, entre las prácticas culturales aprendidas en las instituciones escolares en lo que se refiere a capital cultural (4) y los sistemas de consumo cultural distintivos, observamos que, a capital escolar equivalente, el peso del origen social se acrecienta a medida que nos alejamos de los campos más legítimos. A este propósito, Bourdieu (1979) afirma que se necesita menos una competencia estrictamente controlable y más una especie de familiaridad con la cultura. A pesar de ello, este mismo autor reconoce que la imposición de titulaciones produce un efecto de asignación de estatus que puede analizarse desde la perspectiva del requerimiento de un orden social determinado, dado que, los que pueden responder a exigencias académicas largas son solamente aquéllos a quienes el origen social se lo permite o bien, la misma ocupación puede reclamar una inversión más o menos constante de capital cultural para asegurar la promoción profesional o legitimarla.

Por consiguiente, de acuerdo con estos criterios y llevando al extremo la teoría del estatus de Weber (1922) (5), Bourdieu define una clase o fracción de clase (6) no sólo por

---

(3) Uno de los conceptos de BOURDIEU (1979, 1992) más complejos es el de «*habitus*». Según este autor el «*habitus*» es el producto de la historia social de cada uno de los individuos y se basa en un sistema de disposiciones abierto, de carácter duradero aunque no inmutable, cuya adquisición reviste una enorme complejidad puesto que todos los estímulos y todas las experiencias que condicionan son percibidas a través de las categorías ya construidas en categorías anteriores. El *habitus* como categoría estructuradora y estructurada introduce en las prácticas y en los pensamientos, esquemas que son el resultado de la incorporación de estructuras sociales y del trabajo histórico de generaciones sucesivas.

(4) Recordemos que el proceso escolar es tanto más rentable a medida que ascendemos en la escala social. Lo que sí parece evidente es que el proceso académico permite una generalización de conocimientos, especialmente en lo que se refiere a las artes aunque éstos no sean distintivos en términos de nobleza cultural. Este hecho estructural provoca que los grupos que quieren distinguirse se alejen de los lugares comunes, distribuidos por la educación formal, para acudir a mercados simbólicos más raros y más libres, en cuanto a consumos se refiere (BOURDIEU, 1979).

(5) Recordemos que WEBER (1922), en oposición al marxismo, construye su teoría sobre tres conceptos singulares a partir de los cuales se articula el poder en cualquier comunidad. Estos conceptos son: el de clase –relacionado con la clase económica–, el de estatus, –relacionado con el estilo de vida, el honor y el prestigio–, y el de partido –mero instrumento utilizado para escalar al poder, especialmente para aquellas fracciones de clase que por la carencia de recursos económicos les hubiera sido prácticamente imposible–.

(6) BOURDIEU, en *La Distinción* (1979), diferencia entre la clase objetiva y la clase construida. La clase objetiva es aquel «conjunto de agentes que gozan de unas condiciones de existencia homogéneas, que imponen unos condicionamientos homogéneos y producen un sistema de disposiciones homogéneas, apropiadas para engendrar unas prácticas semejantes, mientras que en la clase construida adquiere una enorme importancia la variable residencia, que expresa el efecto de la oferta cultural ligada a la densidad del capital cultural y al correlativo esfuerzo de las aspiraciones a consumir, y también adquieren enorme importancia todos los efectos que resultan de la desigual distribución, en el espacio, de las propiedades y de los propietarios, en un efecto de refuerzo circular que todo grupo ejerce sobre sí mismo.

su posición respecto de las relaciones de producción, tal como ella puede ser reconocida por medio de indicadores como la profesión, los ingresos o incluso el nivel de instrucción, que son indicadores objetivos, sino también por una cierta distribución en el espacio geográfico (7) y por toda una serie de características que nunca aparecen explícitas.

Así pues, para explicar mejor las diferencias de estilo de vida entre las distintas fracciones de clase (o mejor dicho grupos de estatus), muy particularmente en materia de cultura, hay que tener en cuenta su distribución en un espacio socialmente jerarquizado. Las probabilidades de que un grupo pueda apropiarse de una clase cualquiera de bienes singulares depende de la capacidad de apropiación específica (posesión de capital económico, cultural y social), su distribución en el espacio y de los bienes singulares que allí se encuentran. Dicha distribución implica una manifestación de sus jerarquías internas. Según este mismo autor, clase social y estatus serían dos conceptos complementarios para analizar una estratificación social tan compleja y cambiante como la que corresponde a las actuales sociedades avanzadas. Sobre las superposiciones y contrastes entre las desigualdades de clase, de género y «raciales», así como para una visión sistemática de la desigualdad, Fernández Enguita (1993) contrapone las relaciones de explotación «weberianas», llamadas también de dominación, (categorías sociales, «minorías») a relaciones de explotación «marxistas» o clases sociales propiamente dichas.

Analizados estos aspectos complejos podemos proponer un modelo de análisis de la población en función del estatus, (8) es decir, de acuerdo con criterios de posesión o

---

(7) BOURDIEU (1993), en su permanente deseo de romper con errores crónicos, reemprende, de nuevo, ideas analizadas anteriormente en *La Distinción* y realiza un riguroso análisis de las relaciones entre las estructuras del espacio social y las estructuras del espacio físico. Respecto a este último enuncia dos conceptos: el de lugar, refiriéndose a la localización de cada individuo en un punto del espacio dado y a la posición (orden, jerarquía) que el individuo tiene en él y el espacio respecto a la extensión o volumen que ocupa. De este modo, según Bourdieu, los individuos, puestos en relación con el espacio social, se convierten en agentes sociales poseedores de propiedades clasificatorias, que se caracterizan por su posición con respecto a otros lugares y por la distancia que los separa. Según este mismo autor, la estructura del espacio social puede manifestarse:

1. En forma de oposiciones espaciales, por ejemplo referidas a la tipología de la vivienda.
2. Por la jerarquía: en una sociedad en la que todo está jerarquizado, se establece una distancia social en el espacio, enmascarada bajo un cierto aire de naturalidad.
3. Por la posesión del capital bajo sus más diversas especies, que se muestra con una distribución de los bienes y servicios públicos y privados.
4. Por la posición de sus agentes, es decir por el lugar del espacio físico donde están situados en sus localizaciones temporales y/o permanentes, sin olvidar que la ostentación del espacio es símbolo de poder.

(8) Según TURNER (1988), el concepto estatus es especialmente importante en el análisis sociológico, puesto que en una sociedad típicamente jerarquizada, el estatus mantiene una relación directa con los privilegios y el prestigio. Las dimensiones, a partir de las cuales puede ser determinado, son multifactoriales, variables y complejas. En otro orden de cosas, cada sociedad define lo que entiende por estatus; para poner un ejemplo, si nos remontamos a la época de la antigua Roma, el estatus viene determinado por el reconocimiento de la ciudadanía –presencia/ausencia de privilegios legales– puesto que los esclavos no son reconocidos como ciudadanos.

no de capital cultural (9) y su relación con los niveles socioinstructivos, categorías ocupacionales y zona de residencia.

En estos momentos, la pregunta pertinente es *hasta qué punto los desiguales consumos culturales que se producen en el interior de los diferentes grupos de estatus, entendiendo la familia (10) como unidad básica de integración de dichos grupos, pueden condicionar desiguales desarrollos –o aprendizajes si se quiere– lingüísticos, que a su vez condicionan los desarrollos cognitivos (11).*

Una de las teorías más controvertidas sobre el diferente desarrollo lingüístico de los chicos procedentes de las distintas clases sociales, es la de los códigos lingüísticos de B. Bernstein (1971, 1977) (12). Este autor, influido por un primer hallazgo sobre los diferentes usos del lenguaje en las distintas clases sociales (recordemos el lenguaje público y el lenguaje formal (13), formula la teoría de los códigos lingüísticos distinguiendo el

---

(9) Somos conscientes de lo controvertido del concepto; mas si tenemos en cuenta que en la actualidad el sistema escolar y los medios de comunicación aseguran que una determinada información sea generalizada, incluso la misma masificación del consumo, ¿hasta qué punto garantiza propiedades de distinción entre grupos?

(10) Son numerosos los autores que distinguen el contexto de socialización primaria –la familia– y el contexto de socialización secundaria –la escuela–. Merece la pena recordar la explicación que BERGER y LUCKMAN (1988) dan a propósito de la socialización primaria: «*Se constata que la socialización primaria va a ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de cualquier socialización secundaria se parecerá mucho a la primaria. Todo individuo nace en el seno de una estructura social objetiva, dentro de la cual se encuentra con los otros significantes que se encargan de su socialización, pero lo más importante reside en el hecho de que estos significantes no son escogidos por él, le son impuestos, de manera que las definiciones de su propia situación se le presentan como una realidad objetiva*». Además, el proceso de interiorización de la estructura social se realiza con unas connotaciones afectivas muy fuertes.

(11) Aunque nuestra investigación se centra en la teoría sociolingüística de B. BERNSTEIN, hay que buscar los antecedentes en Vigotski. Se sabe poco de la biografía de este autor, en todo caso, lo que es seguro es que vivió a principios de siglo y su producción se sitúa entre 1924-1934. La primera traducción que se realizó de dicho autor, al inglés, fue en 1962. En la actualidad existe un proceso de recuperación de su investigación, muy prolífica por cierto, desde muchos ámbitos, especialmente en lo que se refiere al carácter social de la construcción de la conciencia –entiéndase conocimiento– de los individuos. Este autor toma de Engels la idea de herramienta como medio de intervención, como función mediadora de carácter social y la traslada al ámbito de las funciones psicológicas. Estas herramientas se transforman en un sistema de signos artificiales, arbitrarios y complejos, siendo el lenguaje humano el más privilegiado de todos ellos.

Vigotski expone que en la interacción social, en especial adulto/niño (Zona de Desarrollo Próximo), los niños inducen la estructura de los conceptos y los significados de las palabras que subyacen al habla del adulto. De este proceso deriva la necesidad de definir y redefinir los significados de las palabras, puesto que, las palabras se usan en diferentes contextos referenciales. En síntesis, Vigotski llega a definir la actividad externa en términos de procesos sociales, mediatizados semióticamente (lenguaje). Así, afirma que todo aquello que es interno, en las formas superiores de conciencia (desarrollo cognitivo), ha sido previamente externo, es decir, social.

(12) Con acierto, FERNÁNDEZ ENGUIA propone, como primer factor del logro escolar, el lenguaje, dado que es en el contexto escolar donde se pone en evidencia, puesto que dicho proceso se articula básicamente a partir del lenguaje conceptual y abstracto.

(13) BERNSTEIN realiza numerosas investigaciones de carácter lingüístico en las que halla diferencias sociales globales. Por poner un ejemplo, los sujetos de clase obrera utilizan frases más cor-

código restringido del código elaborado. Observemos la definición que el propio autor da en un artículo publicado en 1962 titulado: «Códigos lingüísticos, fenómenos de indecisión y de inteligencia»:

Pueden definirse, a nivel lingüístico, en términos de probabilidad de predecir, para cualquier hablante, qué elementos sintácticos utilizará para organizar su significado. En el caso del código elaborado el hablante seleccionará de entre una gama relativamente amplia de alternativas y, por tanto, la probabilidad de predecir el modelo de organización de los elementos es considerablemente reducida. En el caso del código restringido la cantidad de alternativas está a menudo enormemente limitada y la probabilidad de predicción del modelo se incrementa notablemente.

A nivel psicológico se pueden diferenciar los códigos en función de cómo cada uno de ellos facilita (código elaborado) o inhibe (código restringido) la expresión simbólica de las intenciones bajo una forma verbal explícita. Sugiero que la conducta expresada por estos códigos desarrollará diferentes modos de autoregulación y de este modo diferentes formas de orientación. Los propios códigos son funciones de una forma particular de relación social o, más generalmente, cualidades de la estructura social (Bernstein, 1971, p. 85).

De acuerdo con esta definición, Bernstein propone dos tipos de código: código restringido y código elaborado. En el código restringido el hablante dispone de una gama reducida de alternativas léxico-sintácticas para expresar el significado; en consecuencia, las probabilidades de acierto en la predicción son elevadas. En el código elaborado, el número de alternativas para expresar el significado es mucho mayor, con lo cual las probabilidades de acierto en la predicción quedan mucho más reducidas.

De esta definición se desprenden, al menos, dos consecuencias dispares. Por una parte, la aparente falta de rigor científico que presenta. Por la otra, el aprovechamiento que algunos investigadores norteamericanos procedentes de distintas disciplinas hacen de este concepto. Dichos investigadores, en la búsqueda de explicación al fracaso escolar que determinados niños sufren, asimilan la teoría de Bernstein a la del déficit, muy en boga, por otra parte, en aquellos momentos. De esta manera, Bernstein pasa a ser conocido por la teoría del déficit, hecho que le vale duras críticas (14) y su consecuente postergación.

---

tas, gramaticalmente simples, a menudo sin concluir, con una construcción sintáctica pobre, uso simple y repetitivo de conjunciones, uso limitado y rígido de adjetivos y adverbios (a este tipo de lenguaje, Bernstein lo denomina lenguaje público), mientras que el lenguaje formal, propio de los niños de clase media (muy especialmente de la nueva clase media), se caracteriza por un orden gramatical exacto, construcción de frases gramaticalmente complejas, especialmente a través del uso de una gran variedad de conjunciones y proposiciones relativas, uso frecuente de preposiciones que expresan contigüidad temporal y espacial, uso frecuente de pronombres impersonales...

(14) Recordemos las críticas de LAVOB o del mismo STTUBS. Este último, en su obra «El llenguatge i l'escola» (1982), da la impresión de confundir los conceptos código y dialecto. Este autor sitúa el problema en el hecho de que los maestros solamente valoran el lenguaje estándar. La cita, que exponemos a continuación, es la muestra de este error: «Las formulaciones que afirman que ciertas variedades de lenguaje (dialectos) son "deficientes" y que en consecuencia causan diferencias cognitivas, son totalmente incoherentes. Una de las falacias lógicas más importantes deriva, pues, del hecho de ver la lengua como causa del éxito o del fracaso escolar».

Evidentemente, Bernstein sale al paso de tales afirmaciones aclarando que nunca, en su teoría de los códigos, quiso dar a entender que unos niños presentaran déficits culturales o intelectuales, sino que, en todo caso, desde el punto de vista social, unos significados eran más valorados que otros y que la escuela concedía un lugar de privilegio a todo lo que tuviera relación con el código elaborado.

Lo que sí es sorprendente es la reducción que sufre el concepto código desde el primer momento puesto que, después de valorada la definición en su totalidad, se hace difícil inclinar el análisis del lado lingüístico, aunque lo cierto es que el código se valora por sus manifestaciones lingüísticas, léxicas y sintácticas.

Como podemos observar, la noción de código es mucho más amplia desde su primera formulación. En el mismo artículo: «Códigos lingüísticos: fenómenos de indecisión y de inteligencia» (1962), Bernstein propone toda una serie de argumentaciones sociológicas que facilitan la formación de los códigos. Dichas relaciones se inspiran en el tipo de relación social resultante del concepto de solidaridad, acuñado por Durkheim, en *La división del trabajo social* (1893). Durkheim propone dos tipos de solidaridades: la solidaridad mecánica –propia de las sociedades con una división del trabajo simple– y la solidaridad orgánica (15) –propia de unas sociedades con una división del trabajo compleja–. Así, el código restringido se asimila al tipo de relaciones generado por la solidaridad mecánica y el código elaborado al tipo de relaciones generado por la solidaridad orgánica. Para poner un ejemplo, los modos de comunicación rituales, formados por un léxico y una estructura totalmente predecibles, son claros exponentes del código restringido; además, estos modos de comunicación suponen un gran número de identificaciones compartidas por sus miembros. En este caso, la tendencia al habla se desarrolla desde intereses comunes que tienden a eliminar la necesidad de verbalización de los enunciados subjetivos; en consecuencia, la planificación verbal tiende a reducirse y los componentes no-verbales de la comunicación son muy importantes. La tendencia manifestada consiste en reforzar la forma de relación social y el habla es concreta y descriptiva.

En el caso del código elaborado aumenta la tensión entre el individuo y el código, facilitando la construcción y el intercambio de símbolos muy específicos que privilegian el tipo de concepción individual frente a lo social. Esta necesidad de preeminencia de lo individual provoca, según Bernstein, una elaboración estructural y léxica más alta, dado que los significados deben hacerse más explícitos.

En la última elaboración del concepto de código (1990) queda claro que se trata de un principio regulador, adquirido de forma tácita que selecciona e integra significados relevantes, sus formas de realización y los contextos evocadores, dando por supuesto la existencia de una jerarquía de significados, de legitimidad o ilegitimidad y de formas de comunicación de los mismos. Bernstein (1990) establece una estrecha relación entre el principio código y la distribución del poder (jerarquía de significados, orden instru-

---

(15) Anteriormente a DURKHEIM, el sociólogo alemán TÖNNIES (1887) había establecido dos conceptos, cuyo paralelismo con los formulados por Durkheim es evidente: la «Gemeinschaft», (también llamado de relaciones comunitarias): las relaciones de solidaridad se basan en lazos afectivos de carácter supranacional y la «Gesellschaft», (o de relaciones societarias): relaciones basadas en la cooperación, interesadas y racionales, de carácter instrumental...

mental) y los principios de control (formas de comunicación, orden expresivo) en la sociedad. El código lingüístico. Para este autor.

1. No es un dialecto y no guarda relación con la variación lingüística.
2. Puede ser independiente del grado de complejidad de la frase.
3. La utilización del código restringido no supone en ningún momento ningún déficit. El hablante de código restringido posee los elementos suficientes para cumplir con los requisitos que su cultura o contexto social exige.
4. No tiene un carácter determinista, evidentemente pueden producirse cambios en la estructura social que incidan en las formas de relación y que éstos a su vez, modifiquen los sistemas lingüísticos. También el proceso de reproducción puede desestabilizarse por su base; es decir, un individuo puede cambiar su base social y este hecho obligarle a cambiar de código.

## 2. EL ESTUDIO EMPÍRICO

La idea situada en el origen de este artículo es la de intentar evidenciar el tipo de relación que existe entre el estatus sociocultural de la familia y las producciones lingüísticas de los hijos. Para ello partimos de una concepción de estructura social desigual, susceptible de ser medida a través de los niveles ocupacionales, el barrio de residencia y el capital cultural familiar, bajo el supuesto de que a estructuras sociales desiguales les corresponden producciones lingüísticas desiguales.

Para ello planteamos las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Los distintos niveles socioculturales, consecuencia de las diferentes categorías ocupacionales, inciden en los tipos de consumos culturales.
2. Existe una relación proporcionalmente directa entre la categoría ocupacional, el barrio de residencia y los niveles socioculturales, ejerciendo una acción de refuerzo circular sobre cada uno de ellos.
3. Los niños que proceden de núcleos de población que presentan niveles socioculturales inferiores a la media, realizan unas producciones lingüísticas inferiores, en lo que se refiere al número de oraciones compuestas: coordinadas y subordinadas, así como en el número de sustantivos, verbos y adjetivos que utilizan.
4. Los niños procedentes de núcleos de población con niveles socioculturales inferiores a la media, presentan coeficientes de inteligencia verbal, en cuanto a conocimiento del léxico, inferiores a la media.

Las *variables* definidas pueden agruparse en dos bloques: el sociológico y el lingüístico. Las variables sociológicas se han planteado en un cuestionario-encuesta que se ha aplicado a todas las familias objeto de análisis. Dicho cuestionario ha tenido como finalidad averiguar la ocupación, los niveles de instrucción y el capital cultural de las fa-

milias así como el barrio de residencia. Cada una de las variables anteriores se ha desarrollado de acuerdo con las siguientes categorías:

1. *Nivel de ocupación* (16): profesión liberal, profesor, funcionario, comerciante, vendedor, operario, administrativo, estudiante, empresario, ama de casa, jubilado, otros (17).
2. *Barrio de residencia* (18): tomamos como unidad de análisis los barrios urbanos de la ciudad de Lleida; sin embargo, observamos que algunas de las submuestras eran anómalamente reducidas, por lo que optamos por agrupar los barrios de acuerdo con un estudio anterior (Giró, 1994) que se había realizado a partir de los datos censales (niveles de instrucción, ocupación e integración al medio) y en, que se obtenía un índice sociocultural para cada uno de los barrios. Finalmente establecimos tres grupos de barrios que catalogamos como de estatus sociocultural alto –aquellos que se situaban por encima de la media–, de estatus sociocultural medio –los que se situaban alrededor de la media– y de estatus sociocultural bajo –los que se situaban por debajo de la media– (19).

---

(16) En nuestro estudio no hemos limitado el análisis de la clase social a la categoría ocupacional o profesional. Creemos que este aspecto solamente adquiere un papel definitorio en la medida que se combina con unos niveles instructivos y con los indicadores de capital cultural. Valoramos el nivel ocupacional en el sentido que puede suponer un posible potencial económico para el consumo de bienes culturales. Utilizando el paradigma de BOURDIEU (1979), el nivel ocupacional es significativo desde la perspectiva de los condicionamientos, consumos y prácticas culturales que impone, contrariamente a la concepción tradicional que asocia únicamente el nivel ocupacional con el nivel de ingresos.

(17) El análisis de los resultados nos indicó que quizá esta variable no había sido adecuadamente definida, puesto que obtuvimos un porcentaje considerable de la categoría «otros». Además, sorprendentemente, esta categoría, que representaba el 28.4 del total de la muestra, quedó desigualmente repartida entre las diferentes clases (clase alta: 36.4 por 100, nueva clase media: 30.4 por 100, vieja clase media: 23.2 por 100 y clase trabajadora: 48.6 por 100). Para más detalles, las profesiones liberales obtuvieron el 8.8 por 100; los profesores, el 2.0 por 100; los funcionarios, el 12.0 por 100; los comerciantes, el 3.6 por 100; los vendedores, el 2.4 por 100; los operarios, el 22.9 por 100; los administrativos, el 8 por 100; los empresarios, el 6.0 por 100; las amas de casa, el 5.2 por 100; los parados, el 4.8 por 100 y ns/nc, el 1.6 por 100.

En todo caso, hubiera sido recomendable acudir a las categorías tradicionales, definidas por el Instituto Nacional de Estadística; la duda reside en si éstas hubieran podido resultar más significativas para nuestro estudio y nos hubieran permitido aportar unos resultados más sustanciales.

(18) De acuerdo con la introducción teórica, que hemos planteado al principio de este artículo, desde el punto de vista morfológico, el espacio social se encuentra absorbido por el espacio físico, que actúa a modo de contenedor de individuos, de actividades y de relaciones, en el que se encuentran distribuidos bienes y servicios, agentes individuales y grupos dotados de posibilidades de apropiación de bienes, que provocan que diferentes espacios sociales se superpongan y se concentren en zonas determinadas, por ejemplo, de bienes y propiedades raras. De este modo podemos decir que las estructuras del espacio físico, que constituyen distancias espaciales, son mediaciones de las distancias sociales que el individuo integra en forma de estructuras mentales y de preferencias. Los movimientos, en este espacio físico, indican movimientos dentro del espacio social, como pueden ser los de ascensión, declive, entrada, salida, alejamiento o acercamiento del lugar central valorado.

(19) Podemos encontrar una aproximación, más cualitativa, de la ciudad, en un artículo mío y que aparece publicado en las actas de la III.<sup>a</sup> Conferencia de Sociología de la Educación (BAEZA, 1993).

3. *Nivel de instrucción* (20): Adoptamos como referencia las categorías censales: analfabeto o primaria incompleta, estudios primarios, EGB o Bachillerato elemental, BUP o bachillerato superior, Formación Profesional, estudios universitarios medios y otros.
4. *Capital cultural*: equipamientos y consumos culturales y afiliación. Utilizamos un cuestionario-encuesta en el que planteamos preguntas referentes a: equipamientos (TV, vídeo, cassette, equipo de alta fidelidad, compact disc y ordenador) y consumos culturales (posesión de libros, lectura de periódicos y revistas, programas de TV, películas, música, conciertos, teatro, deportes, viajes y afiliación a clubes (21).
5. *La inteligencia verbal* (22): para medir esta variable utilizamos el Factor Verbal del Test de Aptitudes Escolares, nivel 2. Este test hace referencia a dos tipos de ejercicios muy similares a los que los niños realizan en clase habitualmente, que son: el de la palabra diferente –consiste en encontrar la palabra que no goza de ninguna de las características de las palabras restantes– y el de vocabulario –un

---

(20) J. CARABAÑA (1983), asegura que cada vez menos las sociedades se distribuyen según la filiación hereditaria, adquiriendo el mérito y la cualificación un peso específico, aunque ello, por lo que se deduce de sus estudios, no produzca mayor movilidad social ya que, bajo la aparente igualdad de oportunidades que se da en la educación, se esconden otros criterios de selección: tiempo de duración, carreras devaluadas, bajo capital cultural, que provocan tanta o más desigualdad etc., generando unas expectativas que no siempre llegan a consolidarse. Desde un punto de vista formal, se podría decir que el período académico provee de la enseñanza de técnicas específicas para empleos cada vez más sofisticados, incluso los mismos trabajos, cada vez más, requieren menos destrezas manuales. Sin embargo, a pesar de la ampliación de oportunidades para la educación, numerosos son los estudios que exponen los efectos negativos que ésta ha tenido sobre la estratificación social, siendo aceptado que, aunque las élites terminen también dependiendo de sus habilidades y conocimientos más que de su origen familiar o sus conexiones políticas, llevan todas las de ganar, delante de unos estudios que precisan de un buen capital cultural y de un largo período de tiempo.

(21) La operatividad de este ítem se hizo con dificultades, en primer lugar porque no disponíamos de ningún trabajo referencial, excepto el realizado por el mismo BOURDIEU y en segundo término porque nos condujo a un análisis excesivamente cuantitativo del tema que nos hizo perder información sustancial.

(22) Acerca de lo que es la inteligencia creemos que ni los mismos psicólogos se ponen de acuerdo; desde la perspectiva sociológica es interesante destacar la opinión de FERNÁNDEZ ENGUITA expone a este respecto: «*En primer lugar, la inteligencia no es algo observable como pueden serlo la estatura o el color de los ojos, lo que podemos hacer es simplemente, en el mejor de los casos, tratar de definirla como un conjunto de capacidades, observables a través de la respuesta de los individuos a su entorno y, en el peor, pretender medirla a través de tests que no son sino constructos estadísticos. En segundo lugar, la polémica sobre si la inteligencia, cualquier cosa que sea, es producto de la herencia genética, del ambiente o de cualquier combinación de ambos, aunque ha alcanzado una gran sofisticación está hoy tan irresuelta como en los comienzos. En tercer lugar, es relativamente fácil mostrar que la generalidad de los tests que pretenden medirla tienen un sesgo cultural, aunque los intentos de producir nuevos tests ha sido siempre un fracaso. En cuarto lugar, aunque los tests de inteligencia muestran ser buenos productores de los resultados escolares, esto igual puede deberse a que efectivamente miden una facultad esencial en la escuela como a que no pasan de ser variantes de los exámenes. En quinto lugar, la capacidad de predicción de los tests de inteligencia desciende notablemente cuando se controlan otras variables –es decir, siendo iguales otras condiciones– en relación a los resultados escolares, y llega a desaparecer prácticamente en relación a la posición o los ingresos sociales.*».

ejercicio de sinónimos—. El mismo test facilita la obtención de centiles o coeficientes de inteligencia según se tome como referente el curso o la edad.

6. *Las producciones lingüísticas*: pedimos a los niños que escribieran dos historietas, a partir de unas viñetas de la Escala Wechsler para niños (WISC). En la corrección valoramos el número de verbos, nombres y adjetivos utilizados, así como las diferentes clases de oraciones que aparecían: incomprensibles, agramaticales, oraciones mayores simples y compuestas (coordinadas, subordinadas sustantivas, adjetivas, circunstanciales) (23).

Como habrán podido observar hemos elegido deliberadamente estas variables en detrimento de otras como el género, la lengua materna (recordemos que en Cataluña utilizamos dos lenguas), la tipología familiar, etc., dejando para posteriores estudios el análisis de éstas.

La muestra estaba formada por 272 niños de todas las escuelas públicas de Lleida (ciudad), que cursaban 6.º curso y habían nacido durante el año 81. La muestra se repartió proporcionalmente, según la población en edad escolar que presentaba el Censo de 1991, para cada uno de los barrios. El criterio esencial que utilizamos fue la relación escuela/barrio de residencia. Obsérvese que nosotros solamente hemos analizado los niños que acuden a la escuela pública y que por lo tanto cerca del 50 por 100 (según los datos censales de la Inspección de Educación Primaria) de la población en edad escolar, que acude a la escuela privada, no está representada en la muestra. En lo que se refiere a los cuestionarios, solamente hemos obtenido 249 (24).

### 3. LOS RESULTADOS OBTENIDOS

#### 3.1. *Estatus sociocultural versus nivel de instrucción*:

Nuestro análisis de la población revela que los niveles educativos alcanzados por el cabeza de familia mantienen una relación directa (25) con la pertenencia a un estatus sociocultural determinado.

Evidentemente, los datos, tal y como han sido tratados en nuestro cuestionario-encuesta, no nos permiten dilucidar cuál es el peso que el origen social familiar ha tenido en la adquisición de unos niveles de instrucción determinados.

---

(23) En ausencia de otro modelo, tomamos, como referencia para el análisis, la investigación realizada por CRYSTAL, FLETCHER y GARMAN: *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*. Como muy bien su nombre indica, esta investigación plantea un modo de análisis que los autores realizaron para detectar el tipo de trastornos del habla en los niños. Su objetivo era precisamente que dicho modelo pudiera ser generalizado y que sirviera como indicador de la terapia a seguir. Es un modelo muy completo que se basa fundamentalmente en la metodología estructuralista.

(24) Dichos cuestionarios se realizaron mediante entrevista directa a las familias, por un grupo de encuestadores expresamente preparados.

(25) La aplicación de la prueba estadística  $X^2$  nos permite realizar la afirmación anterior, en el sentido de que se establece una relación muy significativa entre los niveles educativos y la pertenencia a un estatus determinado.

TABLA 1

*Relación entre estudios y estatus sociocultural*

Estudios	Total	Clase alta	nueva clase media	vieja clase media	clase trabajadora
Total	249	11	46	155	37
Analfabetos primaria incompleta	5,2	-	-	1,3	29,7*
Primarios	45,4	-	8,7	54,8*	64,9*
EGB, bachiller elemental	21,7	-	17,4	29,0*	2,7
BUP, bachiller superior	5,6	9,1	10,9	5,2	-
F.P.	8,4	-	30,4*	4,5*	-
Estudios Universitarios medios	8,0	36,4	26,1*	2,6	-
Estudios Universitarios superiores	3,6	54,5*	6,5	-	-
Otros	1,6	-	-	1,9	2,7
Ns/nc	0,4	-	-	0,6	-

En este sentido en el estudio, realizado por J. Carabaña (1983) *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX* se llega a la conclusión de que en nuestro país, a diferencia de otros países como EEUU o Inglaterra, la consecución de un título académico ha estado muy vinculada al origen social, de tal manera que el autor afirma que la herencia social proyectada a través de la educación ha sido mayor en España que en EEUU o Inglaterra, lo que podría traducirse, en palabras del propio autor, en que «*el sistema escolar ha sido aquí más eficaz en la transmisión de mayores desigualdades*». A pesar de todo, Carabaña afirma que si bien la educación ha contribuido a transmitir la desigualdad, también ha contribuido a distribuirla, aunque en otro sentido.

Referente a la relación entre el nivel educativo del padre y la proyección que se realiza de este nivel, en el desarrollo de la inteligencia de los hijos, cabe señalar, según datos obtenidos por Gloria Pérez Serrano (1981), que se producen diferencias muy acusadas en todos los tests de inteligencia de 5.º y 8.º de EGB. Según Pérez Serrano, las puntuaciones medias que obtienen los alumnos en los tests de inteligencia, tanto en 5.º como en 8.º, se van elevando a medida que asciende el nivel educativo del padre. La conclusión que se extrae de este trabajo es que los hijos de padres con un nivel educativo más elevado en los tests de inteligencia, obtienen puntuaciones medias superiores que los hijos de padres con un nivel educativo más bajo.

### 3.2. Estatus sociocultural versus actividad del cabeza de familia

Al contrario de los datos obtenidos en el apartado anterior, en nuestro estudio parece evidenciarse que la actividad del cabeza de familia no siempre guarda relación con la consecución de un estatus sociocultural determinado. Recordemos que la escolarización total no se produce hasta los años 70, hecho que provoca que durante estos años hayan sido muy numerosas las personas que han accedido a lugares de poder careciendo de los avales académicos necesarios para el desempeño de la función que se les asignaba.

TABLA 2

*Relación entre ocupación y estatus sociocultural*

Ocupación	Total	Clase alta	nueva clase media	vieja clase media	clase trabajadora
Base	249	11	46	155	37
Profesión liberal	8,8	36,4	10,9	7,7	2,7
Profesor	2,0	18,2	4,3	0,6	–
Funcionario	12,0	9,1	23,9*	11,6	–
Comerciante	3,6	–	4,3	3,9	2,7
Vendedor	2,4	–	–	2,6	5,4
Operario	22,9	–	15,2	29,0*	13,5
Administrativo	8	–	4,3	–	–
Empresario	6,0	–	4,3	8,4	–
Ama de casa	5,2	–	–	5,8	10,8
Parado	4,8	–	–	4,5	13,5
Otros	28,4	36,4	30,4	23,2*	48,6*
Ns/nc	1,6	–	–	1,3	5,4

En este sentido, J. Carabaña (1983) afirma que existe un cierto consenso alrededor de la idea de que con la modernización aumenta la asociación entre la educación y la ocupación; este fenómeno supone, implícitamente, una cierta pérdida de influencia del

origen social sobre la ocupación. No obstante, del aumento de la meritocracia y de la disminución de la adscripción directa no se producen consecuencias directas sobre la movilidad social, y se puede aceptar la idea que, aunque cada vez es menor la desigualdad de oportunidades ante la educación, la educación tiene menos influencia sobre los niveles ocupacionales.

Sin embargo, tal como podemos deducir de los comentarios anteriores, J. Carabaña no relaciona directamente ocupación y estatus sociocultural. Entre ambos, en sus estudios, aparece la importancia del factor educación y el peso del origen social respecto de este último. La educación redistribuye los ingresos en menor medida que distribuye el prestigio, tanto en términos relativos a la desigualdad de ingresos de la población como en términos relativos a la influencia del origen social.

Bourdieu (1979), en un sentido distinto, intenta poner en relación los niveles ocupacionales con el espacio de las posiciones sociales –estatus– y el de los estilos de vida, evidenciando una fuerte relación entre unos y otros (26).

Sintetizando los comentarios anteriores podemos concluir que según los resultados estadísticos obtenidos en nuestra investigación no siempre existe una relación evidente entre el nivel ocupacional y la pertenencia a un estatus sociocultural, lo cual, a su vez, indica que existen diferencias considerables en cuanto a consumos y comportamientos culturales respecto de las personas que desempeñan una misma ocupación.

---

(26) De este modo, en la cúspide de la pirámide aparecen los que realizan profesiones liberales, caracterizados por la posesión de capital cultural y económico procedentes de padres con estudios superiores, que obtienen beneficios no comerciales y en cuyas aficiones se encuentran el piano, los anticuarios, los conciertos y las óperas, el golf, los cócteles, los cruceros y las exposiciones.

Como podemos observar, BOURDIEU no especifica claramente el estatus, sin embargo se intuye que éste se adquiere implícitamente por el estilo de vida. En el escalafón inmediatamente inferior, de la jerarquía, aparecen los profesores de enseñanza superior, productores artísticos y cuadros del sector privado, a los que les gusta la lectura de *Le Monde*, ir en barco, visitar restaurantes chinos, asistir a festivales de vanguardia, dominar lenguas extranjeras y realizar ensayos políticos y filosóficos.

En la parte derecha de la pirámide aparecen colocados, en situación lateral, los patronos comerciales y los industriales, caracterizados por poseer capital económico, normalmente heredado, y entre cuyos gustos figuran entre otros coleccionar cuadros, tener conocimientos artísticos, visitar salas de subastas, realizar vacaciones en hoteles y adquirir vehículos de importación. Si continuamos descendiendo en el escalafón, sin detenernos en el tipo de consumos culturales que realizan, encontramos a los ingenieros, profesores de enseñanza secundaria, cuadros del sector público, servicios médico-sociales, intermediarios culturales, artesanos, comerciantes artísticos, cuadros medios comerciales, secretarías, maestros, técnicos, cuadros medios administrativos, pequeños comerciantes, artesanos, empleados de oficinas, empleados de comercio, contramaestros, obreros cualificados, obreros especializados, peones, asalariados agrícolas, caracterizados, estos últimos, por sentir gusto por el fútbol, el rugby, el pan, las pastas alimenticias, el vino tinto corriente y el baile público. Las pinceladas anteriores nos ayudan a reflexionar acerca de la distinción de los diferentes consumos y en qué medida los niveles ocupacionales se proyectan en niveles económicos que permiten adherirse a un determinado estilo de vida distinto y distintivo.

### 3.3. El estatus sociocultural y la residencia

Bourdieu (1979), en *La distinción*, concedió a la residencia un valor simbólico. Según este autor la distribución de los agentes en el espacio nunca es socialmente neutra. En otro apartado afirma que en las relaciones, de las que forma parte la variable residencia, se expresan, no sólo el efecto de la oferta cultural ligada a la densidad del capital cultural objetivado, y en consecuencia con las oportunidades objetivas ofrecidas así al consumo cultural, sino también todos los efectos que resultan de la desigual distribución en el espacio de las propiedades y de los propietarios.

Ciertamente, un estudio topográfico de la oferta cultural de la ciudad permite relacionar una mayor oferta de espacios culturales y de prestigio con los barrios situados en el interior. En consecuencia, la proximidad de equipamientos, servicios y bienes culturales no solamente revaloriza las posiciones que los diversos agentes mantienen con respecto a ellos, sino que aumenta las posibilidades de su frecuentación.

Los resultados que hemos obtenido en nuestra investigación se muestran en el cuadro posterior (27).

TABLA 3

*Relación entre zona de residencia y estatus sociocultural*

Barrios	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Total
Clase alta	4,01	3,01	3,96*	11
Nueva clase media	16,67	12,6*	16,6*	46
Vieja clase media	56,5*	42,5*	55,9	155
Clase trabajadora	13,5*	10,15	13,3	37
Total	93	70	86	249

(27) Agrupamos los barrios de la ciudad en tres grupos: estatus sociocultural bajo (grupo 1), estatus sociocultural medio (grupo 2), estatus sociocultural alto (grupo 3). Las agrupaciones se realizaron de acuerdo con los índices socioculturales obtenidos por cada uno de los barrios; así pues, los barrios con estatus sociocultural bajo eran aquéllos cuyo índice se encontraba por debajo de la media de la ciudad, los barrios con estatus sociocultural medio eran aquéllos cuyo índice oscilaba alrededor de la media y los barrios con estatus sociocultural alto se encontraban por encima de la media de la ciudad. Como ya se había observado en anteriores estudios, se producía una coincidencia entre el estatus y la situación geográfica de cada uno de los barrios, de tal manera que los que tenían el estatus sociocultural más bajo eran aquéllos que se encontraban más alejados del centro –barrios marginales, la mayoría barrios de autoconstrucción–, mientras que los que tenían el estatus sociocultural más alto eran los que se encontraban en el centro de la ciudad.

El cuadro anterior nos permite constatar la existencia de una relación estadística muy significativa por un lado entre el primer grupo de barrios y la vieja clase media y la clase obrera y por otro, entre el tercer grupo de barrios y la clase alta y la nueva clase media.

Así pues, observamos que el espacio geográfico aparece también jerarquizado de acuerdo con criterios culturales. Esta jerarquización puede interpretarse en términos de barrios. De ahí que las zonas se califiquen como más o menos adecuadas para la construcción de unos u otros servicios; por ejemplo la planificación de la construcción de viviendas sociales no es aleatoria, existen barrios en los que no hay un sólo pabellón de viviendas sociales, mientras que en otros se produce una notable acumulación de ellos.

En síntesis, nuestros datos corroboran la idea de que las ciudades modernas, desarrolladas especialmente a partir de la posguerra, han crecido de acuerdo con determinados criterios de desigualdad socioestructural, a la que se vinculan factores de carácter económico, cultural y social.

### 3.4. *La inteligencia verbal*

Respecto de este factor son numerosos los autores que plantean objeciones críticas respecto de lo que se pretende medir. Sin embargo, debemos reconocer que nuestro sistema educativo se basa, inexorablemente, en la apreciación de determinadas cualidades intelectuales mientras que se ignoran perfectamente otras.

Algunos autores críticos (Gardner, 1992) en relación a este concepto, opinan que en relación a la vida sociocultural de los individuos, se carecen de tests capaces de determinar quién será, por ejemplo, un buen líder, o cómo se produce la atracción sexual, o la aptitud para jugar al fútbol, el rendimiento en la música o en las capacidades legislativas. En este mismo sentido, Goodnow (1992) pone en tela de juicio la objetividad de las puntuaciones obtenidas en los tests ya que considera que tienden a reflejar y perpetuar el orden social, puesto que se basan en conductas juzgadas como inteligentes por el grupo dominante.

Realizadas estas objeciones, el dominio que estamos juzgando es el de la inteligencia verbal aunque el test que hemos utilizado solamente analiza un reducido número de capacidades verbales, en comparación con el amplio abanico de posibilidades que desarrollamos en relación al lenguaje.

No obstante, a pesar de lo limitado de nuestro instrumento de análisis, insistimos en la idea de presentar dicha prueba de manera similar a lo que hizo Bernstein en sus primeras investigaciones. Recordemos que intentó medir el coeficiente de inteligencia verbal y no verbal de dos grupos de individuos, uno de ellos perteneciente a la clase media y otro a la clase obrera, hallando diferencias cualitativamente significativas entre una y otra prueba. De este modo, el grupo perteneciente a la clase media obtuvo mejores puntuaciones respecto de la inteligencia verbal que el grupo de clase obrera. Sin embargo, en la prueba en la que se midió el CI no verbal, se puede decir que los sujetos de clase obrera puntuaron igual o incluso por encima de los sujetos de la clase media.

En nuestra investigación hemos obtenido, respecto de este apartado, diferencias de 10 puntos entre el grupo de barrios con estatus sociocultural elevado (grupo 3) y los de estatus sociocultural bajo (grupo 1) tal como se puede apreciar en el cuadro siguiente.

TABLA 4

*Relación entre coeficiente de inteligencia verbal y zona de residencia*

C.I.	Total	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	264	88	77	99
Media	92,21	85,90	95,62	95,17
Desviación	15,57	16,52	12,63	15,20

Aunque la diferente naturaleza de los datos no nos ha permitido poner en correlación los datos relativos al estatus sociocultural con los datos lingüísticos, creemos que la mayor o menor posesión de capital cultural por parte de las familias se traduce, de algún modo, en el desarrollo lingüístico de los hijos. La metodología utilizada no nos ha permitido conocer las características precisas de este tipo de relación, aunque muy posiblemente las tendencias manifestadas en los resultados obtenidos, demuestran que los factores sociales tienen un peso específico considerable.

### 3.5. *La producción textual*

Tenemos conocimiento de que se han realizado muchos trabajos sobre el habla infantil, de entre los que cabe destacar Stern (1907), Preyer (1882), Bühler (1918), Jakobson (1936), Francescato (1970).

Sin embargo, la producción de estos estudios suelen paralizarse alrededor de los cuatro años de edad aproximadamente. Por lo tanto, en estos momentos no tenemos la suficiente documentación para justificar por qué se ha producido un determinado número de oraciones temporales o se han dado pocos casos de subordinadas causales o concesivas. Ignoramos si la razón de ello se encuentra en el mismo test que no motiva la producción de este tipo de oraciones o bien es debido a que en esta edad no están todavía consolidadas. No existen estudios que muestren en qué momento aparecen las relaciones de subordinación, cómo, cuándo aparecen, y cómo llegan a consolidarse de forma definitiva.

En nuestro estudio observamos que casi todos los alumnos producen oraciones coordinadas, mayoritariamente enlazadas por la conjunción «y», lo que indica que la

adición de secuencias está perfectamente asumida a esta edad; no sucede lo mismo con la adquisición de procesos que necesitan de un cierto carácter de reversibilidad como las oraciones causales o consecutivas.

Desconocemos qué tipo de discriminación puede darse respecto de la aparición, desarrollo y consolidación de este tipo de producciones entre niños procedentes de diversos estatus socioculturales. En este sentido, nuestros resultados estadísticos apuntan ligeras diferencias en cuanto al número de sujetos más que en el tipo de producciones en sí, aunque la suma de todos los factores analizados dé como resultado diferencias significativas tal como podemos apreciar en los cuadros siguientes:

TABLA 5

*Relación entre zona de residencia e índice lingüístico n.º 1*

I.L.	Total	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	269	94	77	98
Media	115,26	102,69	119,95	123,63
Desviación	46,54	34,30	40,80	57,55

TABLA 6

*Relación entre zona de residencia e índice lingüístico n.º 2*

I.L.	Total	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Total	272	95	78	99
Base	260	89	74	97
Media	103,79	96,37	107,22	107,99
Desviación	35,39	33,37	32,77	38,25

En síntesis, referente a las hipótesis que hemos planteado al inicio de este artículo debemos concluir:

1. Los niveles de ocupación no siempre mantienen una relación directa con el estatus sociocultural entendido en términos de capital cultural. Sin embargo, en el proceso de verificación de esta hipótesis hemos podido comprobar cómo los

niveles instructivos sí mantienen una relación directa con la pertenencia a un estatus sociocultural determinado, lo cual nos permite formular este hecho como una posible hipótesis, a verificar en un próximo trabajo, y que podría quedar establecida en los siguientes términos: los niveles instructivos mantienen una relación directamente proporcional con los equipamientos y consumos culturales, es decir con la pertenencia a un estatus sociocultural.

2. También hemos podido comprobar que existe una relación estadísticamente significativa entre la posesión de un estatus y la residencia, de tal manera que a medida que ascendemos en la escala del estatus sociocultural tenemos mayores probabilidades de que los individuos habiten en los barrios pertenecientes al tercer grupo (barrios con estatus sociocultural alto).
3. La media obtenida por barrios, en la agrupación de los coeficientes de inteligencia, es un factor que discrimina los diferentes grupos (concretamente, la media obtenida por el grupo de barrios con estatus sociocultural bajo es de 85.90, mientras que la media del grupo con estatus sociocultural alto es de 95.17). Así pues, todo parece indicar que existe algún tipo de relación entre el estatus sociocultural y el coeficiente de inteligencia verbal, lo cual corrobora en parte la hipótesis emitida en esta investigación.
4. Los resultados globales obtenidos nos muestran que existen diferencias en cuanto a la producción de verbos, adjetivos, oraciones compuestas, temporales, causales, hecho que confirma la tendencia expuesta en nuestra hipótesis.

Para finalizar, si bien es cierto que los niveles de bienestar social parecen haber aumentado, persisten amplias zonas de población con necesidades socioculturales específicas. La voluntad social para la corrección de las desigualdades debe hacerse efectiva en la escuela, dotando con mayores recursos económicos y humanos aquellos núcleos de población que, por sus peculiares características, presentan mayores deficiencias socioinstructivas.

Desde un punto de vista sociocultural, las políticas deben tender al reequilibrio de las zonas con una distribución más cualitativa de los recursos culturales; precisamente las zonas más desfavorecidas son las que necesitan de una mayor incidencia en este aspecto y de un mayor esfuerzo para vencer las habituales barreras que tienden a la protección de las zonas ya protegidas.

Por otra parte, los procesos de aprendizaje que se producen a lo largo del período escolar tienen un carácter marcadamente abstracto, especialmente en los niveles más elevados y es, precisamente el lenguaje, el instrumento privilegiado para acceder a estos procesos, de ahí la importancia del aprendizaje lingüístico. Son estas razones las que muestran la necesidad de replantear el proceso escolar en función de criterios lingüísticos como tales y las habilidades lingüísticas como habilidades cognitivas que son. Recordemos que todo conocimiento sistemático empieza con un lenguaje preciso y formalizado; someterlo a reglas semánticas no es un capricho de una élite cultural, sino una exigencia del conocimiento racional, cualquiera que sea la clase social que lo adquiera.

Así, en la sociedad de la información, el dominio de los recursos y habilidades lingüísticas es básico puesto que no consiste en absorber toda la información, sino en saber extraer lo esencial que hay en ella para que pueda ser transformada en conocimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERGER, P. y LUCKMANN TH. (1988): *La construcción social de la realidad. Un tratado de sociología del conocimiento*. Herder, Barcelona.
- BERNSTEIN, B. (1962): «Códigos lingüísticos: fenómenos de incertidumbre y de inteligencia» en *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, (vol. I), Akal Universitaria, Madrid, pp. 84-100.
- BERNSTEIN, B. (1971): «Acerca de la clasificación y del marco en el conocimiento educativo» en *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, (vol. II), Akal Universitaria, Madrid, pp. 81-104.
- BERNSTEIN, B. (1975): *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, (vol. II), Akal Universitaria, Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1990): *La estructura del discurso pedagógico*, Morata, Madrid.
- BOURDIEU, P. (1979): *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*, Taurus Humanidades, Madrid.
- BOURDIEU, P. (1982): *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges politiques*, Fayard, París.
- BOURDIEU, P. (1993) *La misère du monde*. Ed. du Seuil, París.
- BOURDIEU, P. (1993): «Los poderes y su reproducción» en *Lecturas de antropología para educadores*, Trotta, Madrid, pp. 389-431.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J. Cl. (1970): *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona.
- BRUNER, J. (1990): *La parla dels infants. Com s'aprén a fer servir el llenguatge*, Eumo, Vic.
- CARABAÑA, J. (1983): *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*, Madrid.
- CARABAÑA, J. (1993): «Sistema de enseñanza y clases sociales» en *Sociología de la educación*, Barcano, Barcelona.
- CRYSTAL, D. FLETCHER, G. (1984): *Análisis gramatical de los trastornos del lenguaje*. Ed. Médica y Técnica, Barcelona.
- DURKHEIM, E. (1983): *La división del trabajo social*. Ed. Castellana (1987). Akal Universitaria, Madrid.
- ESCALA WECHLER para niños.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*, Eudema, Actualidad, Madrid.
- LAVOB, W. (1979): *Sociolingüística*, Les éditions de Minuit, París.

- MAYORAL, D. (1993): «De la geografía urbana a la sociología: a propósito de la relación entre el estatus sociocultural y la distribución de los barrios en la ciudad de Lleida» en *Sociología de la Educación, viejas y nuevas cuestiones*, Actas de la III.ª Conferencia estatal de Sociología de la Educación, Baeza, 1993.
- MAYORAL, D. (1994): *Lenguaje y estatus sociocultural: un estudio empírico del lenguaje infantil en los barrios de Lleida*. Tesis doctoral, UdL.
- PÉREZ SERRANO, GL. (1981): Origen social y rendimiento escolar.
- SAMPER, LI. (1990): «Estratificación social, clases sociales y educación» en P. FERMOSO, *Sociología de la educación*, Alamex, Barcelona, pp. 113-123.
- (1990): «Las desigualdades educativas: origen social y rendimiento escolar en P. FERMOSO, *Sociología de la educación*, Alamex, Barcelona, pp. 125-137.
- STUBBS, M. (1982): *El llenguatge i l'escola. Cap a una anàlisi sociolingüística en educació*. Ed. 62, Barcelona.
- TEST DE APTITUDES ESCOLARES, nivel 2.
- TONNIES, F. (1979): *Comunidad y asociación*, Península, Barcelona.
- TURNER, B. (1988): *Status*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- VIGOTSKI, L. S. (1988): *Pensament y llenguatge*, Eumo, Vic.
- WEBER, M. (1964): *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, FCE, México.
- WILLIS, P. (1993): «Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción» en *Lecturas de Antropología para educadores*, Trotta, Madrid.

# E S T U D I O S

## EL ASESORAMIENTO EN EL ESCENARIO DE LA REESTRUCTURACIÓN

MARÍA MAR RODRÍGUEZ ROMERO (\*)

### INTRODUCCIÓN

El asesoramiento es una práctica educativa en sí misma contradictoria, porque fue creada para dar al profesorado un servicio que no había pedido. Era un servicio que institucionalizaba el modo tradicional de concebir el conocimiento valioso para la enseñanza ajeno al profesorado y las escuelas. Por esta razón, no puede extrañarnos que la actuación de los asesores se contemple como un fenómeno que contribuye a la descualificación del profesorado e incluso como exponente de un tipo de tendencia antidemocrática (Liston y Zeichner, 1993) Tampoco resulta sorprendente que su desarrollo no haya influido en el profesorado de forma tan positiva como se proclamaba y que, incluso, haya contribuido más a contrarrestar la iniciativa de los docentes, que a apoyarla. Como advierte Seymour Sarason (1993), la aparición de personal externo proviene de la asunción implícita que las escuelas no son lugares en los que el profesorado sienta y actúe con una responsabilidad expresa para fomentar su conocimiento y crecimiento. Cuando las administraciones educativas crearon estas funciones, en lugar de preguntar a las escuelas qué querían, construyeron un sistema fuera de éstas. Como consecuencia, se ha producido una situación paradójica y los discursos y prácticas de apoyo al profesorado han traído consigo la inhibición de éste. Algo similar a lo que está sucediendo con el discurso de la potenciación o la dotación de poder, que provoca la ironía de alentar el protagonismo de los docentes mientras siguen manteniéndose como receptores pasivos del mismo (Garman, 1995).

Desde finales de los ochenta, los países occidentales están viviendo un proceso complejo de cambio de sus estructuras en los ámbitos político, económico, social y cultural. Estas dinámicas globales están haciendo que el Estado construya nuevas formas de regulación social que afectan al contexto educativo, porque éste canaliza tensiones procedentes de otros contextos y gestiona y produce conocimiento que legitima las nuevas formas de epistemología social que están configurándose (Popkewitz, 1994). La respuesta ha sido la reestructuración: una tendencia de reforma, que comparte de modo casi generalizado el mundo occidental, y que se dirige, principalmente, a la reorganiza-

---

(\*) Universidad de La Coruña.

ción del sistema educativo en su conjunto para situar en el primer plano del cambio las formas organizativas y de gestión de los centros y del sistema (Beare y Boyd, 1993). Como cabe suponer, el asesoramiento no se va a quedar al margen de este cambio, que pretende ser profundo. Pero, como se verá, la reestructuración tiene múltiples referentes, que pueden hacernos alentar esperanzas o, por el contrario, abrigar serias dudas respecto de la valía de las intenciones de esta propuesta.

Por este motivo resulta interesante situar el asesoramiento en el plano más amplio de la reestructuración, y preguntarse sobre la oportunidad del momento para aprovechar esta iniciativa y comenzar con las escuelas y todos sus integrantes el diálogo propuesto por las administraciones educativas, cuando se creó el asesoramiento sin consultar a sus beneficiarios. También sería pertinente plantearse si el asesoramiento podría, contrarrestar su repercusión negativa en la responsabilidad del profesorado y contribuir, desde las escuelas, a alentar contextos de pluralismo. En este trabajo se van a revisar las implicaciones de estos interrogantes.

## LA REPERCUSIÓN DEL CAMBIO EDUCATIVO

Si intentáramos hacer un balance del trecho recorrido hasta ahora, nos encontraríamos con una información desalentadora para la credibilidad del cambio educativo (Rudduck, 1994). Mientras todo parece indicar que las políticas de cambio han sido útiles para regular las prácticas sociales a través de la enseñanza (Popkewitz, 1994), no han logrado promover cambios verdaderamente sustantivos. Las reformas se han ajustado a las pretensiones de transformación exclusivamente técnica que han desarrollado los países occidentales y han mantenido intocable el corazón de las instituciones educativas. De manera que hay unanimidad al considerar que los proyectos de innovación no han tenido éxito al modificar los valores esenciales de las instituciones educativas y, en ese sentido, no ha habido una auténtica mejora. Por esta razón se habla del predominio de cambios sin diferencias o de cambios de primer orden, cambios superficiales que mantienen inalterables las formas tradicionales de la relación educativa. Jean Rudduck (1994) da cuenta de este hecho cuando alude a la sensación paradójica que comparten muchos de los autores que investigan en este campo: movilidad en aspectos superficiales y estabilidad en las estructuras profundas. Como explica la autora, este modo de proceder revela el poder de la escuela para mantener su identidad cultural, pero tal tendencia opera no sólo con las modas pasajeras, sino que también se produce ante propuestas de cambio relevantes. Y ahí está el problema.

Los sistemas educativos actuales se han configurado en tres grandes olas de reforma: la primera fue una respuesta a la sociedad rural, la segunda a la era industrial y, ahora, la tercera ola surge ante la era de la información y la tecnología (Goodman, 1995). En todo este trayecto parece haberse cumplido la agorera predicción de Seymour Sarason (1990) cuando anunciaba el inevitable fracaso del cambio educativo.

Si consideramos el criterio del impacto en el aula de la mayoría de las reformas emprendidas, no queda otro remedio que reconocer que han fracasado y que tal balance era previsible por dos motivos (Sarason, 1990):

- Los diferentes componentes de las reformas educativas –el cambio curricular, el desarrollo profesional, las nuevas estrategias de enseñanza– no han sido concebidos y conducidos como un todo unitario y complejo, por lo que sus interrelaciones han sido ignoradas o descuidadas.
- El cambio ha mantenido inalterables las relaciones de poder en la escuela: entre administradores y profesorado, entre profesorado y familias y entre profesorado y estudiantes.

Mientras que hay intentos recientes para contrarrestar la primera causa de fracaso (Louis, 1989), la segunda está todavía pendiente de ser abordada y es, justamente, la que parece ser responsable de la ligereza de los cambios promovidos en la enseñanza. A nadie se le escapa la dificultad de plantearse el cambio en las relaciones de poder. Las iniciativas de cambio han sido un asunto preferentemente promovido por el Estado. El interés de éste no se ha centrado en definir el cambio, sino simplemente en mejorar su eficacia, porque se ha supuesto y se supone, que los logros habidos de las relaciones sociales actuales han sido adecuados y la investigación educativa solamente tiene que movilizarse buscando la estabilidad y armonía de las situaciones institucionales ya existentes (Popkewitz, 1988).

El panorama se ensombrece si atendemos las voces de alarma que de forma creciente muestran que la tendencia predominante es justamente la contraria a la defendida por los renovadores del cambio: la limitación de los logros democráticos de nuestras sociedades (Popkewitz, 1994). Esta tendencia se está viendo reforzada por el protagonismo que van adquiriendo las doctrinas neoliberales, al amparo de la crisis de los estados de bienestar. Se está produciendo un proceso de desordenación de la política educativa oscuro y contradictorio, por el que el Estado, hasta ahora defensor de la educación como servicio público y de principios sociales como la equidad y la participación, comienza a ser relegado de sus funciones, que pasan a configurarse con una lógica de mercado (Cascante, 1995). La enseñanza, tal y como ha sido concebida en los Estados de Bienestar, se encuentra en una encrucijada. Y esta situación no sólo se debe a que las instituciones escolares monolíticas, configuradas para responder a una sociedad moderna, se estén encargando de socializar en valores de una sociedad posmoderna con la que no coinciden, (Hargreaves, 1994), sino también a que superado el ciclo de consolidación cuantitativa, que hizo posible el acceso generalizado de los ciudadanos a la educación, ahora se plantea el desarrollo del ciclo cualitativo, la mejora de la calidad, justo cuando se ponen en entredicho funciones básicas de los Estados de Bienestar. Y, entre ellas, una de especial importancia para la educación: la responsabilidad del estado en la provisión de servicios sociales para todos los ciudadanos (Angulo, 1995). No deja de sorprender que, precisamente, cuando se abordan cambios cualitativos en nuestros sistemas educativos, se vean amenazados logros básicos de las democracias occidentales. En esta aparente contradicción está la cuestión de fondo.

Si se hacía difícil pensar en el Estado como impulsor de cambios en las relaciones de poder en la enseñanza, ahora, parece que los obstáculos aumentan con su debilitamiento. De hecho, las posibilidades de participación de la ciudadanía en la democracia, que ha facilitado el estado del bienestar -gracias a la generación de bienes culturales e intelectuales y a la satisfacción de las necesidades mínimas-, pueden verse, no como una oportunidad para que la democracia se convierta en una forma de cultura política,

sino como una invasión en la toma de decisiones habitualmente exclusivos de expertos y autoridades competentes (Angulo, 1995). Y este asunto, en concreto, afecta directamente a la participación en el cambio educativo y al papel que puede jugar, dentro de éste, el asesoramiento.

## LA REESTRUCTURACIÓN COMO RESPUESTA AL PROBLEMA DEL CAMBIO EDUCATIVO

Si examinamos la evolución acontecida en el campo del cambio educativo desde mediados de este siglo, podemos observar la progresiva aparición de tres tendencias. La primera de éstas es la paulatina ampliación del foco del cambio, desde intervenciones restringidas a elementos educativos específicos, hasta el abordaje de mejoras que enfocan de modo global el problema de la escuela. La segunda es la progresiva consideración del profesorado como participante más activo en el proceso de cambio. La tercera tendencia busca equilibrar el predominio de las estrategias centro/periferia o arriba/abajo, promoviendo procesos locales y centrando los procesos de cambio en los problemas derivados de la implantación e institucionalización de las innovaciones. En la reestructuración, convergen estas tendencias.

Andy Hargreaves (1994) analiza la reestructuración en términos de reajuste del sistema educativo a nuevas condiciones socio-políticas. Para él se trata de un movimiento de transformación global de las instituciones educativas en la sociedad posmoderna. El desajuste entre los sistemas educativos y los valores de la sociedad posmoderna, hace necesario un replanteamiento global de las instituciones educativas. Se necesitan organizaciones más flexibles y abiertas a las necesidades de aprendizaje que emergen en una sociedad en cambio. La reestructuración implica una redefinición de las reglas, los roles, las responsabilidades y las relaciones de estudiantes, profesorado y líderes escolares.

David Tyack (1990) sitúa la reestructuración en el contexto histórico de las reformas en EEUU y saca a relucir algunas fisuras en la perspectiva de reajuste. La reestructuración es un lema vago que viene a sustituir la «excelencia» de los 80, como ésta reemplazó la «igualdad» de los 60. Surge como respuesta a la desilusión provocada por el escaso impacto de las reformas centralizadas puestas en marcha por la administración estadounidense en la década pasada. Tomando prestadas las palabras de Elmore (1990) se pregunta acerca de la posibilidad de poner en marcha cambios globales que alienten respuestas idiosincrásicas. Si realmente el punto central de la reestructuración es dar más responsabilidad a las personas y las escuelas, parece contradictorio desear que todas las escuelas cambien siguiendo el mismo patrón. Resulta inconsistente sostener que, como resultado de un proceso general, las escuelas deberían dar espontáneamente una solución, más o menos, similar a los complejos problemas de contenido, pedagogía, tecnología, organización y gobierno que se les plantean. Los efectos uniformes son contradictorios con la libertad para las escuelas.

Este argumento muestra cómo la cuestión clave en la redefinición de las relaciones de poder no parece ser abordada consecuentemente por la reestructuración. Más bien cabe analizar ésta en el marco del poder simbólico de las reformas para configurar de-

terminadas formas de epistemología social frente a otras (Popkewitz, 1994). La indefinición del término, que apuntaba David Tyack, puede que no sea neutral y muestre el valor simbólico de una reforma que contiene, a un tiempo, significados y enfoques contradictorios. Esta cualidad parece ser la seña de identidad más acusada de la reestructuración.

Mientras que algunos enfoques, sí buscan impulsar el cambio en las relaciones de poder, otros definen el cambio en términos corporativos. De igual manera, unos la utilizan para redefinir los tradicionales e ineficaces patrones de cambio dirigido, y sin embargo, otros lo usan para suavizar los patrones de las reformas gerencialistas y forzar al profesorado y las escuelas en contra de sus deseos (Hargreaves, 1994).

Juan Manuel Escudero (1994), expone el problema de la doble cara de la reestructuración —«reconversión» en la traducción que propone este autor para nuestro contexto—. Por un lado, la genuina, con valores de democracia y justicia social respalda la responsabilidad, la autonomía y la cooperación. Por otro lado, una reestructuración retórica, que pervierte las fórmulas para ponerlas al servicio del mercantilismo y el gerencialismo en educación. Esta última pone de relieve la contradicción de alentar la autonomía, no en aras de una verdadera distribución de poder, sino buscando únicamente consenso sobre el cómo y manteniendo al margen de la discusión el qué. De modo que se ponen en juego nuevas formas de control, que sustituyen el control técnico por otras formas más sibilinas basadas en la ideología y la presión del grupo.

Para Jesse Goodman (1995) las nuevas tendencias no promocionan el cambio significativo, sino que otorgan nueva validez a las prácticas tradicionales de una manera no manifiesta. Las «nuevas» ideas traen propuestas atractivas para todos. Para las familias, el señuelo es el aumento de las opciones curriculares, los estudiantes; para el profesorado y las escuelas, la descentralización del poder dentro de los distritos escolares y más tiempo y oportunidad es trabajar en equipo; para los estudiantes de procesos alternativos, de evaluación, grupos de estudio de edades variadas e instrucción tutorial en pequeño grupo. Sin embargo, en el fondo, siguen sin revisarse los valores básicos y no quedan claras las implicaciones ideológicas de esta pedagogía.

El problema de las implicaciones ideológicas de estas medidas constituye una preocupación esencial para aquellos autores que analizan las repercusiones de estos cambios en los modos de concebir la escolarización y el papel del Estado y de los demás agentes sociales. José Gimeno Sacristán (1994) examina este asunto desde la perspectiva de la desordenación de la educación, la pérdida de legitimidad de un modelo de sistema escolar uniforme con un proyecto cultural unitario, y lo sitúa en el plano más amplio de la revitalización de la fe en el mercado libre. Desde su punto de vista la desordenación tiene un componente simbólico y contradictorio muy evidente que, además, se ve reforzado por la existencia de dos mecanismos recentralizadores de origen externo: el mercado laboral y las prácticas de evaluación externa.

Los testimonios recogidos parecen coincidir en que las nuevas oportunidades esconden algunos regalos envenenados que, proceden de esa tendencia paradójica ilustrada con anterioridad: preocupación por la calidad, sentido restrictivo de la democracia. Y es que los esfuerzos de cambio poco significan al margen de un contexto particular de valores. Son precisamente los compromisos sociales y pedagógicos de una

escuela los que determinan la calidad de la innovación en que se involucran. Una nueva estructura puede ser necesaria para las instituciones educativas, pero no es suficiente para asegurar el desarrollo de determinados tipos de compromisos, que justamente son los responsables de cambios trascendentales. Observar el cambio estructural, como un fin en sí mismo, sin examinar críticamente su valía a la luz de los valores pedagógicos y sociales que han condicionado la educación a través de este siglo, es un error (Goodman, 1995). Un error que conduce a reproducir los valores esenciales de las instituciones educativas.

Este planteamiento nos conduce al principio, cuando se examinaba el éxito del cambio educativo y se contestaba negativamente, aludiendo a las palabras de Seymour Sarason. El problema, para David Tyack, es desvelar las tendencias de cambio frente a las olas de reforma. Desde su punto de vista, en Estados Unidos es posible advertir ciertas tendencias institucionales que persisten a través de las décadas, congruentes con unas reformas y contrarias a otras. Estas tendencias parecen mucho más lineales y consistentes de lo que la retórica del cambio podría sugerir y han configurado inexorablemente el contexto de los intentos actuales de reestructuración de las escuelas. Su análisis pone de manifiesto la existencia de ciertas paradojas. Entre éstas expone que pocos cambios se han hecho en relación con la descentralización, a pesar del predominio de esta consigna en el discurso sobre el cambio, y la tendencia apunta hacia el predominio de la centralización. De igual modo, aunque se declara que el profesorado es el centro de la empresa educativa, lo que sobresa es el crecimiento de los directores y otro personal no involucrado directamente en las tareas de enseñanza. El análisis de las tendencias institucionales frente a la retórica de la innovación también ha sido puesto de manifiesto por José Gimeno Sacristán. Por ejemplo, la supuesta declaración de flexibilización del currículum, se contrarresta con el poder recentralizador de los textos didácticos, cuya producción se localiza en unas pocas empresas.

Todo parece indicar que el sentido de la reestructuración sólo puede ser alcanzado analizando el contexto de las tendencias institucionales de cambio en que se produce. Revisar el papel del asesoramiento o apoyo escolar, desde esta perspectiva, supone considerar las prácticas de participación y las formas de conocimiento que se promueven institucionalmente. La razón es que se produce la ironía de la ausencia del profesorado en el discurso sobre su potenciación. Y los profesores son los receptores de una reforma que, supuestamente, los conceptúa como los generadores de la misma (Garman, 1995). En realidad, como reconoce esta autora, los docentes son los silenciados y el discurso de la capacitación, paradójicamente, contribuye a limitar su poder.

En este sentido cabría plantearse que los cambios de segundo orden, es decir, aquellos que pueden ofrecernos nuevos modos de resolver los problemas habituales o transformar las dificultades recurrentes en nuevos problemas, sólo se desarrollarán si se vuelven a descubrir los actores de siempre. El problema del cambio es, ahora, el de quiénes participan en su definición y desarrollo y los nuevos enfoques van a depender de los personajes que configuren la escena. Urge dar relevancia a las voces de personajes que han ocupado puestos secundarios en el monólogo del cambio educativo y convertir éste en un espacio de conversación social. Esta pretensión obedece a la necesidad de reconocer la diversidad de identidades de los participantes en el cambio y crear cauces para su expresión. El profesorado jugaría un papel central. La fuerza que adquiera su voz pasa por resolver los problemas de recarga del horario laboral y de aumento de

responsabilidades y control externo, que ha traído consigo la intensificación (Apple, 1989). Pero la creación de esas nuevas condiciones de trabajo que son imprescindibles para tener tiempo y perspectiva para enfocar el cambio, deberían ir acompañadas, según algunos autores, de la posibilidad de conversar con personas ajenas a la institución. Este es el sentir de Jean Rudduck (1994, p. 388) cuando menciona que:

La enseñanza requiere tanta energía que es improbable que un cambio curricular profundo –un cambio que haga frente a problemas de poder e igualdad a través de la pedagogía– se logre sin tiempo, sin poder distanciarse de la rutina diaria y sin la oportunidad de mantener un diálogo dirigido y crítico con personas que puedan ofrecer una perspectiva diferente a la de quienes están dentro del sistema.

¿Por qué esa necesidad de perspectiva externa para desarrollar un cambio profundo? La explicación procede de las características de las instituciones educativas, aisladas y cerradas en sí mismas, y de las condiciones de trabajo del profesorado que dificultan las posibilidades de intercambio entre colegas e instituciones. La propia tradición coarta las posibilidades del profesorado para promover el cambio y, romper su aislamiento institucional. La mejor manera de llevar a cabo esta ruptura no es utilizando asesores como expertos, siguiendo con la tradición, sino generar formas alternativas de apoyo y comunicación entre profesorado y escuelas. Este es el sentido de propuestas de trabajo profesional como el «mosaico móvil» (Hargreaves, 1994) que ofrece alternativas de colaboración entre docentes y escuelas a través de la creación de redes, asociaciones y alianzas. Esta modalidad de cultura profesional está próxima a una forma de asesoramiento, el asesoramiento comunitario (O'Neill y Trickett, 1982), que ofrece sus servicios precisamente para promover contactos y dar fuerza a redes de apoyo emergentes. Con este enfoque se tiene que descartar el sentido del asesor como experto y deben reformularse sus competencias. Ya no se trata de trabajar buscando el consenso con la opinión científica, sino trabajar con la pluralidad de ideas, el conflicto, la promoción de la comunicación y la responsabilidad compartida.

## EL ASESORAMIENTO EDUCATIVO Y LA REGULACIÓN SOCIAL

Como ya ha dicho, el asesoramiento en educación es una práctica que fue configurada dentro de la racionalidad técnica. Esta tradición epistemológica, propia de las ciencias empírico-analíticas, confía en la ciencia como productora de un conocimiento incontestable y universal, capaz de ofrecer leyes trasladables a los contextos prácticos en forma de principios técnicos. Tal modo de concebir el conocimiento establece una rígida separación entre sus productores y transmisores y sus receptores, los encargados de trabajar en contacto con la práctica. El proceso de producción y distribución del conocimiento otorga un lugar privilegiado a los expertos: profesionales-científicos que aportan conocimientos «objetivos», para ser utilizados por los responsables políticos (Popkewitz, 1988). David Tyack (1990) asocia esta modalidad de profesionalidad con la primera promoción de líderes profesionales, formados en Estados Unidos en las nuevas escuelas de educación, en el período que abarca de 1900 a 1950. Se organizaron como un grupo muy unido, que compartía una lucha común por la ciencia de la educación y por sustraer los asuntos educativos del terreno político. Su objetivo era dejar la toma de de-

ciones exclusivamente en manos de los expertos. Se creó un escalafón de expertos en curriculum y supervisores con la misión de decir al profesorado qué y cómo enseñar y sustituir las líneas difusas de organización de la política local por la autoridad de la ciencia educativa. Sus pretensiones tuvieron un éxito considerable, porque sus metas coincidían con los grupos de poder de entonces. Al igual que en la actualidad, la empresa estaba preocupada por la competición económica y querían llevar la eficacia a las escuelas para ayudar a los Estados Unidos a superar el reto de un nuevo gigante industrial y comercial, Alemania. De esta manera, la nueva ideología de gestión científica y eficiente se alió con la política e hizo que ésta pareciera un proceso planificado racionalmente.

Visto de esta manera, el asesoramiento forma parte del proceso de control simbólico del conocimiento por parte del Estado y puede ser considerado como uno de los agentes que de forma más activa participa en el contexto de transmisión o recontextualización del conocimiento. Es decir, en el contexto que crea el discurso pedagógico (Berstein, 1993). El papel de los especialistas tiene una peculiar relevancia, porque suelen formar parte de la institución estatal y son depositarios directos de los esfuerzos de ésta por regular las prácticas educativas. Como apunta António Novó (1996), los especialistas pedagógicos desempeñan un papel esencial en el proceso de construcción de nuevas categorías epistemológicas para entender lo pedagógico, dado que mediatizan la lectura de las realidades escolares a través del poder que adquieren para definir las interpretaciones legítimas.

El análisis sociopolítico de las reformas educativas de Tom Popkewitz (1994) ofrece más evidencias. El asesoramiento puede analizarse como una práctica más de regulación social, dentro de la dinámica general que ponen en marcha los Estados para legitimar nuevas formas de epistemología social a través de las reformas educativas. Su aparición contribuyó al cambio epistemológico en la concepción de la preparación pedagógica del profesorado y, al mismo tiempo, colaboró en la creación de un nuevo régimen de verdad basado en la introducción de un orden racional en los asuntos educativos y de bienestar social. Una racionalidad que valoraba el sentido de la ordenación, la mensurabilidad, la reproductibilidad y la jerarquía como claves esenciales para la reforma de las cuestiones personales y sociales (Popkewitz, 1994, p. 85). Desde este punto de vista, se pone al descubierto el valor retórico de la contribución del apoyo escolar al desarrollo del profesorado y cobra sentido analizar su acción en términos de control simbólico.

### *La deslegitimación del asesoramiento como práctica de expertos*

La concepción originaria del asesoramiento, que equipara a los agentes de apoyo con expertos y que se basa en la legitimidad de la ciencia ilustrada, se pone en entredicho cuando empiezan a cuestionarse las bases fundacionales de las grandes narrativas de legitimación, entre ellas la ciencia. La pretensión de un conocimiento incontestable, libre de las vicisitudes de las acciones humanas, carece de sentido si se analizan los contextos de producción del conocimiento (Beyer, 1992). La pérdida de las certidumbres epistemológicas que ha propiciado la condición posmoderna, ha minado las fuentes que conferían legitimidad a los expertos.

Sin embargo y, paralelamente, las sociedades occidentales de finales de siglo están marcadas por la reflexividad. Un modo de proceder que institucionaliza la existencia de expertos. El Estado debe justificar su autoridad y sus acciones, no por la coacción y la violencia, como en el Antiguo Régimen, sino mediante formas reflexivas de control social, sobre todo a nivel de los recursos normativo-simbólicos (Giddens, 1993). Debido a esta tendencia nos encontramos ante formas de control y supervisión muy sofisticadas, que se justifican como mecanismos internos de reflexión sobre el propio funcionamiento de las instituciones y sujetos. En el fondo, muchas de estas dinámicas tienen una finalidad disciplinaria y adoptan formatos burocráticos que se inmiscuyen en la gestión y en la evaluación (Ball, 1993).

Para Goodman (1995) la institucionalización de los expertos promueve el monopolio del conocimiento, porque se apoya en una lógica jerárquica de las relaciones que, a su vez, se basa en una ideología de la eficiencia y la productividad. El experto, al ser visto como una autoridad en un campo de conocimiento, llega a ser etiquetado como la persona que tiene las respuestas, y el cambio se considera un resultado que sólo se alcanza si se sigue el laberinto diseñado por éste (Goodman, 1995).

¿Hasta qué punto la labor de asesoramiento se involucra en las funciones de control simbólico y contribuye al monopolio del conocimiento?

Como ya ha dicho el asesor o agente de apoyo surge como el experto, legitimado por la política oficial y la competencia científica, para gestionar la implantación de las directrices administrativas y diseminar el saber sobre la mejora educativa (Rodríguez Romero, 1996). Pero, al mismo tiempo y paradójicamente, busca su credibilidad en el compromiso con el profesorado. De tal manera que esta labor, prácticamente desde sus inicios, ha estado sujeta a tensiones derivadas de una misión contradictoria.

En este contexto doblemente contradictorio, internamente, por tratar de conciliar el carácter instrumental con el servicio al profesorado y, externamente, por la combinación de la pérdida del estatus trascendente de la ciencia con la institucionalización social de los expertos, conviene reexaminar las fuentes de legitimidad del asesoramiento educativo en el contexto de la reestructuración. Especialmente interesante resulta detenerse en el conocimiento del asesor y considerarlo a la luz de las nuevas condiciones. Vamos a presentar algunas modalidades de conocimiento que suelen pasar desapercibidas en el discurso sobre el asesoramiento educativo. Al incluirlas se pretende encauzar el asesoramiento hacia prácticas que eviten la docilidad de ambos, agentes de apoyo y profesorado, ante las interpretaciones superficiales y netas del cambio y evitar que pueda usarse la educación para limitar la deliberación racional sobre concepciones litigantes acerca de la vida y la sociedad (Hartnett y Carr, 1995).

Para empezar van a examinarse brevemente los argumentos que cuestionan la legitimidad de la ciencia y la entidad del experto. La razón de ligar ambos asuntos, aunque sean de naturaleza tan distinta, reside en la capacidad que tienen las posturas epistemológicas para filtrarse en las prácticas sociales y configurar las subjetividades y los márgenes de la acción y el cambio. Mi intención es esclarecer los vínculos entre el estado del conocimiento y la concepción de las formas epistemológicas que desarrolla el asesor. Voy a referirme, brevemente, a tres aspectos relacionados con la práctica del asesoramiento.

El primer asunto cuestiona la neutralidad de las construcciones científicas y, por tanto, la posibilidad de ofrecer una perspectiva libre de valores por parte de los asesores, al ponerse en entredicho la posibilidad de conocer la realidad como una entidad exterior e independiente de los sujetos que la desean conocer. La representación del mundo que aspira a desvelar la ciencia moderna y que la convierte en una vía privilegiada para acceder al conocimiento cierto de la realidad, carece de fundamento, porque tanto la ciencia como la cultura son procesos sociales que, a su vez, configuran procesos sociales. La realidad no es natural y autoevidente, sino construida por un conjunto de factores culturales, poco visibles, que forman parte de las indagaciones científicas: las prácticas discursivas y los procesos comunicacionales (Schnitman, 1994). El lenguaje, la comunicación y las prácticas sociales que acompañan a la ciencia no son instrumentos pasivos, sino una construcción activa. En consecuencia ciencia, cultura y subjetividad son procesos no sólo socialmente construidos, sino también interconectados.

El segundo aspecto supone una crítica a la idea de desarrollo previsible de los acontecimientos sociales y al modo de concebir los procesos de intervención en éstos como cerrados y susceptibles de ser anticipados, controlados y uniformizados. En consecuencia los procesos de asesoramiento no contextualizados, que buscan resultados preVISIBLES y aplican estrategias uniformes tienen escaso fundamento. La ciencia moderna aspira a poder formular leyes generales sobre los fenómenos de la realidad, porque interpreta su modo de comportarse en términos deterministas. Es decir, cree en la previsible de su desenvolvimiento y, en consecuencia, desea predecirlo para poder controlarlo. Pero todo parece indicar que el desarrollo de los procesos humanos, sociales, incluso ciertos procesos naturales, no obedece a regularidades, está jalonado de crisis, que difícilmente encajan dentro de esa imagen de funcionamiento regular y que también desmontan la idea de progreso evolutivo de los grupos humanos. Esas crisis parecen emerger por la propia dinámica de los procesos humanos y nos obligan a considerar la complejidad ecológica de los contextos sociales y la importancia de las singularidades históricas, culturales y regionales para la planificación de actuaciones en la mayoría de los ámbitos de actividad humana.

La tercera dimensión desbanca la lógica científica como la única forma de conocimiento valiosa. Ahora cobran relevancia otras modalidades epistemológicas alternativas, especialmente aquellas relacionadas con las acciones prácticas y, entre estas, el conocimiento práctico y experiencial. Esto supone un revalorización de la racionalidad de los docentes y de la necesidad de incluir su modo de conocer en los procesos de asesoramiento. De igual modo es una llamada de atención respecto de la importancia del conocimiento práctico del agente de apoyo. La ciencia moderna legitima un único modo de acceder al conocimiento, porque es como la única vía que se ajusta a principios que garantizan la validez de la imagen de la realidad que ofrece. Esta consideración obliga al consenso y desprecia otras posibles formas de investigar. Como los criterios de científicidad provenían de las Ciencias Experimentales, todas las Humanidades han sido vistas como saberes de segunda fila, abocadas a generar conocimiento de menor calidad científica, y las Ciencias Sociales han forzado su campo «natural» de estudio, para hacerlo susceptible de investigar siguiendo las reglas de las Ciencias Experimentales. Sin embargo, las reglas que otorgan validez a la ciencia moderna no proceden de una autoridad trascendente, sino que son obra del consenso de una comunidad científica. Es decir, que son establecidas en el seno de la propia ciencia. Si su legitimidad procede del grupo que las crea ¿cómo puede justificarse su predominio por

encima de otras reglas? ¿de otros modos de acceder al conocimiento? Tan válido resulta ahora ofrecer nuevas argumentaciones en el marco de las reglas científicas establecidas, como investigar la creación de nuevas reglas para acceder al conocimiento (Lyotard, 1984). En otras palabras, las formas alternativas de investigar, preferentemente las de las Humanidades, han adquirido mayor relevancia y se ha sustituido el mito del consenso por la pluralidad de perspectivas que traen nuevos grupos que «juegan» a crear nuevas reglas.

La reflexión precedente muestra que la idea del agente de apoyo como mente libre de valores y capaz de consensuar, en torno a su saber cierto, las formas de entender la enseñanza, resulta insostenible. De modo que, si ya había suficientes argumentos para descalificar al asesor como experto (Rodríguez Romero, 1995), ahora, éstos se refuerzan. Es necesario replantear el conocimiento del asesor y examinar qué formas de conocimiento se privilegian y cuáles se excluyen, para comprobar qué se promueve en el contexto de la reestructuración.

### *Modalidades alternativas del conocimiento del asesor*

Ciertas formas de conocimiento son habitualmente excluidas cuando se trata del saber del asesor. Suelen ser modalidades de proceso que llevan a ver de forma renovada los procesos por los que emerge el cambio educativo y se construye de una manera más reflexiva, compleja y variada. Suelen ser, también, modos de conocimiento que deberían impedir el monopolio del conocimiento y dotar de un poder al profesorado que no se limite a los cauces definidos institucionalmente, sino abierta a la construcción de significados contextualizados y plurales (Garman, 1995).

Esa es una faceta del conocimiento del agente de apoyo imprescindible para facilitar la pluralidad de puntos de vista y la invención de opciones que reten la rutina de las respuestas tradicionales. Es un modo epistemológico que pone de manifiesto visiones alternativas y hace accesibles múltiples puntos de vista de los participantes en los procesos de cambio y, también, formas alternativas de responder a problemas similares. Como habitualmente se trabaja con una perspectiva que justifica el consenso, se parte de la asunción implícita y, muchas veces explícita, de la existencia de un único camino válido que es el que viene refrendado por su carácter oficial, léase también científico. Por el contrario cuando se parte de una perspectiva plural, la del asesor es una más entre las expuestas y conviene que se manifieste explícitamente para que entre en liza con el resto de los enfoques.

Una modo epistemológico que trabaja con la controversia requiere apertura ideológica y ésta sólo puede darse, si se analiza la implicación pedagógica y social de valores y perspectivas con respecto a la relación entre escuela y sociedad, la construcción del conocimiento, el desarrollo del currículum, las relaciones de poder en las escuelas, los procesos de aprendizaje y la naturaleza de la organización educativa (Goodman, 1994). Es necesario una actitud reflexiva ante las respuestas dadas a los problemas por las prácticas habituales. El agente de apoyo desarrolla su competencia tomando postura frente a la educación. Sin embargo, la enseñanza es una práctica compleja, porque no hay un único modo de entender los asuntos y, porque tampoco existe un sólo camino

para trabajar con ellos. La visión del agente de apoyo es una entre otras posibles. El problema es dónde están las otras y cómo se incluyen en el proceso de asesoramiento. Si el asesoramiento trabaja en instituciones educativas donde suelen convivir subculturas, y donde los grupos sostienen intereses divergentes y, si la intervención del asesoramiento tiene que contribuir a su capacitación, la única salida plausible es la construcción de una visión múltiple que refleje toda la complejidad de los puntos de vista en juego y, que al mismo tiempo, promueva una mayor comprensión de los posibles acuerdos y de las discrepancias. Una y otra requieren el examen de alternativas y la creación de formas de trabajo más orientadas al planteamiento de problemas que a su solución (Smyth, 1994). El planteamiento de problemas no implica solamente cuestionar el tipo de escuela para ser desarrollada, sino el proceso por el que esta visión emerge (Goodman, 1995).

El agente de apoyo tiene que estar preparado para suscitar este tipo de proceso y articular procedimientos para poner todas las perspectivas sobre la mesa, explicando especialmente las de los propios participantes. Esto quiere decir, como manifiesta John Smyth (1994), que más que confiar en un conocimiento comprobado para aplicarlo de manera general en múltiples ocasiones, se opta por la aplicación de conocimiento adquirido a través de formas contextualizadas de investigación, es decir, de estudio de casos singulares. Esto supone equiparar el conocimiento artístico e intuitivo al conocimiento científico, considerar el conocimiento como provisional y difícil y confirmar la relevancia de examinar problemas y resoluciones negociadas (Smyth, 1986 en Smyth, 1994).

Para desarrollar esta modalidad epistemológica también sería interesante tener acceso a profesorado y centros educativos que hubieran dado respuestas idiosincrásicas a problemas similares o que estuvieran involucrados en procesos parecidos. Esta posibilidad es de una potencia desconocida, porque si funcionase la conexión entre profesorado y centros educativos, por un lado, podría garantizarse el conocimiento de alternativas y, por otro, estaríamos facilitando la creación de redes de apoyo mutuo entre profesionales del mismo sector. Un modo de trabajar que, como ya se ha mencionado, se propone como el más apropiado para articular formas significativas de colaboración entre el profesorado como respuesta a la flexibilidad, multiplicidad y sofisticación de la sociedad posmoderna (Hargreaves, 1994).

Otro ámbito de conocimiento del agente de apoyo que va parejo con el anterior. Es aquel que tiene que ver con el conocimiento de la política educativa y de los mecanismos que utiliza para implantarse, a todos los niveles. No se puede restringir éste al marco del aula, ni siquiera al del centro educativo. Sobre todo, cuando la labor de asesoramiento trasciende los límites de éstos y pone en relación al profesorado con las líneas de intervención que promueven las estructuras administrativas. Es necesario que el asesor esté al tanto del papel del asesoramiento dentro del contexto sociopolítico educativo. Como ya es sabido, éste tiene raíces históricas que es necesario comprender para dar luz a las tendencias actuales y desenmascarar las formas tácitas que utiliza la tradición educativa para perpetuarse.

Por último, habría que aplicar ese análisis histórico al propio conocimiento del agente de apoyo como una forma de problematizar y desvelar la epistemología social

que penetra en las modalidades subjetivas que él activa al desarrollar la labor de asesoramiento.

Si estas modalidades del conocimiento del asesor se excluyen se corre el riesgo evidente de poner esta función al servicio de los intereses de control y mantenimiento de las relaciones de poder. Se sostendrá, de este modo, la ilusión de una escuela sin dinámicas de contestación y conflicto y una idea de la educación uniforme y compacta. Sin su estimulación, también, se impedirá la aparición de nuevas voces y el fortalecimiento de otras, tímidamente presentes. Y en este caso, la reestructuración nos mostraría su faceta menos alentadora.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO, F. (1995): «El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo», *Kikiriki*, 35, pp. 25-33.
- APPLE, M. W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona. Paidós-MEC.
- BALL, S. (1993): «La gestión como tecnología moral», en BALL, S. (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata.
- BEARE, H. y BOYD, W. L. (1993): *Restructuring Schools. An International Perspective on the Movement to Transform the Control and Performance of Schools*, London, Falmer Press.
- BERSTEIN, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- BEYER, L. E. (1988): «La reconstrucción del conocimiento y de los estudios educativos. *Revista de Educación*, 286, pp. 129-150.
- CASCANTE, C. (1995): «Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierdas», *Signos*, 15, pp. 42-61.
- ESCUADERO, J. M. (1994): «¿Vamos, en efecto, hacia una reconversión de los centros y la función docente?» en ESCUADERO, J. M. y GONZÁLEZ, M. T. *Profesores y escuelas*. Madrid. Ediciones Pedagógicas.
- GARMAN, N. B. (1995): «The schizophrenic rhetoric of school reform and the effects on teacher development» en SMYTH, J. (ed.) *Critical discourses on teacher development*, Toronto. OISE Press.
- GIDDENS, A. (1993): *Consecuencias de la Modernidad*, Madrid, Alianza Editorial.
- GIMENO, J. (1994): «La desregulación del curriculum y la autonomía de los centros escolares». *Signos*, 13, pp. 4-21.
- GOODMAN, J. (1994): «Externan Change Agents and Grassroots School Reform: Reflections from the Field». *Journal of Curriculum Supervision*, 9, pp. 113-135.
- GOODMAN, J. (1995): «Change without difference: school restructuring in Historical perspective». *Harvard Educational Review*, 65, pp. 1-29.

- HARGREAVES, A. (1994): *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*, London, Cassel.
- HARTNETT, A. y CARR, W. (1995): «Educacion, teacher development and the struggle for democracy», en Smyth, J. (ed.) *Critical discourses on teacher development*, Toronto, OISE Press.
- NOVA, A. (1996): *História da Educação: perspectivas actuais*. Documento multicopiado.
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.
- LOUIS, K. (1989): «Values, School Improvement and External Support», en LOUIS, K. S. y LOUCKS-HORSLEY, S. (eds.) *Supporting School Improvement. A comparative perspective*. Leuven, ACCO.
- LYOTARD, J. F. (1984): *La condición posmoderna*, Madrid, Cátedra.
- O'NEILL, P. y TRICKETT, E. J. (1982): *Community Consultation*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- POPKEWITZ, T. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Mondadori.
- POPKEWITZ, T. (1994): *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. M. (1995): «El papel del asesor. Un papel controvertido». *Kikiriki*, 36, pp. 11-15, Sevilla.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. M. (1996): «El asesoramiento educativo y la capacitación del profesorado», *Cuadernos de Pedagogía*, 246, pp. 79-83.
- RUDDUCK, J. (1994): «Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas», en ANGULO, F. y BLANCO, N. (eds.) *Teoría y desarrollo del curriculum*, Málaga, Aljibe.
- SARASON, S. B. (1990): *The Predictable Failure of Educational Reform*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SARASON, S. B. (1993): *The Case for Change*, San Francisco, Jossey-Bass.
- SCHNITMAN, D. F. (1994): «Ciencia, cultura y subjetividad» en SCHNITMAN, D. F. (comp.) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- SMYTH, J. (1994): «Una concepción pedagógica y educativa del liderazgo escolar» en ESCUDERO, J. M. y GONZÁLEZ, M.T. (eds.) *Profesores y escuelas*, Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- TYACK, D. (1990): «Restructuring in historical perspective: tinkering toward utopia», *Teacher College Record*, 92, (2), pp. 170-191.

JOSÉ MIGUEL NIETO CANO (\*)

## INTRODUCCIÓN: LA FUNCIÓN Y LOS AGENTES

Desde la década de los setenta, el estudio de los factores asociados al cambio educativo ha constituido un foco de atención preferente. Del conjunto de factores analizados, una serie de funciones como el liderazgo, el asesoramiento o consulta y la formación permanente han aparecido como ingredientes clave en el impulso y dinamización de los procesos de innovación curricular y organizativa. Esta contribución va a centrarse en analizar algunos aspectos estructurales y culturales del asesoramiento externo a centros escolares que, a mi juicio, estarían obstaculizando la posibilidad de que éste coadyuve de modo significativo, a la mejora de la calidad de la educación. Quienes nos interesamos por el asesoramiento pedagógico damos por supuesto que es –o debe ser– un tema importante y para ello recurrimos a datos empíricos que lo avalen. Quizás, por este motivo, nos ponemos algo nerviosos cuando alguien –por lo común, un potencial beneficiario– pone en entredicho la rotundidad de tal afirmación y se interroga por el hecho de que él no ve tan clara esa evidencia; en realidad, no la ve por ningún sitio. En cualquier caso, y con la más sana de las intenciones, nos queda el recurso de acudir a una cita que dice: «a pesar de que la relación estadística entre la cantidad de apoyo y el éxito de las mejoras es clara, no siempre es fácil demostrar la contribución del apoyo a la calidad de la educación en un caso aislado» (Louis et al., 1985, p. 196). De ahí que una de nuestras tareas prioritarias como teóricos e investigadores sea la de acometer un análisis lo más riguroso posible de este fenómeno que sabemos que existe aunque no sabemos muy bien a dónde dirigir nuestra mirada.

Con esta visión amplia, quisiera hacer antes dos consideraciones de fondo que me parecen cruciales para enfocar correctamente nuestro punto de partida. La primera tiene que ver con la definición y caracterización que se hace de las funciones que he mencionado, definición a mi modo de ver, fragmentada y artificiosa –en tanto en cuanto *se abordan de manera autónoma y diferenciada lo que no son, ni más ni menos, que manifestaciones complementarias de una misma función genérica–*, pero no por ello menos matizada en su orientación, como es el apoyo educativo. La idea, por lo tanto, es que resultaría

---

(\*) Universidad de Murcia.

muy comprometido hablar del liderazgo, del asesoramiento o de la formación continua como si fueran ámbitos separados y no hacerlo, en cambio del apoyo, aun a riesgo de estar echando piedras sobre mi propio tejado. De hecho, la evolución de perspectivas y modelos tanto de liderazgo, de asesoramiento, como de formación continua ha venido apartándose, con el transcurrir del tiempo, de los matices gerencialistas e intervencionistas de antaño para poner el énfasis en un denominador común: la orientación facilitadora, no sustitutiva, que debe presidir toda relación de ayuda. Sin embargo, tendemos a contemplar el liderazgo, el asesoramiento y la formación en ejercicio como si fueran cosas distintas, creo que por el hecho de que esas funciones suelen estar desempeñadas por agentes o por sistemas diferentes dentro de la estructura de los sistemas educativos. Y ahí, a lo mejor, es por donde empiezan todos nuestros problemas y de donde deberían provenir las soluciones.

Este matiz, me lleva a la segunda consideración general que se refiere a la configuración institucional que puede experimentar el apoyo, esto es, el tipo de correspondencia que se establece entre una determinada función y el agente o sistema que la desempeña desde una posición organizativa concreta. En este contexto, debe cuestionarse un tipo de planteamiento que da por sentada la conveniencia o inevitabilidad de tantas modalidades de apoyo como diferentes niveles jerárquicos y posiciones organizativas existen en un sistema y momento dado. De ahí que nos veamos obligados a hablar de un *apoyo externo* y de un *apoyo interno*; o de un apoyo desde los niveles *central, autonómico, regional, zonal* o *local*; o que debamos distinguir *tipos de apoyo* según provengan de *Unidades de Programas, Inspección Educativa, Centros de Profesores y de Recursos, Equipos generalistas, Equipos especialistas, Departamentos de Orientación* o *Departamentos Universitarios*, o que, incluso, se perfile el apoyo como resultado de una *ampliación del rol docente* en el caso del *Director*, del *Jefe de Estudios* o del *Profesor de Apoyo*. Si realmente existen tantas fuentes y modalidades de apoyo que presumiblemente confluyen y benefician a los centros escolares, ¿por qué el profesorado se queja tan a menudo del casi completo aislamiento y desasistencia que dice tener en su quehacer educativo?, ¿de todas esas contribuciones, qué es lo que realmente llega a las aulas?

El liderazgo es un ejemplo sintomático de lo expuesto hasta ahora. Palabra reclamo desde la década de los ochenta, una de sus concepciones dominantes ha estado focalizada en la autoridad formal proveniente de la jerarquía de mando que, tradicionalmente, ha fundamentado el funcionamiento organizativo, constituyéndose en consecuencia como una función restringida a figuras que ocupan puestos directivos o administrativos en el sistema educativo o los centros escolares (el caso del liderazgo centrado en el director). En principio pues, cualquier otro agente educativo no podría estrictamente desempeñar liderazgo o ser reconocido como líder al no gozar de las credenciales elitistas, selectivas y de cualificación que sí presentan aquéllos. En los últimos tiempos se ha ido abriendo paso otra concepción que, en cambio, no constriñe el liderazgo a lo que es la autoridad formalmente designada y presta atención a su ocurrencia natural bajo diferentes manifestaciones de apoyo, asistencia o ayuda como una de las fuentes desde la que puede producirse o fomentarse la mejora (Macpherson, 1993; Musella, 1988). Esta visión del liderazgo se focaliza en el complejo de acciones que es necesario para producir cambios en las operaciones en curso con independencia de la posición institucional del agente que lo proporciona. Considerando de esta manera se puede decir que «*los líderes son individuos que trabajan para motivar y asistir a otros a hacer las cosas de una forma reflexiva y perfectiva en la línea de lo pretendido o lo deseable*» (Cox, French y Loucks-Hors-

ley, 1987, p. 5). Desde esta perspectiva, el liderazgo podría desempeñarlo de forma natural un director, un profesor, un orientador de centro o un asesor externo ante determinadas circunstancias ambientales y contextos de trabajo que así lo demandan y hacen posible (Kirby, Paradise y King, 1992). No obstante, las aportaciones teóricas y empíricas todavía imperantes en esta línea, tanto como su configuración institucional y práctica, no han podido superar una visión dividida o compartimentalizada, o corporativista según como se mire, del liderazgo, del asesoramiento y de la formación en ejercicio; y así estos últimos siguen siendo concebidos como funciones unilaterales provenientes de agentes individuales situados en niveles organizativos diferentes. Este estado de cosas en efecto, debe ser analizado, pero también debe ser interpretado a la luz de ciertas opciones de valor.

Nos encontramos pues, en una situación en la que se ha extendido el concepto de apoyo aumentando el número de fuentes o de agentes que lo proporcionan pero no se ha replanteado ni la estructura ni la cultura de relaciones sobre las que operan con lo que se acrecenta su confusión e inoperancia. De este modo, mientras se elabora un discurso que habla del liderazgo, del asesoramiento o de la formación permanente como formas de apoyo, y por tanto no intervencionistas, dirigidas hacia el profesorado y/o los centros escolares, sus desarrollos institucionales y prácticos siguen constituyendo *cosos privados de caza* sin posibilidades reales de propiciar cambios de actitudes y de conductas entre los individuos y grupos implicados o afectados por procesos de reforma e innovación.

Para analizar las hondas contradicciones entre lo que se postula discursivamente y lo que ocurre en la práctica sería conveniente adoptar una perspectiva comprensiva que sea sensible a la confluencia de niveles *intra e interorganizativos* en torno a los cuales se construye simultáneamente el fenómeno del apoyo educativo, como son el político-ideológico, el formal-operativo y el perceptivo-experiencial.

## 1. LA ESTRUCTURA Y LA CULTURA DEL APOYO

### *Celularismo y Elitismo*

Asumiendo la íntima relación que se establece entre los aspectos estructurales (patrones formales de relación) y los aspectos culturales (patrones perceptivos y experienciales) que desarrollan las personas, los colectivos y las organizaciones, buena parte de los problemas que padece el apoyo proceden directa o indirectamente de inadecuaciones o deficiencias de carácter histórico. En cierta manera, éstas pueden analizarse e interpretarse a la luz de la evolución que ha experimentado el conocimiento sobre y en la educación.

Como afirman Paisley y Butler (1983), la educación es el mayor sistema de producción, distribución y utilización de conocimiento que existe en las sociedades desarrolladas. Un rasgo común a éstas ha sido la progresiva creación de sistemas para acometer tales procesos, con la correspondiente aparición de nuevos roles y prácticas profesionales claramente identificables. Las políticas e instituciones educativas tienden, en este sentido, a configurar un amplio abanico de elementos y estrategias (sistemas tecnológicos de información, fuentes documentales, sistemas de regulación y de control, formación permanente, asesoramiento externo, proyectos de innovación, programas de

investigación) con el propósito de hacer más accesible el conocimiento a los centros escolares y profesores y capacitarlos para hacer frente a los desafíos reformistas e innovadores que plantea cada etapa histórica.

En cualquier caso, lo que me interesa resaltar es que la evolución de las actividades relacionadas con el conocimiento ha experimentado una paulatina diferenciación y especialización, dando lugar a una compleja diversidad de instituciones, organizaciones y grupos profesionales que podrían clasificarse en términos de funciones principales de:

- a) Creación o producción de conocimiento (investigación científica y práctica profesional).
- b) Selección y organización del conocimiento (elaboración de modelos, currículo, libros de texto, materiales curriculares).
- c) Difusión, distribución, diseminación o transferencia de conocimiento (publicaciones, agentes de enlace).
- d) Almacenamiento de conocimiento (archivos, memoria individual y colectiva).
- e) Utilización o aplicación de conocimiento (relaciones de retroacción con cualquiera de las demás funciones).

Como consecuencia, las actividades relacionadas con el conocimiento aparecen diferencialmente distribuidas en estructuras sociales altamente especializadas y, con frecuencia, formalmente institucionalizadas, lo que significa que se han ido configurando con relativa independencia y no de un modo interdependiente. (Dunn, Holzner y Zaltman, 1985). Fruto de ello resulta la existencia de una «disociación entre las reglas de producción y las reglas subyacentes a la división social del trabajo que llevan a la disociación entre los componentes del conocimiento, su accesibilidad y su transmisión» (Posner, 1995, p. 363). A la separación funcional le corresponde otra que tiene que ver con el poder y la autoridad, una jerarquización de la toma de decisiones respecto del diseño, gestión y desarrollo de la educación y la innovación educativa, así como una jerarquización del papel que pueden y deben desempeñar todos y cada uno de los agentes implicados.

Por ejemplo, desde los planteamientos hegemónicos de la racionalidad técnica no se ha contemplado a los asesores como fuente de producción, como tampoco a los profesores, siendo como son una fuente privilegiada de conocimiento basado en la experiencia de la práctica profesional. Esta actividad ha quedado reservada a centros de producción de saber o sistemas de recursos, por lo que los asesores se han configurado con frecuencia como meros agentes de difusión o mecanismos de flujo de conocimiento que son generados en otros sistemas, mientras que los profesores se han concebido como usuarios, meros aplicadores de currículum diseñado desde fuera o ejecutores de directrices impuestas desde arriba.

En este contexto, los modelos de apoyo imperantes han funcionado sobre la base de dos características esenciales: el celularismo y el elitismo. A medida que la estructura de conocimiento se ha ido haciendo cada vez más compleja, el número de elementos intermedios –agrupados según el foco en sistemas, suprasistemas o subsistemas– ha aumentado considerablemente, pero no se han desarrollado mecanismos de coordinación verticales y horizontales que aseguraran la cohesión de los mismos en términos de metas comunes,

patrones compartidos de funcionamiento y relaciones de comunicación estables. Así, cada unidad organizativa, e incluso cada miembro de la misma, tiende a trabajar aisladamente o con relativa independencia del resto de componentes o unidades, en ámbitos y bajo condiciones diferentes. Y para ilustrarlo bastaría con analizar la conexión que se ha venido estableciendo entre los Centros de Profesores y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica con los centros escolares. Además, la elaboración de conocimiento especializado conlleva el establecimiento de mecanismos de selección y de capacitación diferenciada de agentes para responder a determinadas credenciales que dan paso a diferentes posiciones en la estructura de trabajo, de manera que se conforma una jerarquía en el dominio del conocimiento y en el estatus profesional. Así, las unidades superiores más elitistas tienden a elaborar un tipo de discurso unidireccional y descendente que llega hasta quienes están en la base, el profesorado. Los expertos, según este esquema, están arriba y los aplicadores, abajo.

Si aludo al celularismo y al elitismo como manifestaciones de la problemática estructural, por otra parte bien y mejor documentada en otras fuentes, es por la influencia que ha podido ejercer en el desarrollo de ciertos esquemas de representación y pautas de conducta en las personas. No podemos olvidar que entender el asesoramiento como apoyo o relación de ayuda, significa traducirlo, en la práctica, a términos de interacción personal y comunicación. De ahí que buena parte de sus posibilidades de éxito dependan de cómo los asesores perciben y construyen sus respectivos roles (Nieto, 1993, 1994). No es raro que, en las circunstancias a las que he hecho alusión, algunas percepciones y prejuicios operen como barreras de la viabilidad del asesoramiento aún antes incluso de que pueda iniciarse una relación de este tipo. Frases relativas a los asesores como «se supone que son expertos pero no conocen la realidad de la escuela», «muchos son maestros pero hace tiempo que huyeron de la tiza», «obran de buena fe pero no saben o no quieren saber lo que supone trabajar todo el día con críos»; o imágenes metafóricas de ellos como «ovnis», «maestros desertores», «hombres del maletín», «médicos», «certificadores de déficits» o «representantes de la administración», por poner unos cuantos ejemplos, dan idea de una cierta representación de la realidad desde la perspectiva de los profesores que, sin entrar en su justificación y explicación, condicionan ya de entrada el inicio y desarrollo de una buena relación de asesoramiento. Pero estos esquemas de representación, mediatizados por la división social del trabajo, operan inevitablemente también entre los propios asesores:

- \* Como colectivo, y a pesar de responder a la categoría de generalistas, los miembros de EOEPs, tienen históricamente en el diagnóstico su fuente de identidad y coherencia externa.
- \* Considerados aisladamente, existen diferentes conciencias profesionales entre los miembros de EOEPs, que tienen en la psicología, la pedagogía y el trabajo social su fuente de identidad y coherencia interna.

A estos dos niveles, «el especialista no sólo no tiene por qué conocer otras áreas, sino que es probable que actúe en oposición a ellas» (Posner, 1995, p. 364). Se ha reiterado durante mucho tiempo la especialización de estos profesionales de manera que tienden a proteger su conocimiento con la finalidad de mantener su identidad y coherencia, tanto fuera como dentro del propio grupo profesional.

## *Imposición y Formalización*

Como sostienen Louis y Van Velzen (1989, p. 130), «el apoyo externo sirve a múltiples propósitos, dependiendo de la perspectiva del observador o actor educativo». Tal y como he apuntado, es éste un aspecto esencial en todo proceso de interacción y comunicación; cuando dos o más actores intentan comunicarse utilizando diferentes perspectivas se incrementa la dificultad de entendimiento pues dependiendo de éstas, los términos, conceptos, asunciones y valores cambian (Jansen y Mertens, 1989; Louis, 1989; Louis y Crandall, 1989; Louis y Van Velzen, 1989). Nos encontramos, por un lado, con la perspectiva lejana de políticos y administradores; por otro, con la perspectiva cercana de los profesores y directores; y en medio, la realidad marginal o fronteriza de los propios asesores sometidos a demandas de una parte y de otra.

Contemplados en el contexto general, los sistemas de apoyo externo pueden ser definidos como elementos o mecanismos de la estructura educativa que básicamente están diseñados y gestionados como instrumentos para la puesta en práctica de una política gubernamental determinada, al igual que ocurre con la legislación o la inspección educativa. Ciertamente, el apoyo externo podría desempeñar un papel activo en la ejecución de una determinada política de mejora a nivel de centros escolares, pero simultáneamente debería contribuir, a su vez, a la compatibilización sobre el terreno de dicha política, ayudando a formular visiones específicas y estrategias de desarrollo adecuadas a cada centro escolar. Hall (1992) comenta al respecto que «el administrador debe promover o asegurar que algo se haga, aunque no debería ser demasiado prescriptivo al hacerlo. Los profesores han de asumir la responsabilidad de la puesta en práctica y deberían tener la oportunidad de participar en definir la configuración de ésta. Pero todos necesitan comprender y aceptar las metas del esfuerzo de cambio y ayudarse mutuamente con mayor intensidad. Es inaceptable pensar que una parte del sistema puede tener éxito sin la participación, apropiación, comprensión y plena implicación de las otras partes». *Sería imprescindible pues, que existieran cauces de comunicación y cooperación adecuados que posibilitaran al personal de apoyo externo colaborar estrechamente con ambos niveles (políticos y administradores por un lado; profesores, directores, padres y alumnos por otro), tomando iniciativas para asegurar que los requerimientos de apoyo fueran considerados durante las etapas iniciales de la formulación y determinación de las políticas de mejora (Ekholm y Miles, 1985; Macpherson, 1993; Van Velzen, 1985). En principio pues, puede decirse que cualquier sistema de apoyo externo se encuentra en una posición mediadora, idónea para reajustar y redefinir procesos de cambio que generalmente son complejos e impredecibles y que son definidos y vivenciados de distinta manera tanto por individuos como por grupos. Ahí puede radicar precisamente uno de los mayores escollos con que deba enfrentarse el apoyo. No tanto el tener que trabajar entre realidades autónomas y diferenciadas, sino más bien hacer compatibles perspectivas que frecuentemente son divergentes y entran en conflicto. El problema puede verse, agudizado por el hecho de que el apoyo tenga un carácter impuesto y esté formalizado en exceso.*

En el caso de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, por ejemplo, el diseño de la prestación de servicios responde a ese doble carácter: servicios sectorizados y directos a centros de atención preferente que se planifican y desarrollan según criterios de necesidades y procesos en último término prescritos por iniciativa externa, es decir, por las autoridades que los regulan, financian y controlan para respon-

der a las directrices que periódicamente emanan de la propia política educativa del gobierno. ¿Podemos afirmar que la estructura y funcionamiento de los equipos facilita una respuesta concreta y real a necesidades específicas de los centros?, ¿por qué las necesidades son uniformes dentro y fuera de los sectores escolares que los equipos atienden?, ¿dónde radica el problema de la falta de iniciativa interna en los centros y la baja implicación y participación de sus miembros? Desde una visión interpretativa y simbólica, se ha alertado del peligro que corren los sistemas de apoyo externos de ser concebidos como sistemas institucionalizados al igual que ocurre con las escuelas (González, 1987; Louis, 1994): las características externas llegan a ser más importantes que su funcionamiento real, los rasgos formales constituyen medidas de calidad más importantes que la información rigurosa acerca de su actividad, la fidelidad a la estructura garantiza su permanencia en el tiempo, etcétera.

## 2. HACIA LA RECONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN DEL APOYO

### *El apoyo es colaboración y corresponsabilidad*

¿Cómo se manifiesta el apoyo en la práctica? Es importante resaltar que el apoyo se perfila como una competencia no exclusiva de agentes específicos –ya sean individuos o grupos, externos o internos–, sino como el trabajo compartido de un conjunto de actores que desde diferentes perspectivas colaboran en el esfuerzo de *orquestrar* la mejora en un centro o sector escolar. Al igual que un esfuerzo de mejora supone la participación, a varios niveles, de múltiples grupos y agentes implicados, la función genérica de apoyo constituye, en este contexto, una tarea de facilitación colectiva, con independencia de que ciertos agentes tengan asumidos formalmente distintos roles (Kilcher, 1989). Algunos datos confirman este extremo.

Cox, French y Loucks-Horsley (1987), realizaron una revisión de dos amplios estudios sobre sendos programas de mejora escolar (el *Study Dissemination Efforts Supporting School Improvement* y el *Study of the Role of Teacher Incentives and Rewards in Implementing a Technological Innovation*) y analizaron las diversas configuraciones de apoyo y liderazgo que aparecían en 18 centros escolares que habían puesto en práctica y sostenido con éxito tales programas. De la revisión concluyeron un cuadro general de funciones (ver tabla I), agrupadas según las fases del proceso de mejora.

TABLA I

### *Funciones de apoyo y liderazgo en procesos de mejora*

<p>A. INICIACIÓN:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valorar necesidades, capacidades y recursos</li> <li>2. Valorar prácticas en curso</li> <li>3. Establecer metas claras, objetivos y expectativas</li> </ol>
---

TABLA I (Continuación)

4. Seleccionar o diseñar nuevas prácticas
5. Crear conciencia
6. Asignar roles y responsabilidades
7. Establecer compromiso
8. Diseñar técnicas grupales
9. Localizar recursos
10. Proporcionar materiales
11. Organizar formación
12. Disponer planes y cambios organizativos en el centro
13. Ayudar a los profesores a planificar la puesta en práctica

B. DESARROLLO:

14. Proporcionar formación inicial
15. Proporcionar apoyo a resolución de problemas y dificultades prácticas
16. Proporcionar formación complementaria
17. Observación de aula para utilización
18. Evaluar resultados de la puesta en práctica
19. Evaluar resultados definitivos

C. INSTITUCIONALIZACIÓN:

20. Formar a profesores nuevos o reasignados
21. Conducir seguimiento y sesiones de revisión
22. Incorporar el programa a las directices curriculares del centro
23. Adquirir nuevos recursos y materiales
24. Establecer partida presupuestaria

Fuente: Cox, Frensh y Loucks-Horsley (1987)

Para los investigadores, este cuadro de funciones/actividades ilustra lo que puede ser una configuración genérica de apoyo y liderazgo como ingrediente esencial en cualquier proceso de mejora. La noción de configuración implica la existencia de diferentes agentes o actores (profesores, directores, profesores de apoyo, padres, coordinadores del programa, asesores, formadores, expertos en contenidos, etc.) que asumen en cada situación particular distintas funciones siguiendo determinados patrones de comunicación que permiten saber en todo momento quién hace qué, cuándo y cómo. En principio pues, cada uno de ellos representa y desempeña un rol grupal a partir del cual se espera que puedan hacer una contribución diferenciada asumiendo actividades específicas. «los roles, en este sentido, constituyen un tipo de división práctica del trabajo entre las personas» (Miles y Ekholm, 1985a, p. 143). De este modo, aunque en cada situación particular: (1) ciertas funciones y no otras serán más apropiadas en diferentes fases del proceso, (2) algunas funciones puedan ser mejor desempeñadas por unos agentes que por otros y (3) distintas combinaciones de agentes internos y externos sean más adecuadas que otras, lo más importante resulta que el apoyo se construye siempre como una función compartida. En el caso concreto de los asesores externos, el estudio mostraba que, en términos generales, éstos se centraban en establecer compromisos con los profesores y administradores, formar a profesores, guiar los cambios organizativos requeridos y proporcionar seguimiento de asistencia y apoyo, actividades en las que, por otra parte, parecían tener mayor impacto. No obstante, en cada uno de los 18 esfuerzos de mejora revisados, los asesores externos asumían diferentes combinaciones de estas funciones y colaboraban con distintos agentes que asumían otras tantas combinaciones de las restantes actividades.

Hay que tener presente pues, que lo que suele aparecer cuando se estudian procesos de mejora escolar es un tipo de función genérica a la que contribuyen en términos de co-responsabilidad múltiples grupos o agentes (Cox, 1983; Hall, 1992). Desde esta consideración se insiste en que lo esencial no es que un agente concreto deba desempeñar tal o cual función, sino que ciertas funciones de apoyo y liderazgo son imprescindibles para facilitar y propiciar la mejora de la escuela y que su asunción por parte de los actores implicados será contingente a multiplicidad de factores asociados con el mismo proceso de mejora dando lugar a lo que denominan diferentes configuraciones contextuales de apoyo y liderazgo. Además, si bien algunos de estos roles se asignan inicialmente, otros aparecen y se desarrollan conforme progresa el esfuerzo de mejora. Loucks-Horsley *et al.* (1982, p. 153) coinciden en este extremo al afirmar que «lo que nosotros encontramos fue un “cuadro de funciones” de facilitación que deben ser asumidas por alguien para que se produzca el desarrollo [...], una constelación de actores asumiendo varias funciones que da como resultado un esfuerzo de apoyo pleno y global. Algunas combinaciones parecen funcionar mejor que otras [...]. Hay ciertas funciones que un grupo particular puede desempeñar mejor que otro [...]. Pero nuestros hallazgos indican que las configuraciones de la asistencia son inabarcables y que para cada situación se requiere una única combinación de agentes para proporcionar todas las funciones requeridas». El apoyo, en consecuencia se construye en la práctica en términos contrarios a la imposición formalista y el celularismo elitista. Si el asesoramiento resulta ser un proceso de interacción y de comunicación que se construye sobre la base de una relación de ayuda, tan importante parece la respuesta como la solicitud de esa ayuda en términos de libre elección. El carácter impositivo socaba entonces, la esencia del asesoramiento y mediatiza la construcción de la relación, a menudo en sentido problemático.

## *El apoyo implica flexibilidad y autocontrol*

En los procesos de apoyo educativo es frecuente que aparezca el fenómeno de la redundancia, esto es, más de un actor en un mismo contexto está implicado en desempeñar una función particular. Por ello, se tiende a pensar que los recursos de apoyo sólo pueden ser empleados de manera apropiada si sus tareas específicas son bien definidas a la luz de una estrategia y plan operativo determinados y asignadas consecuentemente a ciertas etapas o áreas de actividad como parte integral de la mejora. *Existe*, sin embargo, el riesgo que supone sobrecargar el sistema de apoyo con excesivas tareas y el que se deriva de que las funciones que han sido planificadas para los asesores externos no sean las apropiadas una vez que se inicia el apoyo a un esfuerzo de mejora concreto. Ante estos riesgos –los cuales vienen impuestos por la imposibilidad de «programar» totalmente las condiciones que aseguren el éxito de un proceso de mejora escolar inevitablemente determinado por la situación local (Miles y Ekholm, 1985b)– puede ser preferible entonces, reconocer unas funciones generales y propiciar que los agentes puedan armonizar demandas muy heterogéneas por parte de los centros educativos con un tipo de ayuda visible que aporte soluciones adaptadas. Asimismo, aunque la redundancia se percibe normalmente como una característica negativa en tanto presupondría una asignación ineficaz de tiempos y recursos, Cox, French y Loucks-Horsley (1987) matizan que puede significar también que la configuración de apoyo y liderazgo realmente está presente como masa crítica interesada por la innovación y puede implicar, consecuentemente, un alto grado de interacción y comunicación sobre la misma innovación, es decir, sobre el modo en que a nivel individual y organizativo se están intentando poner en práctica cambios complejos que afectan a las personas. Es desde este punto de vista, desde donde se justifica que sea difícil e, incluso, imposible, establecer generalizaciones y encasillamientos respecto de qué funciones o actividades debe asumir particularmente tal o cual agente (Clark, Lotto y Astuto, 1984). Se argumenta, en definitiva, que el apoyo y el liderazgo a la mejora de la escuela deben configurarse a partir de los siguientes parámetros:

- (1) *el liderazgo, asesoramiento o formación deben venir dados por un sistema de varios agentes;*
- (2) *debe basarse en la colaboración entre agentes internos y externos;*
- (3) *estos agentes no sólo proporcionan asistencia o ayuda, también la reciben;*
- (4) *la necesidad de ciertos agentes asumiendo determinadas funciones o actividades de apoyo es contingente al contexto, factores y proceso de esfuerzo de mejora particular.*

La noción de configuración referida a una estructura de apoyo y liderazgo no significa necesariamente que los diversos agentes implicados deban constituirse como equipo de trabajo u otro tipo de grupo formal sino más bien, que la interacción y la comunicación son vitales para coordinar las estrategias y actividades de apoyo en vista a mantener en movimiento un proceso de mejora. En este sentido, la fase de contacto inicial en la que se construye la relación y los términos en que va a desarrollarse el trabajo –roles y tareas– entre, por ejemplo, los asesores externos y los profesores, se perfila como una cuestión crucial, así como la posible y deseable renegociación del mismo conforme se suceden las diferentes etapas del proceso de asesoramiento y mejora (Hameyer y Loucks-Horsley, 1985; Hernández, 1992). De ahí que se recomiende organizar

desde el principio un ciclo continuo de revisión de las intervenciones específicas que tienen lugar en relación con la mejora, a través de las tareas de:

- \* Auto-diagnóstico: ¿cuál es nuestra situación real?
- \* Establecimiento de metas: ¿qué intentamos hacer?
- \* Combinación y distribución de roles funcionales: ¿qué tareas requiere de nosotros la mejora?, ¿qué roles son los apropiados dada nuestra situación?

Con ello, se estará ayudando a desarrollar y focalizar la energía necesaria para llevar a buen término la mejora, se estará contribuyendo a construir un compromiso compartido con la misma, a establecer planes de acción a corto plazo pero manteniendo un horizonte temporal de un proceso que es a más largo plazo, y a obtener conclusiones a la luz de la experiencia que permitan introducir correcciones para ir adaptando a éste el esfuerzo colectivo. Necesariamente, estas tareas requieren colaboración y discusión abierta entre los asesores externos y los miembros del centro educativo, así como reflexión crítica en torno al propio rol asesor.

## CONCLUSIÓN: ALGUNAS CONDICIONES PARA LA RECONSTRUCCIÓN

El concepto de apoyo educativo, en tanto ligado a la mejora de la escuela, se vincula a procesos de facilitación de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel de centro educativo, es decir, contruidos sobre la base de la pluralidad de prácticas que definen la acción educativa en el marco institucional del centro escolar y a través de una relación no sustitutiva, sino cooperativa, con los profesores. Según este planteamiento, el asesoramiento pedagógico no restringe sus actividades a los miembros del centro escolar considerados éstos aislada e individualmente. Con ser esto importante, es precisamente la colaboración entre los grupos y agentes implicados a varios niveles, el contexto relacional a través del cual el factor de apoyo se configura como un elemento crucial para fomentar rasgos culturales que son indispensables a la viabilidad del cambio y, en consecuencia, para que éste llegue a formar parte de las prácticas pedagógicas y organizativas del centro escolar (Nieto y Portela, 1991). En esta línea, y al hilo de planteamientos sobre el aprendizaje organizativo (Hall y Wallace, 1993; Louis, 1994) y la reconversión de centros escolares (Escudero y González, 1994; Murphy y Hallinger, 1993) se apuntan algunas alternativas, a modo de propuestas que implican riesgo, valentía e imaginación, desde las cuales repensar la potencial contribución del asesoramiento como práctica de apoyo a las organizaciones educativas.

- a) Los centros necesitan autonomía pero además apoyo porque las organizaciones también aprenden. La filosofía del centro educativo como unidad básica de cambio se articula en torno a dos asunciones básicas. Una, relativa al contexto educativo, desecha la posibilidad de autonomía o descentralización total por los riesgos que comporta sesgar e inhibir valores de coherencia y equidad de la educación (Boyd, 1990); apela más bien a la idea de organización relativamente autónoma (Schmuck, 1984) respecto al marco general de política educativa en cuyo seno funciona. En este sentido, el principal reto estaría en propiciar un equilibrio significativo *entre lo estatal o general* (un ambiente institucional que, alimentado y sostenido por

las autoridades educativas, fomenta que la escuela aprenda a alterar e incrementar su capacidad de mejora) y *lo local o particular* (los centros escolares, donde han de buscarse y reforzarse los primeros y más importantes recursos para desarrollar la capacidad de innovar y resolver problemas con éxito). La otra, se refiere a la *cultura organizativa* como rasgo diferencial propio de cada centro y que es fundamental para explicar tanto los efectos sobre el progreso y desarrollo personal de los alumnos como los significados que el profesorado atribuye a demandas externas de reforma o a necesidades internas de mejora. La mejora, por tanto, se presenta como un asunto particular de cada escuela, de la acción concertada de sus miembros, pero su éxito depende también de un ambiente externo rico, estimulante y favorable que apoye esa relativa autonomía que la organización requiere para alterar condiciones internas y desarrollar nuevos patrones de representación y de interacción (Bacharach, Bauer y Shedd, 1986; Coleman y Collinge, 1991; Stevenson, 1987). Además, la disponibilidad de recursos educativos –entendiendo el concepto en sentido amplio– no explicarían por sí mismos algunas diferencias significativas en los rendimientos de los alumnos; por el contrario, más relevante sería el clima y la cultura de apoyo tal y como se expresan en la naturaleza y calidad de las relaciones interpersonales a nivel de centro (Louis, 1994; Reynolds, Sullivan y Murgatroyd, 1987; Rutter, 1983).

Así cuando pensamos en el asesoramiento a centros escolares deberíamos asumir que una organización también constituye en sí misma un agente de aprendizaje. Este planteamiento nos aboca a proyectar sobre la organización supuestos similares a los que defendemos con respecto al aprendizaje de los alumnos o al aprendizaje adulto. De tal modo, el aprendizaje organizativo puede concebirse como un proceso de construcción idiosincrática ante necesidades que van surgiendo y donde los nuevos aprendizajes se van engarzando o integrando con las experiencias previas. En consecuencia, al igual que el constructivismo y el aprendizaje significativo determinan un cierto tipo de profesor y de enseñanza, su extensión a nivel organizativo requiere entender el asesoramiento desde claves diferentes a las habituales. El papel de los asesores adquiriría bajo estos supuestos algunos rasgos definitorios:

- \* Como profesionales, que en cada momento y situación tienen autonomía para tomar sus propias decisiones y que planifican su actuación de forma deliberativa, esto es, como resultado de un proceso de entendimiento, negociación y consenso con los centros escolares. Dejan de ser meros ejecutores de directrices oficiales, lo que no implica necesariamente incompatibilidad con éstas.
- \* Como profesionales cuya misión básica consiste en colaborar para crear aquellas condiciones que favorezcan procesos de aprendizaje relativamente autónomos por la organización (incluidos ellos mismos) y donde actúan como mediadores activos, pero no exclusivos, entre demandas y necesidades prácticas de los centros y recursos de conocimiento educativo en sentido amplio (ideas, programas, materiales, instrumentos, etc.).
- \* Como profesionales que se relacionan con otros profesionales en una situación de división social del trabajo caracterizada por el intercambio de papeles y de funciones que deben estar contextualizadas.

Asumir, que los centros escolares pueden, y deben, llegar a convertirse en comunidades de aprendizaje donde todos sus miembros (directores, profesores, padres, alumnos) se desarrollan en y a través de su trabajo (Mojkowski, 1991), no sólo exige considerar nuevos procesos y situaciones relacionales de carácter interno (toma de decisiones, autoridad, responsabilidad, normas, condiciones, etc.) sino también replantear el liderazgo y el apoyo externo desde esos mismos parámetros.

- b) *El apoyo es cosa de todos y debemos aprender solucionando problemas.* Si como sostiene Louis (1994, p. 9), «las organizaciones no pueden aprender en ausencia de procesamiento social de información», tendría un gran peso específico la perspectiva de investigación en la acción cooperativa en la que se «subraya la unidad de los tres componentes de creación, difusión y utilización del conocimiento, antes que su singularidad» (Keeves, 1989, p. 1384), constituyendo una estrategia de cambio que puede satisfacer criterios como los arriba expuestos. En este caso, los procesos de indagación responden a un modelo de solución de problemas y pretenden lograr conocimiento para la mejora de la acción educativa, es decir, un tipo de conocimiento instrumental que pueda aplicarse de modo particular a problemas prácticos (las relaciones entre conocimientos y prácticas deben estar contextualizadas). Pero, y esto es importante, el protagonismo en cuanto a iniciativa y responsabilidad recae en los profesores y asesores bajo un esquema de relación coparticipativa en el que ambos son fuentes de hipótesis de trabajo y, más que ejecutar, inventan soluciones. Las más recientes ideas sobre la dinámica del cambio afectan por igual a la del apoyo: concebir el liderazgo, el asesoramiento o la formación como modalidades complementarias de un proceso de apoyo que, en consecuencia, excluye cualquier orientación de tipo prescriptivo, regulador o de control, lineal y previsible (Fullan, 1993; Louis, 1994; Mojkowski, 1991).

La bondad de este marco de trabajo se justifica en la asunción de que el aprendizaje organizativo es fundamentalmente un proceso de solución de problemas concretos por medio del cual se construyen significados y valores. Por ello, se convierte en un acto de grupo continuamente modificado por el intercambio de conocimientos y de realizaciones que producen ideas y actitudes socialmente compartidas y, en consecuencia, públicas, dentro de un conjunto de procesos que no se entienden como constructos separables sino como actividades que por naturaleza son interactivas. Y eso tiene dos implicaciones básicas. En primer lugar, las formas y contenidos de apoyo no pueden planificarse con exactitud; son contingentes a los propios procesos de solución de problemas. Los problemas educativos y sociales a los que hay que hacer frente son por naturaleza ambiguos y complejos; se muestran esquivos a soluciones racionales y lineales. A menudo, nos exigen una representación novedosa o creativa de los mismos y requieren proceder como por primera vez porque varían de una situación a otra. Además, los procesos de cambio en las personas y los grupos están repletos de elecciones y dinámicas que no pueden ser anticipadas, son impredecibles y progresan en parte de forma caótica. Estos rasgos cuestionan, por ejemplo, la imagen convencional de lo que se ha dado en llamar cambio educativo planificado (Louis, 1994). En segundo lugar, los procesos de cambio y de asesoramiento se cimentan

en la cooperación, el consenso, el compromiso y el apoyo mutuo como formas de relación interpersonal, que es dimensión dominante en la vida de los centros escolares. Y esto no es tanto una cuestión técnica o estratégica como de valor, porque de lo que estamos hablando es de institucionalizar nuevos valores y creencias.

Asumir que el apoyo es un proceso socialmente compartido supone en la práctica crear densas redes de comunicación y de trabajo conjunto con el propósito de activar el uso de conocimientos e ideas en los centros escolares, pero también exigirá inevitablemente que las propias organizaciones colaboren, que rompan su habitual hermetismo, asumiendo colectivamente la responsabilidad para con el desarrollo y bienestar de los alumnos. Y esto no es un tema fácil; a pesar de que la colaboración se valora y se considera necesaria, parece un fenómeno inusual y que se da en circunstancias especiales. Y si en los centros escolares la colaboración relacionada con la enseñanza es rara, más lo es la cooperación entre los diferentes tipos de organizaciones (Hord, 1986). Ello plantea, en consecuencia, el reto de una política orientada a revitalizar programas y servicios que la escuela puede ofrecer a los ciudadanos en coordinación con otros servicios públicos con el objetivo común de mejorar el ajuste entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y los ambientes organizativos y potenciar un sistema que asegure niveles de aprendizaje significativos para todos los alumnos (Mawhinney, 1993; Mojkowski, 1991). Pero teniendo presente en todo momento, que la coordinación, la cooperación y la colaboración no pueden ser impuestas y son incompatibles con relaciones de sumisión, conformidad o dominación (Hall y Wallace, 1993).

- c) *Flexibilizar estructuras puede ser un buen comienzo pero la redistribución de poder lleva a la responsabilización.* El apoyo como proceso social compartido y no predeterminado supone ir creando estructuras flexibles y dinámicas a partir de la práctica y no desde un *a priori*. Al cabo de más de 20 años de investigación, se considera que una política de delegación de poder o la flexibilización por la vía de la desregulación o no sobreregulación es una alternativa razonable y útil desde la que plantear la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fullan, 1993; Mojkowski, 1991). Semejante argumento se ha esgrimido también en cuanto al diseño y gestión de sistemas de apoyo externo (formación, asesoramiento, materiales) que han respondido a criterios de centralización o descentralización pero normalmente sobre la base de estructuras rígidas y jerárquicas.

La idea de rebajar la presión de normas y regulaciones sobre estructuras, contenidos, procesos y tiempos de apoyo tendría una doble finalidad: de un lado, propiciar márgenes de acción tanto para construir la relación de apoyo como para promover prácticas educativas deseadas que suelen exigir una profunda reconstrucción de la cultura de los centros y de los asesores; de otro, evitar que la conexión o adecuación entre las políticas de apoyo y las prácticas escolares se lleve a cabo exclusivamente a través de mecanismos o modificaciones formales, lo que a menudo desemboca en un mero retoque simbólico. Por consiguiente, no se trataría de cambiar estructuras para generar determinadas prácticas, sino más bien de intentar hacer posible que, desde la práctica y las demandas que

ésta genera, se vayan configurando, consolidando y expandiendo ciertas estructuras de relación entre los agentes implicados.

Como recoge Louis (1994), podemos tener éxito sin necesidad de partir de una planificación o de una determinada visión de los procesos de cambio, sino teniendo y aprovechando la oportunidad de actuar, de hacer cosas y de discutir sobre los pequeños detalles de la vida escolar. Asumir que el tiempo escolar no sólo puede utilizarse para enseñar a los alumnos aisladamente en las aulas, sino también para trabajar junto con otros colegas a través de equipos de trabajo flexibles, supone lógicamente asumir una buena dosis de riesgo. Los cambios requeridos para construir la colaboración serán impredecibles y surgirán a lo largo de variados procesos de adaptación y de ajustes progresivos como resultado de necesidades y decisiones internas, pero en cualquier caso serán casi con toda seguridad menos superficiales y episódicos que los cambios estructurales impuestos o inducidos externamente (Mawhinney, 1994).

La flexibilización para propiciar, entre otras cosas, un apoyo como facilitación, y no como intervención, exige como contrapartida replantear su control y regulación social a la luz del protagonismo y la iniciativa que tienen los agentes implicados. Por ejemplo, el aumento en los niveles de autoridad en los centros para la solicitud y utilización de sistemas de apoyo externo conllevaría dos criterios de responsabilización social: la selección por precondiciones y el rendimiento de cuentas (accountability) a iniciativa de los propios protagonistas de la acción educativa entendido también como mecanismo para autocontrolar el grado en que se comparten la autoridad y las decisiones.

En suma, un aspecto general que no podemos olvidar consiste en señalar que el asesoramiento no puede ser diseñado, desarrollado o analizado al margen de los contextos en los que acontece. Defender una imagen del asesoramiento (o de la formación, o de la dirección) nos conduce inexcusablemente a incorporar también referentes y significados sobre lo que es y debe ser el centro escolar como organización, sobre el papel que desempeñan los profesores, así como plantear de modo explícito su conexión con todo aquello que afecta a la ordenación general del sistema educativo y las políticas de desarrollo.

## BIBLIOGRAFÍA

- BACHARACH, S. B.; BAUER, S. C. y SHEDD, J. B. (1986): «The work environment and school reform». *Teacher College Record*, 88 (2), pp. 241-256.
- BOYD, W. L. (1990): «Balancing control and autonomy in school reform: the politics of perestroika». En J. Murphy (ed.) *The educational reform movement of the 1980s. Perspectives and cases* (pp. 85-96). Berkeley, McCutchan.

- CLARK, D. L.; LOTTO, L. S. y ASTUTO, T. A. (1984): «Effective schools and school improvement: a comparative analysis of two lines of inquiry». *Educational Administration Quarterly*, 20 (3), pp. 41-68.
- COLEMAN, P. y COLLINGE, J. (1991): «In the webb: internal and external influences affecting school improvement». *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (4), pp. 262-285.
- COX, P. L. (1983): «Complementary roles in successful change». *Educational Leadership*, 41 (november), pp. 10-13.
- COX, P. L.; FRENCH, L. C. y LOUCKS-HORSLEY, S. (1987): *Getting the principal off the hotseat: configuring leadership and support for school improvement*. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands, Andover.
- DUNN, W. M.; HOLZNER, B. y ZALTMAN, G. (1985): «Knowledge utilization». En T. HUSEN y T. N. POSTLETHWAITE (eds.) *The International Encyclopedia of Education* (Vol. 5) (pp. 2831-2839). Pergamon, Oxford.
- EKHOLM, M. y MILES, M. B. (1985): «Conclusions and recomendations». En W. G. VAN VELZEN *et al.* (eds.) *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 265-289) Leuven: ACCO.
- ESCUDERO, J. M. y GONZÁLEZ, M. T. (1994): *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Ediciones Pedagógicas, Madrid.
- FULLAN, M. (1993): *Change forces: probing the depths of educational reform*. Falmer Press, London.
- GONZÁLEZ, M. T. (1987): «La escuela como organización: algunas imágenes metafóricas». *Anales de Pedagogía*, 5, pp. 27-44.
- HALL, V. y WALLACE, M. (1993): «Collaboration as a subversive activity: a professional response to externally imposed competition between schools?». *School Organisation*, 13 (2), pp. 101-117.
- HALL, G. E. (1992): «The local educational change process and policy implementation». *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (8), pp. 877-904.
- HAMEYER, U. y LOUCKS-HORSLEY, S. (1985): «Designing school improvement strategies». En W. G. VAN VELZEN *et al.* (eds.) *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 97-122). ACCO, Leuven.
- HERNÁNDEZ, F. (1992): «La construcción del saber del asesor». *Curriculum*, 5, pp. 49-67.
- HORD (1986): «A synthesis of research on organizational collaboration». *Educational Leadership*, 43 (5), pp. 22-26.
- JANSEN, H. y MERTENS, H. (1989): «Practical problems in school support: role conflict in school improvement». En K. S. LOUIS y S. LOUCKS-HORSLEY (eds.) *Supporting school improvement: a comparative perspective* (pp. 84-105). ACCO, Leuven.
- KEEVES, J. P. (1989): «Difusión de conocimientos en educación». En T. HUSEN y T. N. POSTLETHWAITE (eds.) *Enciclopedia Internacional de la Educación* (Vol. 3) (pp. 1382-1391). Vicens-Vives/MEC, Barcelona.

- KILCHER, A. (1989): «The role of site-based consultant». *Paper presented at Symposium of the American Educational Research Association*. San Francisco.
- KIRBY, P. C.; PARADISE, L. V. y KING, M. I. (1992): «Extraordinary leaders in education: understanding transformational leadership». *Journal of Educational Research*, 85 (5), pp. 303-311.
- LOUCKS-HORSLEY, S. y Otros (1987): *People, policies, and practices: examining the chain of school improvement. Volume I: Setting the stage for a study of school improvement*. The Network Inc., Andover.
- LOUIS, K. S. (1989): «School improvement and external support». En K. S. LOUIS y S. LOUCKS-HORSLEY (eds.) *Supporting school improvement: a comparative perspective* (pp. 11-22). ACCO, Leuven.
- (1994): «Beyond “managed change”: rethinking how schools improve». *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (1), pp. 2-24.
- LOUIS, K. S. y CRANDALL, D. (1989): «School support and innovation in the future». En K. S. LOUIS y S. LOUCKS-HORSLEY (eds.) *Supporting school improvement: a comparative perspective* (pp. 241-249). ACCO, Leuven.
- LOUIS, K. S. y Otros (1985): «External support systems for school improvement». En W. G. VAN VELZEN *et al.* (eds.) *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 181-222). ACCO, Leuven.
- LOUIS, K. S. y VAN VELZEN, B. A. M. (1989): «Reconsidering the theory and practice of dissemination». En R. M. VAN DEN BERG, U. HAMEYER y K. STOKKING (eds.) *Dissemination reconsidered: the demands of implementation* (pp. 261-281). ACCO, Leuven.
- MACPHERSON, R. J. S. (1993): «Administrative reforms in the antipodes: self-managing schools and the need for educative leaders». *Educational Management and Administration*, 21 (1), pp. 40-52.
- MAWHINNEY, H. B. (1993): «Discovering shared values: ecological models to support interagency collaboration». *Journal of Education Policy*, 8 (5-6), pp. 33-47.
- (1994): «Institutional effects of strategic efforts at community enrichment». *Educational Administration Quarterly*, 30 (3), pp. 324-341.
- MILES, M. B. y EKHOLM, M. (1985a): «What is school improvement?». En W. G. Van Velzen *et al.* (eds.) *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 33-67). ACCO, Leuven.
- (1985b): «School improvement at the school level». En W. G. Van Velzen *et al.* (eds.) *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 123-180). ACCO, Leuven.
- MOJKOWSKY, C. (1991): *Developing leaders for restructuring schools*. AASA Publications, Arlington.
- MURPHY, J. y HALLINGER, P. (1993): *Restructuring schools. Learning from ongoing efforts*. Corwin Press, Newbury Park.
- MUSELLA, D. (1988): «School leadership and consultancy». En Gray (ed.) *Management consultancy in schools* (pp. 138-148). Cassell, London.
- NIETO CANO, J. M. (1993): «El asesoramiento pedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos». Universidad de Murcia, Tesis doctoral (inédita).

- (1994): «Asesoramiento a centros escolares y reforma educativa: ¿cambio o continuidad?». Comunicación presentada al III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Santiago de Compostela.
  
- NIETO CANO, J. M. y PORTELA PRUAÑO, A. (1991): «Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos». En J. M. ESCUDERO MUÑOZ y L. LÓPEZ YAÑEZ (coords.) *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio* (pp. 341-377). Arquetipo Ediciones, Sevilla.
  
- PAISLEY, W. J. y BUTLER, M. (eds.) (1983): *Knowledge utilization systems in education. Dissemination, technical assistance, networking*. SAGE, Beverly Hills.
  
- POSNER, C. (1995): «El sector informal y la reforma educativa». En VV.AA. *Volver a pensar la educación (Vol. I) Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)* (pp. 342-370). Paidéia/Morata, La Coruña/Madrid.
  
- REYNOLDS, D. R.; SULLIVAN, M. y MURGATROYD, S. (1987): *The comprehensive experiment*. Falmer Press, London.
  
- RUTTER, M. (1983): «School effects and pupil progress. Research findings and policy implications. *Childhood Development*, 54, pp. 1-29.
  
- SCHMUCK, R. A. (1984): «Characteristics of the autonomous school». En D. HOPKINS y M. WIDEEN (eds.) *Alternative perspectives on school improvement*. Falmer Press, Leuven.
  
- STEVENSON, R. B. (1987): «Autonomy and support. The dual needs of urban high schools». *Urban Education*, 22 (3), pp. 366-386.
  
- VAN VELZEN, W. G. (1985): «School improvement policy». En W. G. VAN VELZEN *et al.* (eds.) *Making school improvement work. A conceptual guide to practice* (pp. 223-264). ACCO, Leuven.

# E S T U D I O S

## JÓVENES DE CLASE OBRERA Y FORMACIÓN PROFESIONAL: RACIONALIDADES PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS

ENRIQUE MARTÍN CRIADO (\*)

La relación de los sujetos procedentes de la clase obrera con el sistema escolar suele estudiarse, en una parte importante de la sociología de la educación, desde posturas que se podrían calificar como «legitimistas» o «miserabilistas» (1). Reduciendo a los sujetos a meros objetos de la dominación que sufren, su relación con el sistema escolar quedaría totalmente explicada por el hecho de ser una relación dominada. Ya se enuncie bajo el lenguaje de la «privación» o de la «exclusión», en cualquier caso, los sujetos de las clases populares únicamente serían definidos por sus carencias: falta de capital cultural, de competencia lingüística, de estrategia adecuada, etc. (2).

Sin ignorar la realidad de la dominación de clase –retraducida, en el ámbito escolar, en las probabilidades diferenciales de acceso a unos estudios u otros en función del capital cultural de partida y de la diferencia entre la competencia lingüística adquirida en la familia de origen y la exigida en la escuela–, es preciso plantearse que los jóvenes de clases populares también son sujetos estratégicos que producen sus prácticas en un campo de estrategias posibles. En otras palabras: si es fundamental, para comprender sus formas de «estar» o «no estar» en el sistema escolar, partir del hecho de su inferioridad de partida frente a la escuela, también hay que tener en cuenta que, a partir de unas *racionalidades prácticas* diferentes, los sujetos producen, en la escuela, estrategias diferenciales que no pueden comprenderse únicamente en términos negativos –es decir, como consecuencia de su inferioridad social–, sino también como estrategias positivas dentro de un sistema de alternativas (3).

---

(\*) Universidad de Granada.

(1) Cf. GRIGNON y PASSERON, 1992.

(2) Esta reducción se da, principalmente, en todas las teorías de la «privación» o del «déficit» cultural. Pero también constituye un supuesto básico de muchas obras, de lo que se ha dado en llamar «teorías de la reproducción», como los clásicos de BOURDIERU y PASSERON (1967; 1977) o BAUDELOUX y ESTABLET (1976), así como en la teoría de la «correspondencia» de BOWLES y GINTIS (1981).

(3) Se puede considerar a Paul WILLIS (1988) como el clásico que inicia este tipo de enfoque, que considera a los alumnos no sólo como objetos pasivos de una dominación, sino también como sujetos activos de estrategias propias –de resistencia, en su caso– en el ámbito escolar.

Para entender la positividad de las estrategias es necesario poner el énfasis en dos conceptos fundamentales: el de «racionalidad práctica» y el de «pluriposicionalidad» de los sujetos.

El concepto de «racionalidad práctica» está ligado al de *habitus*. En pocas palabras, la teoría del *habitus* viene a decir que los sujetos producen sus prácticas a partir de un sistema de esquemas prácticos de acción, percepción y apreciación, que han sido incorporados a lo largo de la historia del individuo –formándose su matriz básica en la «socialización primaria»– mediante un proceso de «familiarización práctica» con los espacios de prácticas del grupo social en el que el individuo se encuentra (4).

Así, lo que se quiere subrayar con el concepto de «racionalidad práctica» es que, en función de los esquemas cognitivos, apreciativos y valorativos incorporados por el sujeto, se va a dar sentido a la experiencia, de una manera u otra. Y estos esquemas cognitivos no son ni «racionales» ni «irracionales»: formados en la práctica y para la práctica, son «razonables» (5).

El concepto de «racionalidad práctica» es fundamental para escapar a las teorías miserabilistas de las clases populares. Éstas suelen partir –implícita o explícitamente– de la existencia de una «racionalidad» única: toda desviación de la misma sería considerada déficit, privación. Por el contrario, las «racionalidades» son múltiples: cada grupo social, a partir de unos esquemas cognitivos distintos, produce unas prácticas que son calificadas, dentro del propio grupo social, como «sensatas» o «insensatas», «razonables» o «irrazonables»; en fin, como adecuadas o inadecuadas a la situación. Producidos estos esquemas cognitivos sensatos, en un proceso de familiarización con las diferentes situaciones prácticas en que se hallan los sujetos, y variando estas situaciones de unos grupos sociales a otros, no se podrían reducir estas racionalidades a un patrón único. Por el contrario, el análisis debería ir encaminado a descubrir los diferentes esquemas cognitivos –variables de un grupo social a otro– a partir de los cuales se da sentido prácticamente a las situaciones, y se producen «elecciones» en base a distintos cálculos de los costes y beneficios de las opciones que se presenten en una situación determinada.

El concepto de «pluriposicionalidad» nos remite, a su vez, al hecho de que los sujetos ocupan a la vez posiciones distintas en distintos conjuntos de relaciones sociales –por ejemplo, en la familia, en la escuela, en el grupo de pares...– y que las prácticas y estrategias que realicen en un ámbito pueden servir para realizar jugadas en otros. En otras palabras, que la «sensatez» de una práctica, en un dominio, –en este caso, el escolar– puede hallarse fuera de él.

A partir de estos principios teóricos vamos a intentar analizar, en este artículo, las prácticas escolares, dentro de la Formación Profesional, de varios grupos de jóvenes de origen obrero; no reduciéndolas a la simple negatividad de la exclusión de las ramas

---

(4) La teoría del *habitus* se encuentra teorizada en BOURDIU, 1991.

(5) La distinción entre racionalidad y razonabilidad es fundamental. La primera se supone universal, la segunda es particular. La primera, supone una percepción de la situación que se corresponde objetivamente con ella. La segunda, supone diversas apreciaciones de la situación, en función de intereses y esquemas cognitivos entre los que no se puede establecer una jerarquía universal.

más legítimas o valiosas del sistema escolar, sino intentando comprenderlas en su positividad, como estrategias, entre otras posibles, que producen los sujetos, a partir de diversas racionalidades prácticas –que siempre implican diversos cálculos de los costes y beneficios de cada estrategia– para adaptarse a situaciones y obtener recursos no sólo dentro, sino también fuera del sistema escolar (6).

Vamos a ver, a continuación, tres posiciones –tres tipos de racionalidades prácticas y estrategias– frente a la FP: la promoción social a partir de los estudios de FP, una «permanencia desalentada» en el Instituto y la opción del abandono. Cada una de ellas implica un horizonte de expectativas sociales y un cálculo de los costes y beneficios de la inversión de tiempo, en la acumulación de capital escolar, distinto. Veremos cómo, siendo opciones muy cercanas las unas a las otras en el espacio social, todas ellas han de defenderse frente a las de los próximos: la dinámica de diferenciación frente a los más cercanos es fundamental para constituir la «sensatez» de las estrategias propias, frente a la «insensatez» de los que toman los otros caminos. Así, frente a la indiferenciación y homogeneización con que desde los enfoques legitimistas se suele considerar a la clase obrera, hay que centrar el análisis en la continua construcción y reconstrucción de divisiones y diferencias en su seno.

## 1. LA PROMOCIÓN MEDIANTE LA FP

*– Yo, la FP la veo como salida de mucha gente. Gente que, a lo mejor, no tiene facilidad en el estudio, se pueden hacer una FP fácilmente, trabajando un poco, pero que tampoco dejándose los cuernos y, bueno, te puedes sacar una profesión y ponerte a trabajar...*

*– Por eso...*

*– ...y no ser un tío sin estudios que... que no entra en ninguna parte a trabajar. ... Va pillao, está trabajando toda su vida y cuando tiene treinta años... (Grupo B)*

En este epígrafe analizamos dos grupos que tienen un proyecto de movilidad social ascendente a partir de los estudios de FP. El primero de ellos está compuesto por chicas, de origen obrero, estudiantes de peluquería, que simultanean sus estudios con contratos de formación en peluquerías (grupo A). El segundo, con orígenes sociales más diversos –obreros, trabajadores autónomos y pequeña burguesía– está compuesto por chicos y chicas que estudian Electrónica y Administrativo (grupo B).

Sus estrategias y discursos respecto a los estudios están marcados por su fuerte indeterminación social: indeterminación de sus trayectorias –que quieren ser ascendentes, desligándose de sus grupos de origen– e indeterminación de su posición frente al siste-

---

(6) Este artículo está basado en una investigación realizada con diez grupos de discusión sobre las prácticas de distintos grupos de jóvenes en los ámbitos escolar y laboral (cf. MARTÍN CRIADO, 1993). Para este artículo tomamos el análisis de seis de los grupos de discusión. Estos grupos están formados por jóvenes con origen de clase obrera, que realizaban en el momento de la investigación estudios de FP o que la habían abandonado poco tiempo antes –entre unos meses y un par de años antes– para incorporarse a puestos de trabajo descualificados –con contratos temporales o de aprendizaje–. Estos grupos fueron constituidos en distintos barrios de Madrid y periferia durante los años 1990/91.

ma escolar –estrategia de acumulación de un capital escolar desvalorizado (la FP) por su imposibilidad de acceder a las ramas superiores (BUP-Universidad)–. Excluidos de las ramas más «legítimas» del sistema escolar, pretenden, a la vez, escapar a los puestos más descalificados del mercado de trabajocentrando todo su proyecto en la acumulación de un capital escolar de dudosa rentabilidad. Esta tensión –que es también la tensión de su posición intermedia, entre aquéllos que han accedido a las ramas escolares superiores y aquéllos que han abandonado la escuela– encuentra resolución en una carencia absoluta del cálculo de costes y beneficios de la inversión en capital escolar –en una fe absoluta en la realización del proyecto que pretenden–, correlativa con una concepción absolutamente voluntarista: el esfuerzo y sacrificio del individuo es, para ellos, la condición fundamental del éxito.

### 1.1. La «elección» de la FP

– *Nada, en primero, en primero no sé, en primero de FP yo es que me lo pasé, vamos, parecía eso unas vacaciones...*

– *(risas)*

– *...unas vacaciones, sí. (---), nada, no te mentalizas de cuál es tu futuro, no te planteas nada porque como vienes de rebote de EGB ¿sabes?, dices... me he metido aquí, aquí estoy (Grupo B).*

– *...Afortunadamente, creo que he elegido bien y... me gusta lo que estoy haciendo pero sí... si lo hubiera hecho mal, pues a lo mejor me hubiera estado arrepintiéndome toda mi vida.*

– *Yo entré por lo que te digo, y luego resulta que es que me ha gustado, y, vamos, no quiero otra cosa. Me ha gustado esto... (Grupo B)*

El referente negativo de todo su proyecto escolar es la huída de los trabajos descalificados mediante la acumulación de capital escolar. Con poco capital familiar de otras especies –económico, social– con el que jugar, la escuela es vista como la única salida posible al segmento «secundario» del mercado de trabajo (7) y como la única vía para un proceso de ascenso social que se vive como un proceso de mejora personal (8). Sin embargo, con un escaso capital cultural de partida, la entrada en FP ha sido más el resultado de sus dificultades escolares que de una elección positiva:

---

(7) Así, en el grupo B, ante la pregunta inicial del preceptor –*¿cómo veís vuestro futuro?*–, la primera respuesta es: «*depende de lo que estudie cada uno, ¿no?*».

(8) El proceso de ascenso social supone para ellos un fuerte alejamiento de sus grupos de origen, tanto en transformación de *habitus* como de condiciones materiales de existencia; ello, unido al enorme trabajo sobre sí mismo que conlleva, hace que sea vivido como proceso de mejora personal:

– *Y, sobre todo, yo creo que por encima de todo es, yo que sé, superarte a ti mismo. El decir «voy a más, voy a más, no me voy a quedar aquí, estancao, sino voy a ir a más...»*

– *Sí, hasta que...*

– *... (---) me moriría, siempre en una empresa, estoy 20 años ahí en una empresa haciendo lo mismo, vamos... (Grupo B).*

*Yo, ya te digo, yo entré en FP por eso, porque lo veía más fácil que BUP, porque en FP los dos primeros cursos me habían dicho que son una especie de repaso de EGB y total... Porque Matemáticas y todo esto es muy poco nivel, digo, pues me meto allí y... el mínimo esfuerzo. Y allí, pues lo puedo sacar y en BUP, pues tendré que estudiar un poco más. Es que soy un poco vago ¿sabes? (Grupo B).*

Se va a FP porque es la vía más fácil. La «elección», por tanto, no es el resultado de un cálculo, sino de un «rebote». Pero si el proceso de entrada es el resultado de una exclusión, la permanencia más allá del inicio de la edad legal para trabajar ya es una elección positiva. Y lo es:

- a) Porque permite escapar del proletariado descualificado a aquéllos que no tienen los medios para apropiarse un capital cultural legítimo. Frente a una Universidad que se ve, desde su posición de clase, como una aspiración demasiado elevada y como un mundo totalmente ajeno, la FP es un mundo accesible, más familiar.
- b) Porque proporciona un saber práctico, directamente aplicable en el mundo del trabajo. Procedentes de medios obreros, la oposición entre saber práctico y saber teórico es un esquema central de su semantización de los estudios (9).
- c) Porque al ser un estudio corto se adecua mucho mejor a la división obrera de clases de edad –que concede mucho menor espacio a la «prórroga juvenil» que la clase media– que el itinerario BUP-Universidad.

No obstante, estos factores de «elección positiva» no pueden escapar a la consciencia de una realidad: el carácter desventajoso de la FP dentro de las enseñanzas secundarias.

## 1.2. *La FP: un capital escolar ambiguo*

Las quejas contra la enseñanza proporcionada en FP son continuas dentro de los grupos de discusión: baja calidad de enseñanza, prácticas repetitivas, falta de material, utilización de los alumnos como mano de obra barata en tareas descualificadas en las prácticas en empresas... Y, para colmo, la FP tiene «mala fama»: un valor simbólico negativo.

Todos estos factores ponen en peligro su proyecto de promoción: el capital escolar que están acumulando es un capital degradado, desvalorizado. Y como su futuro valor social dependerá del valor social del título que tratan de obtener, en su discurso, las críticas al estado actual de la enseñanza en FP, cederán rápidamente el paso a un discurso

---

(9) En los jóvenes procedentes de medios obreros la distinción entre saber teórico y práctico es un esquema fundamental de semantización de los saberes. Frente a un saber teórico que se ve como «falso», aparente, porque está disjunto de la práctica –saber libresco–, el saber práctico –nacido de la práctica– sería un saber «verdadero». La consideración de este esquema es esencial para comprender su sentido de la orientación y sus elecciones en formación.

de valorización del título mediante la defensa global de la FP. Defensa que no se articulará tanto sobre la negación de las características criticadas como sobre la culpabilización de un grupo muy concreto: los «burros» que ocasionan la mala fama de la FP:

*Eso de la FP, tío...*

*- ¿Qué?*

*- ... Tiene mala fama la FP...*

*- Ya...*

*- ... por eso pues dicen que...*

*- Dicen que va lo peor de lo peor allí.*

*- ... la gente va por burro; y también es verdad...*

*- Es verdad hasta cierto punto, porque en cuarto y en quinto, cuando ya la peña se va seleccionando, que va cayendo la gente por los laos...*

*- En cuarto y en quinto, pero...*

*- ... entonces es cuando ya dices aquí hay gente, tío, que ya está haciendo lo que hace porque quiere y porque le gusta y porque se lo quiere plantear en serio (Grupo B).*

Establecen así, dentro de los alumnos de FP, una distinción entre los «buenos» y los «malos»: los que quieren estudiar y los que sólo van a divertirse. Distinción que responde a la historia individual de cada uno de ellos, escindida entre un antes –el proceso de entrada en FP– y un después –la «mentalización» de que hay que pensar en el futuro–, pero que también en el momento actual: remite a dos grupos opuestos los responsables directos, culpables de que la FP tenga mala fama y los alumnos, que no responden al estereotipo del estudiante de FP. De esta manera, la «mala fama» no es sino la imagen falsa que proyectan estos estudiantes «falsos» –que no estudian, se divierten– que hay que distinguir de los estudiantes «verdaderos» de FP: los que llegan hasta el final. Esta distinción, que forma parte de su necesidad de revalorizar el título, del que depende su futuro valor social, es simbólicamente central en su discurso porque, está en relación con la necesidad de distinguirse de los «descualificados», del probable destino social al que quieren escapar. Esta distinción será, asimismo, central en su énfasis en reivindicar la necesidad de esfuerzo y voluntad.

### 1.3. El esfuerzo, la voluntad y la determinación

*- Es que hay gente que enseguida se desmoraliza. No hacen una cosa a la primera y ya lo dejan. Y tampoco es eso. Para cualquier cosa, hay que tener mucha fuerza de voluntad, tanto para estudiar, como para encontrar un trabajo, como para todo. Hay que moverse mucho y... tener mucha fe en ti mismo, porque si no...*

*- Es que es eso, como no confíes tú, no va a confiar nadie*

*- ...tienes que tener mucha fe en ti y decir: si los demás pueden, yo también (Grupo A).*

Con escaso capital de partida, una relación inicialmente desfavorable con el sistema escolar, una competencia escolar reducida –por la inadecuación entre la competen-

cia cultural de su medio de origen y la exigida por la escuela– y una trayectoria dentro de este sistema escolar claramente dominada, los obstáculos a su proyecto de promoción son enormes y las probabilidades de éxito, reducidas.

Sin embargo, este cálculo de las probabilidades de éxito no puede pasar a primer plano en su conciencia; aceptarlo sería caer irremediamente en el destino social del que quieren escapar. Por ello hay que negar este cálculo que, como veremos, es un esquema central de la «racionalidad práctica» de muchos de sus compañeros de clase. La negación del cálculo que conduce a la resignación es, indisociablemente, la crítica a los argumentos de quienes lo realizan. La persecución del proyecto deseado supone, así, en el mismo movimiento, la erección de barreras, de diferencias con los que, proviniendo de su mismo medio social, toman otro camino. Esta dinámica constituye el núcleo de todo su énfasis en el esfuerzo y la voluntad.

Su discurso repite, aquí, todos los tópicos de la meritocracia: el sujeto que se esfuerza, que se sacrifica, podrá obtener lo que quiere; el éxito y el fracaso es cuestión de capacidad de sacrificio: todos los obstáculos pueden ser superados si se tiene voluntad.

Este discurso es totalmente coherente con su desventajosa situación de partida. Porque la estrategia proyectada, que se topa una y otra vez con las dificultades derivadas de su posición escolar y de clase, sólo puede tener éxito si se invierte todo lo que hay disponible: el tiempo, que ha de convertirse en tiempo de trabajo, de sacrificio (10). Pero este sacrificio sólo se puede emprender si los obstáculos objetivos con que se encuentran –la diferencia de clases–, son «negados», «desconocidos».

En efecto, el énfasis en el esfuerzo y la voluntad supone, al mismo tiempo, un reconocimiento y un desconocimiento de la diferencia de clases:

- Un reconocimiento, puesto que toma como punto de partida todos los obstáculos que, por su posición de clase, presenta su proyecto; es por todos estos obstáculos que resultan tan necesarios el esfuerzo y el sacrificio.
- De desconocimiento, puesto que tiene que minimizar e incluso negar la importancia de estos obstáculos –siempre serán superables por el sujeto voluntarioso– para reunir la fuerza moral suficiente con que emprender el sacrificio.

Pero este «voluntarismo» también supone una acusación. El discurso de la necesidad de esfuerzo y voluntad se expresa principalmente a través de ejemplos negativos, poniendo en escena un anti-sujeto caracterizado por su ausencia de capacidad de esfuerzo y sacrificio, incapaz de posponer las gratificaciones, perderá, viviendo en el presente, toda posibilidad de futuro.

---

(10) La conceptualización del tiempo de estudio como tiempo de «sacrificio» tiene su origen, en parte, en su original desposesión de capital cultural –que incrementará la «dificultad» de los estudios– y en la división obrera de *clases de edad* –que supone que, a partir de los 16 años, cualquier tiempo no dedicado al trabajo sea, dentro de la unidad familiar, un tiempo arrebatado, un «don» de los padres, y no un derecho natural–. Los «costes» que supone la continuación de los estudios son muy distintos según el origen de la clase social.

–Pero si... vamos, yo he visto gente que cuando yo estaba en EGB, según salió de, de... EGB se puso a trabajar y... pues bueno, muy bien, ¿no?, pero... me da, me da, me da hasta pena, palo, ¿no? Porque cuando yo termine mi FP, tío, y, y me consiga un trabajo...

– Sobre todo...

– ...no me voy a reír de ellos, ¿no? porque tal..., yo que sé, sería rebozárselo en la cara, ¿no?...

– ¿No?... es que tampoco tienes razón para reírte de ellos pero...

– Pero no es eso...

– Te da, te da hasta pena, ¿no? Gente que podía, a lo mejor, dando un poco de chapa y proponiéndoselo, que... podía haber sacado una profesión como yo... que no, que esté trabajando... yo que sé, haciendo masa para una pistola, ¿sabes?, aquí, poniendo ladrillos (Grupo B).

Este anti-sujeto es un referente real muy concreto: representa a aquellos que, con su mismo origen social, no han emprendido el sacrificio de la acumulación de capital escolar; los que se resignan a permanecer como descualificados en el mercado de trabajo. En su discurso, este anti-sujeto tendrá un nombre –el «cómodo» (11)– y una psicología muy simple: una carencia de voluntad, un entregarse a los deseos. El cómodo está condenado al fracaso porque vive en el principio de placer: sin proyecto de futuro y sin voluntad, es incapaz de someter su deseo –su capricho– a la realidad (12).

Pero sacrificar el placer a la realidad sólo cobra sentido si al final se obtiene la recompensa, cosa poco probable, dada su situación. Por ello, hay que pensar y actuar como si el éxito futuro fuera seguro; como si no hubiera posibilidad de fracasar:

*Lo que está claro es que casi toda la gente que entra en FP y está en tercero o en cuarto y se lo quiere terminar y cree que se lo va a terminar, ya se lo tiene mentalizado, yo creo que son gente que tiene bastante resuelta la vida, a nivel corto y a nivel largo» (Grupo B).*

Los peligros de no rentabilizar la inversión son enormes. Por ello hay que negar el cálculo, tener fe en la realización del proyecto. Esta negación del cálculo –este actuar como si las probabilidades de éxito fueran totales– es lo que permite asumir la inversión-riesgo. Para emprender el sacrificio se necesita «confiar», no «desmoralizarse». La indeterminación social de su trayectoria se combate mediante la determinación individual de su voluntad.

---

(11) El término «cómodo» es una metáfora perfecta –de ahí su centralidad discursiva–. Movilidad versus inmovilidad: la metáfora sirve para defender su proyecto de movilidad social contra los que permanecen en la posición de clase original, en su destino social. Pero también fluidez versus rigidez: es decir, adaptación continua al principio de realidad frente a los que no saben posponer las gratificaciones, a los que únicamente se fijan en el presente.

(12) La voluntad y la capacidad de rebajar las pretensiones siempre vienen unidas en el discurso. Y es que, dado su proyecto y su situación de clase, son complementarias; si no, se llegaría fácilmente a la conclusión de que se puede conseguir cualquier objetivo y, si los hechos lo desmienten, habría que buscar por qué. La renuncia a pretensiones altas es un reconocimiento implícito de las diferencias de clases y de las barreras clasistas a la movilidad social, que se desconoce, y aquí juega un papel principal el sistema escolar, que traduce barreras de clase en términos de diferencias de saber, de preparación, de capacidad, de potencial individual.

Pero la necesidad de reafirmar constantemente la seguridad de su inversión no viene dada únicamente por la necesidad de no perder la moral, que permite asumir los riesgos. También viene dada por el hecho de que, en su grupo social de origen, la opción normal es el abandono escolar, y éste se legitima normalmente mediante el discurso de la dificultad de rentabilizar los estudios. Por ello, en estos grupos, la afirmación de la seguridad de la inversión es también un contra-argumento, no tener confianza en la rentabilidad del capital escolar es un argumento de los cómodos:

*Es que lo dicen: bah, si la gente que estudia no encuentra trabajo, pues uno que no estudie pues tampoco, pero por lo menos ni has estudiado ni te has dado el palizón, y es que es también lo que dice la gente de que: no, no, si no encuentra uno que tiene carrera, vas a encontrarlo tú que no tienes nada. Y eso tampoco es, joroba. Cada uno se busca lo que puede (Grupo A).*

## 2. LA PERMANENCIA DESENCANTADA

*Es que es eso, a lo mejor, yo me saco mis cinco años de administrativo, ¿para qué?, para que luego esté trabajando, a lo mejor... para que haga una encuesta, o para que haga...*

*– Para que repartas propaganda en el metro.*

*– ...o para que reparta propaganda en el metro, no.*

*– Mira, yo te puedo decir de un caso, de un amigo de mi hermano; mi hermano es médico, y el amigo igual; y durante los dos primeros años que él se encontró con él, llevaba dos años, después de que terminó la carrera, vendiendo calcetines, de casa en casa» (Grupo C).*

En este epígrafe, analizamos dos grupos de origen obrero, que permanecen en la FP al tiempo que desconfían completamente en la futura rentabilidad de sus estudios. Uno de ellos, está compuesto por chicas que estudian Administrativo y Peluquería (grupo C). El otro, por chicos, estudiantes de Electrónica (grupo D).

Estos grupos, con sus particulares estrategias –que se presentan, a primera vista, como ausencia de estrategia– constituyen el referente negativo de los que hemos visto en el epígrafe anterior: son aquellos a quienes los miembros de los grupos A y B calificaban de «cómodos» y «burros». Aunque los miembros de los cuatro grupos comparten características iniciales –de origen y trayectoria social– muy similares, en el caso de los miembros de los grupos C y D, a partir de una relación más desafortunada con el sistema escolar y un horizonte de expectativas más modesto, el cálculo de costes y beneficios que se realizará será muy distinto del anterior.

### 2.1. La «elección» de FP y el cálculo de la rentabilidad de los estudios

*Tengo un título, ¿para qué?, ¿para qué he estudiado? ¿para qué me he gastado mi tiempo?, no ya en estudiar, sino en... en todo.*

*– Tu tiempo, tu dinero.*

*– El tiempo, el dinero que se han gastado mis padres conmigo, y al final yo no voy a poder compensar (Grupo C).*

El proceso de entrada en FP es exactamente el mismo que veíamos en los grupos del epígrafe anterior, se «elige» FP por su «facilidad» –es decir, por su experiencia anterior de dificultad en el sistema escolar, por su desposesión de capital cultural y lingüística– y porque es un estudio corto, más apropiado a la división obrera de clases de edad.

Sin embargo, las semejanzas acaban aquí. Porque estos grupos no tienen un proyecto de promoción a través del capital escolar: sin esa absoluta confianza en sus propias fuerzas, que vimos en los grupos anteriores, se impone un escéptico balance de los costes y beneficios a la hora de invertir tiempo y esfuerzo en los estudios.

En primer lugar, de los costes. Proseguir con los estudios es gravoso:

- Económicamente: en los estudiantes procedentes de familias obreras, el coste relativo de los estudios se resiente más que en los estudiantes procedentes de clase media (13).
- En esfuerzo. Dada su poca facilidad para el estudio, que les ha llevado a esta rama, el esfuerzo exigido por el estudio es percibido como muy superior al que supondría el trabajo.
- Desde el punto de vista de la división obrera de clases de edad: la dependencia económica, a su edad, es una deuda con los padres y no permite acceder a los bienes de consumo propios de la condición de joven (14).

Aquí vemos, claramente, que el valor de una opción para un sujeto, sólo puede comprenderse situándola: a) en el sistema de sus posibles sociales, de sus alternativas y b) en el conjunto de su universo de prácticas. Así, el coste relativo de los estudios sólo puede comprenderse si lo situamos:

- Por un lado, en el conjunto de opciones: el costo de los estudios no es sólo un costo enunciable en términos positivos –por ejemplo, económicos–, sino también negativos –lo que se pierde no trabajando, que es la otra opción factible en su universo de posibles sociales–. La estimación de costes es, por tanto, siempre «relativa», sólo puede comprenderse en relación a las otras alternativas abiertas.
- Por otro, en el conjunto de su universo de prácticas, no sólo en la trayectoria escolar-laboral, sino también, en este caso, en relación a la integración en el conjunto de pares: una integración que pasa por una disposición de medios económicos para poder acceder a ciertas prácticas de consumo.

---

(13) «– Lo que tú dices, entré teniendo el título de aprendiz, porque tenía pocos años, y en cuanto... (gesto con la mano: dar puerta), y no ha vuelto a trabajar»

– Claro, es que a las aprendizas las pagan menos.

– Pero es que, para eso, yo no me gasto un dinero en eso, porque es caro.

– Estudiar peluquería te sale bastante caro (Grupo C).

(14) «– No te vas a estar todo el día metida en casa.

– Vamos, que a ti te apetece ir de copas y no trabajas y no puedes ir de copas.

– No voy a coger y decir: oye, me das tanto dinero para que yo me pueda tener tanto porque es que... por eso, que me hace falta, ¿sabes?, es mucha jeta, ¿no?» (Grupo C)

En definitiva, el costo de proseguir los estudios es grande, tanto enunciado en términos positivos –esfuerzo, dinero– como por las carencias que supone situado en el conjunto de posibles sociales y en el universo global de prácticas.

Y la estimación de este costo se incrementa cuando se lo compara con los flacos beneficios que puede reportar, tanto en términos de cualificación real, como en términos de valor, en el mercado de trabajo.

En términos de cualificación, si bien se realiza una tímida defensa, de la FP, en base a la oposición entre saber teórico y práctico, ésta cede rápidamente a la crítica. La FP no proporciona una cualificación real porque no hay calidad de enseñanza, porque los profesores no se preocupan, porque curso tras curso se siguen haciendo las mismas prácticas repetitivas... Desde una posición de desapego total a la institución, sin esa identificación que provocaba en los grupos «optimistas» la absoluta inversión de esfuerzo –y, por tanto, de libido– en los estudios, lo único que aparece es la fuerte conciencia de la posición inferior y dominada de la FP.

Lo mismo ocurre con la apreciación de su rentabilidad en el mercado de trabajo. Si es seguro que sin estudios no vas a ningún sitio, es muy dudoso que con los estudios de FP llegues a alguna parte: «Aquí sales y te quedas en la calle, colega». La FP no servirá para nada, porque ni proporciona una cualificación real (15) ni tiene valor social (16). La experiencia repetida de fracaso, entre personas de su mismo medio social que han acumulado capital escolar, es demasiado abrumadora y no deja lugar a ilusiones meritocráticas. Todos tienen casos que contar en los que, una y otra vez, se repite la misma historia (17).

## 2.2. Las razones de la permanencia

El balance entre costes y beneficios de estudiar FP es negativo. Con unos costes elevados, los beneficios se perciben como muy improbables. Entonces, ¿por qué se permanece?

Aquí tenemos que desagregar varias razones. La primera afecta a los dos grupos: la ligazón a un valor nominal del título, que tiene cierta correspondencia con la realidad, un título es mejor que nada. Aunque la FP no aporte una cualificación real, tiene

---

(15) «... en realidad no sabes nada, porque lo que has aprendido lleva cinco años ya desfasado y te tienes que buscar la vida después y... yo lo veo bastante chungo» (Grupo D).

«yo no puedo trabajar porque yo no tengo unos conocimientos suficientes para entrar en cualquier sitio» (Grupo C).

«Ese título no te sirve de nada, has estado practicando con un ordenador, es lo único que tienes» (Grupo C).

(16) «Normalmente nos discriminan más por estudiar FP, ¿no?» (Grupo C).

«Nos dan un nivel muy básico, entonces nunca vas a poder comparar unos estudios básicos con lo que es una carrera que estás, estás tres años, pero te estás metiendo unas Matemáticas que dices: madre mía, si me toca a mí eso. Entonces, a la hora de coger y entrar en un momento dado en un trabajo, te van a coger siempre con mucha más facilidad a una persona que tenga unos estudios mucho más amplios y que si encima tiene una práctica, pues fíjate» (Grupo C).

(17) «Está la chica que tiene el título de peluquería, y ¿qué está haciendo?, lavando cabezas y de vez en cuando pintando uñas» (Grupo C).

un relativo valor nominal, es un requisito exigido por el poder. La alternativa del abandono de los estudios, sólo puede suponer obtener un trabajo descualificado y mal pagado, sin expectativas de futuro. Si los beneficios de estudiar son muy improbables, los perjuicios de no hacerlo son seguros, tan seguros, que los que abandonan son calificados de «tontos»:

– *Y lo que hay, pues es una tontería, ¿sabes?, que... es explotarte, tío, es, yo que sé, algo...*

– *Sí, yo creo que se aprovechan bastante, te explotan bastante.*

– *Sí, se aprovechan mucho de eso, tío, de que la gente coge lo primero que pillan, tío. Si eres tonto.... pues te cazan.*

– *Sí, te dicen: o tomas esto por 30.000 pesetas al mes o nada (Grupo D).*

Pero la permanencia en el sistema escolar, también tiene otro sentido, es una jugada que se realiza en tableros que no tienen nada que ver con el mundo escolar-laboral. Aquí hemos de diferenciar a los dos grupos.

En el grupo de chicos, el estancamiento en el instituto es una jugada dentro del grupo familiar para alargar la prórroga juvenil, permite seguir disfrutando de esa condición de relativa libertad del estudiante, exento de responsabilidades (18), antes de entrar en ese mundo de sumisión y explotación que es el mundo del trabajo y en esa condición de continua dependencia que es la condición de adulto (19) –unida siempre a las responsabilidades familiares, concebidas como enajenación de la libertad que se posee ahora–. Si el futuro es, con toda probabilidad, un futuro de dureza y explotación, lo mejor es retrasar su llegada lo antes posible. Los estudios son la coartada ante los padres para obtener este efímero permiso.

Para el grupo de chicas, la permanencia en el sistema escolar se inscribe dentro de un sistema de alternativas, en el que el referente negativo es el papel de ama de casa. Anti-sujeto por excelencia, mero objeto del marido, en vez de sujeto libre, el ama de casa ha renunciado a su independencia, intercambia dinero por sumisión (20). En una situación similar a la de la hija, el ama de casa no es sujeto porque no gana dinero, es una mantenida (21). Y lo es porque su trabajo no es trabajo, no es actividad productiva,

---

(18) «Yo ahora mismo la veo... divertirme todo lo que puedas y... bueno, tampoco es eso.

– *Eso es relativo.*

– *...porque tampoco puedes estar, ¿no?, pero siempre que puedas divertirme, diviértete.*

«...ahora mismo muy bien, como no te tienes que preocupar ¿no?, y yo le digo: dame veinte duros para una caña, y me los dan, de acuerdo, pero cuando esos veinte duros me los tenga que ganar yo...» (Grupo D)

(19) «Yo ahora mismo no... yo ahora mismo soy feliz.

– *El día que tengas que pensar en comprarte un piso o algo, pues... vas a decir: oye, que no soy tan feliz como antes, que ... no tengo dinero para comprármelo» (Grupo D).*

(20) «Que estemos trabajando y que cada uno traiga su dinero. Que no me gusta depender de esa persona, porque tú, en el momento que dependes de esa persona no le puedes reprochar nada, porque el dinero que trae es de él, y te tienes que aguantar con lo que te den» (Grupo C).

(21) «ya es a nivel de que yo me voy a vivir con un tío y no va estar el tío trabajando para mantenernos a los dos cuando yo me voy a estar tocando los cojones en casa» (Grupo C).

sino encierro, sumisión; significa permanecer «estancada», enclaustrada y condenada a no ser nada.

*... Siempre se queda ahí.*

*– ... es que no evolucionas, se queda en casa....*

*«Es que, te encierras en casa, no te relacionas con la gente».*

*Que va del mercado a casa y de casa al mercado*

*– Y cuando la saca el marido, claro (Grupo C).*

Así, los estudios, inútiles de cara al mercado de trabajo, adquieren una importancia enorme para salir de la situación tradicional de la mujer. Permiten, por una parte, escapar a ese papel en el presente –la alternativa a estudiar, cuando no se tiene trabajo, es precisamente ser ama de casa junto a la madre– y suponen un capital, en el futuro, con el que jugar un papel en las relaciones entre sexos.

Como podemos ver, para entender las razones de la permanencia en el sistema escolar, no podemos referirnos únicamente al universo escolar-laboral. Con esta práctica, se juegan partidas en otros tableros: conseguir una prórroga juvenil –jugada en el tablero de las relaciones entre generaciones– o no resignarse al papel de ama de casa –jugada en el tablero de las relaciones entre sexos–.

### 2.3. La forma de la permanencia

*Es que si una clase te resulta amena, vas a ella, además si vas allí, aprendes y te entretienes, mejor, pero si te resulta un coñazo, pues dices: mira, estoy en el patio con los colegas de clase, que me lo voy a pasar mejor.*

*– Vas a aprender lo mismo, ¿no?*

*– Voy a aprender lo mismo, o sea, nada» (Grupo D).*

Si se permanece en el sistema escolar, no tanto porque se confíe en una rentabilidad futura, como porque se busca una prórroga juvenil o tener un capital en las relaciones entre sexos, la forma de «estar» va a ser muy distinta de la que vimos en los grupos que buscaban la promoción mediante el capital escolar. Ésta no tiene nada que ver con el relato del héroe voluntarioso y esforzado. Las experiencias de fracaso, la dificultad real de estudiar por la carencia de capital lingüístico, y la escasa confianza en la rentabilidad de los estudios, van a producir una relación con el sistema escolar, que tiene más de «apalancamiento» que de esforzada acumulación de cualificación. Una relación en la que si falta el aliciente de un profesorado que se proponga motivarlos, la ley imperante es la del mínimo esfuerzo. Con unos beneficios improbables y una dificultad real de estudio, la estrategia es la reducción de costes –siendo el «escaqueo» su expresión más clara–. La estrategia sacrificial, de renunciar al presente para conseguir un futuro mejor, sólo tiene sentido si hay posibilidades claras de obtenerlo; sin ellas, lo más razonable es procurar un presente placentero, un presente que no se puede sacrificar por un futuro del que se siente uno excluido.

### 3. EL ABANDONO ESCOLAR

*Pero, ¿sabes lo que pasa?, mira, tú acabas de estudiar EGB y tienes 14 años, como mucho, luego, si quieres estudiar BUP son cuatro años, y ya son 18 cuando acabas, y ahí no tienes ninguna tarea, ni tienes nada, ni experiencia de nada, ni nada, y ya tienes 18 años, que en muchos trabajos no cogen a esa gente. Y si quieres estudiar una carrera, me parece que son cinco años o cuatro, eso no estoy muy seguro, en la Universidad, y entonces ya acabarías con 22 años, que mucha gente tiene que hacer la mili, y después de venir de la mili, con un poco de suerte encontraría trabajo, pero la gente que no lo hace, con 22 años, a ver dónde encuentras trabajo (Grupo E).*

Los grupos que analizamos en este epígrafe representan la posición de total alejamiento del sistema escolar. Habiendo iniciado la FP, la abandonaron para entrar a trabajar en cuanto tuvieron la edad legal para ello. Se trata de dos grupos de chicos, de origen obrero, que trabajan en la actualidad con contratos de formación, bien en comercios (grupo E), bien en pequeños talleres de producción industrial (grupo F).

Si bien su posición social de origen y su «racionalidad práctica» son muy similares a las de los grupos que permanecen «aparcados» en la FP, una distinta concepción de las *clases de edad* y de la cualificación necesaria para acceder al mercado de trabajo va a suponer una sensible diferencia –al menos, momentánea– de trayectorias.

#### 3.1. La rentabilidad negativa de la FP

*Si estás todo el tiempo estudiando, no tienes experiencia en ningún trabajo. Te dicen: mira, sí, tienes todo esto, y tiene que ser un trabajo solamente para lo que hayas estudiado y... es muy difícil» (Grupo E).*

Accediendo a la FP, por un proceso semejante al de los grupos anteriores, su cálculo de costes y beneficios de la permanencia en los estudios, es muy similar al de los grupos que permanecen «aparcados». Los costes son muy elevados –dificultad de los estudios, coste económico, división obrera de clases de edad...– y los posibles beneficios, en obtención de cualificación y futura rentabilidad en el mercado de trabajo, más que improbables. A partir de este cálculo, la permanencia en FP, anterior al abandono, revestía la forma de disminución de costes –«escaqueo»– que actuaba como círculo vicioso: verdaderamente no se obtenía ninguna cualificación, ni capital escolar.

Lo que marca la diferencia con los grupos que se mantienen, en la FP, es su consideración de la experiencia como principal cualificación y una concepción distinta de la división de *clases de edad*. Ambas suponen un aumento desmesurado de los costos de estudio, frente a la alternativa del trabajo; incremento de costes que convierte, a sus ojos, el abandono escolar y la inmediata inserción laboral en la única opción razonable.

En primer lugar, la experiencia. No teniendo otra expectativa que conseguir un trabajo –sea el que sea (22)– y escapar al paro, y con serias dudas, respecto a la posibilidad de obtener un título y de rentabilizarlo, estos grupos ven, en la posesión de experiencia, la principal cualificación. Frente a los títulos –meros papeles, instrumentos formales– la experiencia es una cualificación real, con contenido:

*te piden mucha... muchos papeles, que tengas títulos de tal, títulos de esto, de lo otro, de lo otro, y a veces que no los tienes, y tienes experiencia, que es lo que más... por lo menos, para mí es lo que más influye, que tengas experiencia (Grupo E).*

Para obtenerla, careciendo de cualificación técnica y de capital social, sólo ven un medio: los contratos de formación. Éstos, gracias al abaratamiento de costes laborales que suponen, serán concebidos como la principal puerta de entrada al mercado de trabajo (23). Pero estos contratos tienen unos límites temporales muy específicos: los 16-18 años. De esta manera, estudiar se convierte en una opción peligrosa: no sólo no aporta una cualificación válida, sino que significa una descualificación al dejar pasar de largo la edad a la que se «tiene derecho a trabajar»:

*Habiendo el paro que hay, un chaval que tenga 16 años y entienda de la vida, ¿cómo va a decir: yo voy a estudiar? Y luego si estudia y sale, se tiene que meter al paro, ya no tiene derecho a trabajar, ni derecho a nada (Grupo E).*

En segundo lugar, la división de *clases de edad*. Para ellos, la prórroga adolescente ha finalizado. Seguir dependiendo económicamente de los padres es intolerable, significaría quebrar la solidaridad familiar. A partir de los 16 años, la dependencia económica es simple parasitismo:

*Pasa que claro, como tu necesitas dinero, pues te agarras a lo que sea, porque no vas a estar viviendo de tus padres, teniendo edad para trabajar no vas a estar viviendo de tus padres (Grupo E).*

*Yo me conformo con el sueldo mínimo porque en mi familia hace falta ese dinero. Y yo no puedo estar perdiendo el tiempo con la edad que tengo y... no (Grupo E).*

Además, la familia nunca podría proporcionar el dinero necesario para acceder al nivel de consumo, propio del grupo de pares: un consumo mucho mayor que el de los

---

(22) Las expectativas de una futura posición social juegan aquí un papel fundamental como mediación de las estrategias; conseguir un trabajo cualificado y bien pagado no forma parte del horizonte de posibles de este grupo.

(23) «– Aparte que cuando coges a un chaval de 16 años, el Estado te ayuda, te da dinero.

– Y encima, o sea, si tienes 16 años y encima estás apuntado al paro, pues vas.

– Claro, es lo que me dijo mi jefe...

– Le dan una ayuda...

– ...estuve un mes en el paro y en ese mes me darían, yo que sé, cuántos trabajos para que fuera.

– ...la Seguridad Social la paga, medio el Estado y medio tú» (Grupo E).

grupos que permanecen en la FP, lo que nos muestra la importancia del conjunto de trayectorias, en el grupo de pares, como determinante de las trayectorias y estrategias individuales (24).

### 3.2. Un discurso dominado

*Claro, la gente, ¿por qué va?, la juventud normal, la gente que sale del instituto, ve que del instituto no sacan ná y se meten a trabajar. Y claro, ¿qué es lo que hacen?, pues claro, los engatusan como... nos está pasando a nosotros, nos están engatusando, estamos brincando de un sitio a otro, y no podemos agarrar nada. Sí, experiencia, sí, pues tenemos en esto, en esto, en esto, en esto, puedo decir, yo qué sé, mil cosas, ¿no?, de experiencia, ahora, no te puedes enganchar a ningún lado (Grupo E).*

Todo el anterior cálculo de costes y beneficios convierte el abandono escolar en la estrategia más razonable, es decir, la que se siguió. Sin embargo, su consecuencia ha sido la integración en el segmento inferior del mercado de trabajo: sueldos ínfimos, jornadas largas, condiciones laborales penosas, posibilidades nulas de promoción... Todo ello contribuirá a producir un discurso de arrepentimiento por la vía tomada, un discurso que, dominado por la teoría legítima –la sociedad, engenal– de la meritocracia, terminará atribuyéndose la responsabilidad de la condición actual. Si se está explotado es porque no se ha estudiado:

*– Luego te arrepientes, luego tienes 20 años, y dices, si hubiera estudio...*

*– Y ahora mismo, ahora mismo según lo piensas dices...*

*– Ya ves.*

*– ...si hubiera estudio... (Grupo F).*

*«– Sí... a lo mejor llegas a algo, pero...»*

*– Currando mucho, pero... sin color.*

*– También lo hemos querido.*

*– Exactamente.*

*– Si hubiéramos querido, pues...» (Grupo F).*

Y es que, si los diversos grupos sociales construyen, a partir de distintas racionalidades prácticas, diversos sentidos de las prácticas y estrategias más sensatas, también existe una jerarquía entre unas racionalidades y otras. Una jerarquía de dominación simbólica que, en la medida en que logra imponer las racionalidades dominantes como «racionalidad» a secas, constituye la base de la fundamental «ambivalencia significativa» de los discursos dominados.

---

(24) El predominio de una trayectoria escolar o laboral en el grupo de pares puede ejercer una fuerte presión sobre sus miembros; continuar con los estudios en un grupo de amigos, donde lo normal es trabajar, implica condenarse a la exclusión por no poder seguir el mismo nivel de consumo.

## CONCLUSIÓN

La posición, respecto a la escuela, de los sujetos procedentes de las clases populares no puede reducirse a una mera desposesión. Porque el hecho de que se hallen dominados en el orden escolar –como en el orden social en general– no excluye la existencia de un abanico de prácticas y estrategias posibles.

Estas estrategias son producidas a partir de *racionalidades prácticas* que implican diversos cálculos de los costes y beneficios de cada opción. Y sería absurdo intentar reducirlas, todas, a un mismo patrón de racionalidad. Generadas a partir de distintas concepciones de las apuestas y de distinto campo de juego, cada una de ellas posee una lógica propia que, analizada desde su interior, es sensata.

Por ello, la labor de comprensión y análisis de las mismas, no puede consistir en una continua comparación con una norma ideal de racionalidad, ya sea para calificarlas de «racionales» –asimilando su racionalidad práctica particular a la única posible en sus condiciones, es decir, excluyendo las otras opciones– o para tacharlas de «irracionales», «alienadas», tras la comparación con el baremo de racionalidad del investigador.

Por el contrario, el análisis debe consistir en comprender: *a)* su lógica interna; *b)* las líneas de determinación que la constriñen; *c)* el espacio de posibles en el que se inscribe y cobra sentido.

En primer lugar, su lógica interna, los esquemas a partir de los cuales los sujetos dan sentido a los espacios en que se hallan; sus particulares cálculos de prácticas posibles y rentabilidades. Para ello, es fundamental tener en cuenta la «pluriposicionalidad» de los sujetos. Con las prácticas escolares-laborales se pueden estar haciendo jugadas en otros ámbitos: en la familia, en el grupo de pares, en las relaciones de poder entre los sexos...

En segundo lugar, las líneas de determinación. Porque si existe un espacio de estrategias posibles, las probabilidades para cada sujeto, de tomar unas o las otras, no son las mismas. Así, es toda la historia de la trayectoria familiar –a través del sentido de «horizontes posibles», de futuros trabajos y posiciones que uno puede alcanzar o a los que se tiene que resignar– la que actúa para apostar fuerte o para resignarse a aceptar lo que haya. Diferencias de capital y de trayectoria familiar que, vistas desde las grandes oposiciones del espacio social global –burguesía/proletariado– quedan anuladas, pero que sin embargo, pueden tener una importancia fundamental cuando consideramos, en el seno de cada clase social y de cada fracción de clase, la diversidad de trayectorias.

Por último, el espacio de posibles en el que se inscribe. Porque si es verdad que las estrategias –y la racionalidad práctica a partir de la cual se producen– están en gran medida determinadas por la posición y trayectoria de los sujetos, también es cierto que diferencias mínimas o nulas pueden dar origen a estrategias muy diversas. Si es cierto que existen determinaciones, también lo es que, en la trayectoria de los individuos, se dan bifurcaciones –seguir en FP o abandonar, tomar una rama u otra– en las que, a veces, las probabilidades de tomar un camino u otro son muy similares. Un pequeño acontecimiento puede inclinar la balanza. Estas bifurcaciones, que pueden producir efectos reales de amplificación de la diversidad de las trayectorias iniciales –por el he-

cho de que conducen a diferencias en la posesión de capitales-, actúan también como catalizadores (25) de la diversidad, en la evaluación que los sujetos hacen de las prácticas «sensatas»; el campo de estrategias posibles también es un campo de racionalidades posibles y de opciones que amenazan –por su distinta construcción de la «sensatez»– la racionalidad de la posición y trayectoria de los sujetos. Por ello, el campo de discursos que asientan la sensatez de cada opción es un campo de referencias entrecruzadas. Cada discurso se construye sobre la crítica de un «anti-sujeto» que siempre es el más próximo socialmente (26).

Sin embargo, en este campo de discursos, no todos tienen las mismas cartas con que jugar. Los que se hallan en las posiciones inferiores, «ilegítimas», sin poder, material ni simbólico, frente a las opciones «legítimas», permanecerán constantemente en la ambivalencia entre su racionalidad y la dominante.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAUDELOT, Ch. y ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*, Madrid, Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (1991): *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1967): *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.
- (1977): *La reproducción*. Barcelona, Laia.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI.
- GRIGNON, C. y PASSERON, J. C. (1992): *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Madrid. La Piqueta.
- MARTÍN CRIADO, E. (1993): *Estrategias de juventud. Jóvenes, estudios, trabajos, clases sociales*. Tesis doctoral leída en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense. Madrid.
- WILLIS, P. (1988): *Aprender a trabajar: cómo los chicos de clase obrera consiguen empleos de clase obrera*, Madrid, Akal.

---

(25) Si en el momento de la bifurcación las probabilidades de tomar un camino u otro pueden ser muy similares, una vez tomada la decisión hay que afianzarse en ella. En la defensa de la posición elegida está en juego el sentido de la identidad, del propio valor social de las «decisiones» –más o menos determinadas socialmente, pero que se suelen experimentar como «libres»– que han llevado a ella.

(26) Ésto se puede ver claramente, en los grupos que acabamos de exponer. Cada uno de ellos razona la sensatez de su alternativa, tomando como referente negativo a los que, en posiciones similares, toman otros caminos. Así, los que buscan la promoción mediante la FP, frente a sus compañeros –«burros», «cómodos»– que permanecen aparcados en la prórroga juvenil sin estrategia de acumulación de capital escolar; éstos, a su vez, frente a los que abandonan el instituto y aceptan trabajos de ínfima remuneración; y estos últimos, en fin, frente a los que prosiguen unos estudios de dudosa rentabilidad renunciando, de esta manera, a la única cualificación posible: la experiencia.

**I N V E S T I G A C I O N E S  
Y E X P E R I E N C I A S**



# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

## POLÍTICA Y LEGISLACIÓN PENITENCIARIA EN ESPAÑA: ¿QUÉ LE INTERESA SABER AL PEDAGOGO?

MIGUEL A. SANTOS REGO (\*)  
M.<sup>a</sup> DEL MAR LORENZO MOLEDO (\*)

### INTRODUCCIÓN

Desde hace largo tiempo, los rápidos cambios sociales, políticos, económicos y culturales de nuestra sociedad, e incluso el desarrollo de la investigación social y educativa, vienen reclamando la necesidad de una reforma en nuestras leyes penales. Una de esas primeras reformas comenzaba por la aprobación de un nuevo Código Penal el día 8 de noviembre de 1995 (BOE de 24 de noviembre de 1995), que se adaptaba de esta forma a los principios emanados de la Constitución. Este nuevo código (que entró en vigor en mayo de 1996) introduce entre otros aspectos la equiparación entre la edad civil y la penal, reivindicada desde el ámbito político, judicial y educativo. En la Administración Penitenciaria, en absoluto indiferente a estas transformaciones, se impone la necesidad de promulgar un nuevo Reglamento Penitenciario, ante la obsolescencia del anterior Reglamento de 1981, que recoja los nuevos cambios sociales acaecidos en nuestra sociedad y en nuestro entorno más inmediato.

Lo que abordamos en este estudio es una cuestión bastante olvidada en el ámbito de la educación, cual es el de la educación en los establecimientos penitenciarios. Aunque todavía son tímidas las aportaciones desde la ciencia pedagógica a la intervención con delincuentes internos en prisiones, lo cierto es que esta circunstancia no puede ocultar su presencia en un ámbito tan difícil y arduo.

La realidad penitenciaria española muestra que la cárcel no cumple con la función para la que fue creada, reeducar y resocializar, y que las tasas de reincidencia se mantienen elevadas, lo que hace pensar en el fracaso de la resocialización, y por tanto de la prisión (ver Hernández i Moreno, 1990).

Esta situación conduce a dos posturas extremas: de un lado se reclama la total eliminación de las prisiones y de otro, la limitación de sus cometidos a funciones de reten-

---

(\*) Universidad de Santiago de Compostela.

ción y custodia. Desde una posición educativa y/o realista, no podemos pensar en su desaparición o en la limitación de sus cometidos, lo que supondría un retroceso para el lento avance de la investigación educativa penitenciaria, pero sí podemos pensar en su transformación. Debemos asumir que la prisión existe y va a seguir siendo una cuestión social durante muchos años más (Arnanz, 1992).

Con esta nueva idea, el trabajo pretende ser una reflexión sobre las repercusiones educativas y resocializadoras del nuevo Reglamento que entró en vigor el día 25 de mayo de 1996 en un claro esfuerzo por apoyar la necesaria, pero también complicada transformación del sistema penitenciario.

## LA DIMENSIÓN EDUCATIVA EN LA LEGISLACIÓN PENITENCIARIA VIGENTE

Hablar en nuestro país de legislación penitenciaria significa circunscribirse únicamente a la Ley Orgánica General Penitenciaria (LOGP) (BOE del 5 de octubre de 1979) y al Reglamento Penitenciario que la desarrolla (BOE del 15 de febrero de 1996) (1). Esta ley, que viene a sustituir a la de 1956, adopta un claro enfoque progresista, en cuanto que introduce el tratamiento en la dinámica penitenciaria y se adelanta, en muchos aspectos, a la política penitenciaria europea del momento. Plantear desde la pedagogía el significado de la educación en esta Ley y en el Reglamento obliga a comenzar por el análisis de su propio marco de actuación, las prisiones que dan contenido a la actuación educativa con la población reclusa.

La prisión se define por su finalidad de reeducación y reinserción social de los sentenciados a penas y medidas de seguridad privativas de libertad, así como por la retención y custodia de detenidos, presos y penados (2) y la asistencia social de los internos, liberados y de sus familiares (art. 2 del RP). La prisión se concibe como una institución con dos funciones fundamentales que pueden resultar, al menos aparentemente, contradictorias:

- Una función educativa, de reeducar y reinsertar socialmente.
- Una función represora, de retención y custodia de detenidos, presos y penados.

Desde esta concepción, entendemos la prisión no sólo como un instrumento de protección social frente al delito y la persona del delincuente, sino también como un medio para alcanzar la reeducación y la reinserción social (Hernández i Moreno, 1989). Es esta una buena declaración de principios, asumible en la práctica penitenciaria a través de dos grandes marcos de actuación:

---

(1) Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, aprueba el Reglamento Penitenciario de desarrollo y ejecución de la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria (LOGP) que opera una reforma completa de la normativa reglamentaria de 1981.

(2) La Constitución española de 1978 define los objetivos de los establecimientos penitenciarios en el artículo 25.2.

1. El regimental, que comprende el conjunto de normas o medidas (seguridad, orden y disciplina) de obligado cumplimiento y donde se persigue la consecución de una convivencia ordenada y pacífica que permita alcanzar el ambiente adecuado para el éxito del tratamiento y la retención y custodia de los reclusos (art. 73.1 del RP).
2. El tratamiento, entendido en el Reglamento desde una concepción amplia, no sólo incluye las actividades terapéutico-asistenciales, sino también las actividades formativas, educativas, laborales, socioculturales, recreativas y deportivas.

De acuerdo con el objetivo fundamental de los establecimientos penitenciarios, el fin primordial del régimen de los establecimientos de cumplimiento es lograr un ambiente adecuado para el éxito del tratamiento, por lo que las funciones regimentales deben ser consideradas como medios para alcanzar el éxito en el tratamiento y no como finalidades en sí mismas (art. 71.1 de la LOGP) y no podrán ser un obstáculo para la ejecución de programas de tratamiento e intervención de los reclusos (art. 73.2 del RP).

El tratamiento penitenciario se presenta en la legislación como el eje vertebrador o principio regulador de la política penitenciaria. Se introduce como el medio para alcanzar la reeducación:

El tratamiento penitenciario consiste en el conjunto de actividades directamente dirigidas a la consecución de la reeducación y reinserción social de los penados (art. 59.1 de la LOGP).

En la ley se alude a una diferenciación en el tratamiento, en función de la condición de las personas dentro del establecimiento penitenciario, que determinará aspectos tales como el tipo de centro de reclusión, el régimen penitenciario, etc. La situación penal-penitenciaria del interno es fundamental para el diseño de cualquier programa de intervención educativa, ya que la Ley Orgánica sólo contempla el tratamiento de las personas penadas, ante la presunción de inocencia, a la que están sujetos los internos preventivos. Esta situación, que puede alargarse hasta un máximo de cuatro años, afecta en nuestro país a un importante contingente de la población penitenciaria (3). Sensible a esta situación, se introduce en la nueva legislación regimental la posibilidad de que los presos preventivos accedan a las actividades educativas, formativas, deportivas y culturales que se celebren en el centro penitenciario, en las mismas condiciones que los penados (art. 3.4 del RP). Para ello se ha planteado la aplicación, con estos internos, de modelos individualizados de intervención. Se evita de esta forma que la estancia en prisión de los presos preventivos tenga sólo fines custodiales y se propicia la atención de las carencias detectadas.

---

(3) Los datos ofrecidos por la Dirección General de Instituciones Penitenciarias sobre la situación penal-penitenciaria de los internos/as en los establecimientos penitenciarios al final del año 1992 (Ministerio de Justicia e Interior, 1994) mencionados por sexos, muestran que el 58,4 por 100 de las mujeres tenían sentencia firme y un porcentaje menor eran preventivas (41,1 por 100). Por contra, en la población masculina, se daba una clara supremacía de los internos penados (67,6 por 100) sobre los internos que están en espera de juicio (31,6 por 100).

La reinserción del interno se concibe en el Reglamento como un proceso de formación integral de su personalidad, dotándole de instrumentos eficaces para su propia emancipación. Para su consecución, el tratamiento tendrá los siguientes elementos (art. 110 del RP):

- Se diseñarán programas formativos orientados a desarrollar las aptitudes de los internos, enriquecer sus conocimientos, mejorar sus capacidades técnicas o profesionales y compensar sus carencias.
- Se utilizarán los programas y las técnicas de carácter psicosocial orientados a mejorar las capacidades de los internos y abordar problemas específicos que pueda haber influido en su comportamiento delictivo.
- Se potenciarán y facilitarán los contactos del interno con el exterior, contando siempre que sea posible, con los recursos de la comunidad como instrumentos fundamentales en las tareas de reinserción.

El Reglamento Penitenciario establece una amplia oferta de actividades y programas específicos para los reclusos (art. 114-117): salidas programadas, grupos en comunidad terapéutica, programas de actuación especializada y medidas regiminales para la ejecución de programas especializados para penados clasificados en segundo grado (4).

Ello no exime de que las actividades de régimen y de tratamiento deban estar debidamente coordinadas (5) (art. 71.2. de la LOGP y art. 73.3 del RP). Sin embargo, las actividades de tratamiento son, en muchas ocasiones, supeditadas o incluso anuladas por las actividades de régimen, prevaleciendo de este modo la función de retención y custodia sobre la educativa. Sobre esta particular situación, conviene recordar una norma institucional inamovible en la vida diaria de una prisión, que no es otra que los recuentos diarios de los internos (art. 67 del RP), norma de seguridad obligatoria y cuyo incumplimiento puede suponer una falta para el interno. Esta norma del régimen de vida de una prisión es un elemento que se viene a sumar a otros en el entorpecimiento y dificultad del desarrollo normal de la intervención educativa en el medio penitenciario.

En este marco de actuación, la educación se revaloriza como un elemento fundamental de la intervención en los establecimientos penitenciarios, no sólo como parte del tratamiento sino también por la consideración del interno como sujeto de derecho que no está excluido de la sociedad, sino que continúa formando parte de la misma (art. 4 de la LOGP y art. 3.3. del RP). Como consecuencia, el precepto de que la vida en prisión ha de tomar como referencia la vida en libertad (art. 3.3 del RP), dota de una nueva significación a la vida penitenciaria, acerca más al interno a la sociedad y ésta al mundo carcelario.

En el ámbito de los derechos fundamentales de los miembros de una sociedad, la actividad penitenciaria se ejercerá respetando la personalidad de los internos y los de-

---

(4) Como propuesta de programas a desarrollar en el medio penitenciario, ver Lorenzo MOLEDO (1995).

(5) Un ejemplo de esta coordinación son los horarios establecidos en una prisión, que es una norma que no se puede obviar a la hora de programar la intervención.

rechos e intereses legítimos de los mismos no afectados por la condena, sin que pueda prevalecer discriminación por razón de raza, sexo, religión, opinión, nacionalidad o cualquier otra condición o circunstancia personal (art. 4 del RP). De forma más concreta, en la legislación penitenciaria se reconoce que los internos gozarán de los derechos fundamentales reconocidos en nuestra Carta Magna (ejercicio de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales) salvo cuando fuesen incompatibles con el objeto de su detención o el cumplimiento de la condena (ver art. 3.1 de la LOGP y art. 4.2c del RP).

Uno de esos derechos fundamentales a los que se hace referencia es el derecho de todos a la educación (art. 27.1 de la Constitución), que adquiere en la ley marco un significado amplio, integral e integrador. Su objetivo es el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (art. 27.2 de la Constitución). Se desprende del propio artículo que la finalidad educativa incluye la adquisición de conocimientos y habilidades y una oportunidad real de desarrollo y formación del «*homo-persona*» y del «*homo-político*» (Hernández i Moreno, 1989). La Constitución defiende de forma específica, el derecho de los condenados al acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad (art. 25.2 de la Constitución).

Sin embargo, la educación no sólo es un derecho del interno en el nuevo Reglamento, sino también un deber, aspecto éste muy novedoso, con respecto del anterior marco legislativo:

... el interno deberá:

Participar en las actividades formativas, educativas y laborales definidas en función de sus carencias para la preparación de la vida en libertad (art. 5.2g del RP).

La educación, al margen de los términos jurídicos, se reviste en el ámbito penitenciario de un sentido propio y diferenciador por dos razones fundamentales:

- De un lado, la *naturaleza del contexto de intervención*: la prisión supone a nivel estructural y funcional una limitación para la acción educativa (falta de espacios, recursos, violencia, drogas, etc.) y, a su vez, la conducta de los internos se haya mediatizada y controlada por el ambiente en el que viven. Una buena forma de paliar esta situación puede ser la apertura de la prisión a la comunidad con la previsión de circunscribir la realización de las actividades de tratamiento no sólo al interior de la prisión sino también a su exterior (art. 113.1 del RP).
- De otro lado, la *naturaleza de los destinatarios* de la educación: la población penitenciaria se caracteriza por una serie de rasgos que no pueden quedar olvidados desde la educación: juventud, consumo de drogas, escasa escolarización y baja cualificación laboral, desmotivación hacia las tareas, distintas subculturas, etc (ver Lorenzo Moledo, 1995). La legislación penitenciaria establece la especial atención que debe mostrarse por la formación básica de analfabetos, jóvenes (art. 55.1 de la LOGP), extranjeros y de las personas con problemas específicos para su acceso a la educación (art. 123.1 del RP).

Para hacer realidad los derechos educativos de los internos, en todos los establecimientos penitenciarios tiene que haber una o varias Unidades Educativas para el desarrollo de los cursos obligatorios de formación básica (art. 126.1 del RP). La ubicación de las escuelas en los centros penitenciarios merece una atención pormenorizada. La mayor parte de las prisiones tienen una construcción modular (6). Los módulos son unidades cerradas y progresivas que el interno no debe abandonar si no tiene autorización expresa para ello. Los internos son adscritos a los mismos en función de criterios como la conducta penitenciaria, la cuantía de la condena, reincidencia, etc. Esto significaría, desde el planteamiento de la ley, que debería existir una escuela por módulo (7). Sin embargo, en la realidad la falta de un espacio dedicado a la labor docente (máxime en los módulos de mujeres) provoca, en no pocas ocasiones, que las clases se reduzcan a acciones tutoriales o, en el mejor de los casos, que se organicen clases mixtas. Un ejemplo de esta situación, son los módulos de mujeres de la prisión de A Coruña y de la prisión de Bonxe-Lugo. La primera, se estructura en tres galerías y cuatro departamentos, y sólo en uno, el de jóvenes, hay escuela. Ello hace que las clases en el departamento de mujeres sean tutoriales, desarrolladas en un estrecho pasillo que deja escasas o nulas posibilidades a la educación presencial. En la prisión de Bonxe se optó ante la falta de un espacio docente para las mujeres, por hacer escuelas mixtas (8).

El déficit de plazas en relación al número de internos que realmente albergan los centros penitenciarios, juntamente con la falta de espacios comunes, la imposibilidad de creación de talleres, las escuelas ubicadas en lugares impropios y nada motivadores, los dormitorios colectivos, etc. dificultan la prestación de servicios que favorecen la reeducación y reinserción. La conjunción de estos elementos, entre otros de tipo económico, aconsejó en 1991 la puesta en marcha de un plan global que permitía paralelamente la construcción de nuevos centros penitenciarios y la amortización de los antiguos, hasta conseguir equilibrar el censo de plazas con el entorno. Entre las prioridades de dicho plan figuraba la prisión de A Coruña. Se establecía el cierre de esta prisión con la construcción de una nueva con una capacidad de 950 plazas (9), lo cual eliminaría en esta prisión todas las trabas físicas para la acción educativa.

Sin embargo, el 1 de marzo de 1996 el Consejo de Ministros aprobó la relación actualizada de centros penitenciarios e inmuebles que se van amortizar y enajenar: A Co-

---

(6) En el artículo 10 del Reglamento Penitenciario se entiende por establecimiento o centro una entidad arquitectónica, administrativa y funcional con organización propia. Estará formado por unidades módulos y departamentos que faciliten la distribución y separación de los internos.

(7) En la nueva legislación se contempla esta situación y su artículo 12.2 establece que en los establecimientos polivalentes (ver art. 7-11 de la LOGP) se deberá cuidar de que cada uno de los departamentos, módulos o unidades que los integren tengan garantizados, en igualdad de condiciones, los servicios generales y las prestaciones adecuadas a los fines específicos a que vengán destinados y a los generales del sistema penitenciario, y, en especial, el de la separación entre penados y preventivos.

(8) El análisis de las tres prisiones del ámbito territorial de Galicia con módulos de mujeres, A Coruña, Bonxe-Lugo y Pereiro de Aguiar-Ourense, ha sido realizado a lo largo del año 1995 y recogido en la tesis doctoral *Delincuencia femenina e intervención pedagógica. Un estudio sobre la cuestión en Galicia*.

(9) En el Plan de Amortización y Creación de centros penitenciarios se incluyen, además, las prisiones de Pontevedra, Vigo y Ourense.

ruña, Pontevedra, Vigo y Ourense, figuran aún entre ellos. Ello nos hace pensar que es apresurado comenzar a hablar de un cambio en la realidad descrita para las prisiones gallegas.

Por otra parte, las actividades educativas estarán asistidas por maestros que impartirán las enseñanzas que se determinen y serán responsables de la educación presencial y a distancia que se programa en los distintos niveles educativos (art. 126.2 del RP). Los maestros son funcionarios del cuerpo de profesores de EGB de Instituciones Penitenciarias, lo que viene a definir, con mayor claridad, si cabe, la especificidad de la educación en estos establecimientos.

La entrada en vigor de este Reglamento Penitenciario produce un gran avance para la intervención educativa en el ámbito, al partir de una concepción más amplia de tratamiento, con la potenciación y diversificación de las actividades y la entrada de la comunidad en la finalidad reeducativa y resocializadora.

En cuanto a las actividades, es destacable la importancia que el reglamento otorga a la participación de los internos en la organización del horario y las actividades de orden educativo, recreativo, religioso, laboral, cultural o deportivo (art. 55.1 del RP). La participación, que no sólo se reduce a la colaboración en la organización de actividades con los funcionarios encargados, sino también a la organización propia de las actividades antes referidas (art. 60 del RP), se circunscribe a los establecimientos de régimen ordinario y abierto a los de preventivos, y se efectuará por medio de la constitución de tres comisiones de internos (ver art. 56-61 del RP).

La nueva legislación regulariza además, el papel de la comunidad dentro de la prisión, abandonando el carácter provisorio y circunstancial que lo definía. Las entidades colaboradoras de las prisiones deben presentar un programa de intervención, en el que se detallan los objetivos que se han de alcanzar, su dotación temporal, los sujetos destinatarios, los medios materiales y personales y, por último, los indicadores y parámetros de la evaluación de los resultados del programa (art. 62.1 del RP).

Habrà aún de pasar algún tiempo antes de la total implantación de este nuevo Reglamento y del Plan de Amortización y Creación de Centros Penitenciarios para que podamos reflexionar sobre sus innovaciones y los resultados sobre la formación integral del recluso. Esta circunstancia nos lleva, en la segunda parte de nuestro trabajo, a analizar la educación de adultos en el contexto penitenciario de Galicia en la actualidad con el objetivo de que pueda servir de referente para aquellos que pretenden desde la Pedagogía incardinarse en el trabajo educativo penitenciario.

## LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN EL ÁMBITO PENITENCIARIO: REALIDAD Y PERSPECTIVAS EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA

Las unidades docentes de los establecimientos penitenciarios tenían, hasta la entrada en vigor del nuevo Reglamento, que ajustarse a la legislación vigente en cuanto a las modalidades y características de la educación permanente de adultos en el nivel de EGB y de Formación Profesional de 1.º grado (art. 153.2 del RP de 1981). En este ámbito,

la nueva normativa penitenciaria, se adapta a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 y/o a las distintas leyes de las Comunidades Autónomas con competencias en educación:

En los aspectos académicos, la actividad educativa de los centros penitenciarios se ajustará a lo que dispongan las autoridades educativas bajo cuyo ámbito se encuentre el Establecimiento penitenciario (art. 122.3 del RP de 1996).

En el caso de Galicia, Comunidad Autónoma con competencias plenas en Educación, la legislación vigente a la que se debe hacer referencia es la *Ley de Educación y Promoción de Adultos de Galicia* (Lei 9/1992 del 24 de xullo, DOG 6 de agosto). Esta ley no reduce la educación a la alfabetización, sino que se concebida como la preparación para la vida, con el objetivo expreso de conseguir que todos los individuos dominen la realidad sociocultural que les rodea (Sarramona i Ucar, 1989).

Es esta una educación que debe atender, de forma preferente, a aquellos grupos o sectores sociales con carencias y necesidades de formación básica o con dificultades para su reinserción laboral. La LOGSE explicita la especial necesidad educativa de la población penitenciaria y garantiza la posibilidad de acceso de la misma a esta educación (art. 51.2 de la LOGSE).

En consonancia con la conceptualización de la educación y promoción de adultos, en la Ley gallega se establecen los siguientes campos de acción (art. 2; ver también el art. 51.2 de la LOGSE), especialmente deficitarios entre la población penitenciaria (ver Lorenzo Moledo, 1995): formación básica, formación para el mundo laboral y formación y actualización cultural.

### 1. *Formación Básica*

En la Ley de Educación y Promoción de Adultos de Galicia se entiende la formación básica como aprendizaje complementario de una instrucción deficiente en función de las exigencias de la sociedad actual. Esta formación es imprescindible para la población reclusa, caracterizada por un bajo nivel educativo.

El Reglamento Penitenciario establece que, al ingresar en un establecimiento penitenciario, los internos deben ser examinados por el maestro para conocer su nivel de instrucción y su perfil educativo, así como para determinar el ciclo de enseñanza obligatoria en que deberán ser incluidos (art. 122.1) (10). La nueva normativa penitenciaria, estima que los cursos tendrán carácter obligatorio sólo cuando los internos carezcan de los conocimientos propios de la formación de las enseñanzas básicas (art. 122.2). De esta forma, entendemos que la obligatoriedad se extiende a todos los ciclos educativos.

La enseñanza presencial en la realidad penitenciaria muestra la escasa motivación que tienen los internos para incardinarse en ella. A pesar de la incentivación suscitada

---

(10) En este mismo sentido se expresaba el anterior Reglamento de 1981 en su artículo n.º 155.

por la reducción de penas por trabajo, con la evaluación positiva de factores tales como la obtención del Certificado o del título de Graduado, la promoción académica del alumno a uno u otro ciclo, etc., el porcentaje de internos que no asisten a la escuela en las tres prisiones gallegas con módulos de mujeres es elevado.

CUADRO 1

*Educación de adultos en las prisiones de A Coruña, Bonxe y Pereiro de Aguiar (excepto a distancia) (11)*

		Analf. totales		1.º Ciclo		2.º Ciclo		3.º Ciclo	
		E	A	E	A	E	A	E	A
A CORUÑA	H	14	9	28	13	75	8	109	16
	M	5	3	4	2	6	1	7	1
	T	19	12	32	15	81	9	116	17
BONXE-LUGO	H	20	7	70	16	141	24	140	36
	M	6	5	4	1	4	3	9	5
	T	26	12	74	17	145	27	149	41
PEREIRO DE AGUIAR OURENSE	H	17	10	47	33	149	11	163	15
	M	17	8	8	6	17	4	26	5
	T	34	18	55	39	166	15	189	20

Además de la enseñanza presencial, en los establecimientos penitenciarios pueden ser adoptadas otras modalidades de educación. Así se recoge en la LOGSE:

La organización y metodología de la educación de adultos se basarán en el autoaprendizaje, en función de sus experiencias, necesidades e intereses, a través de la enseñanza presencial y, por sus adecuadas características, de la educación a distancia (art. 51.5 de la LOGSE).

La legislación penitenciaria es también clara en este sentido:

(11) Los datos recogidos en las tres prisiones se refieren a la población masculina y femenina por separado divididos entre existentes en el centro (E) y asistentes a clase (A) por niveles de enseñanza.

La Administración Penitenciaria fomentará el interés de los internos por el estudio y dará las máximas facilidades para que aquellos que no puedan seguir los cursos en el exterior lo hagan por correspondencia, radio o televisión (art. 55.3 de la LOGP).

De forma más explícita, en el artículo 124.1 del Reglamento Penitenciario de 1996, se expone que la Administración Penitenciaria facilitará el acceso de los internos a los programas educativos de enseñanzas regladas y no regladas que contribuyan a su desarrollo personal.

La Ley de Educación y Promoción de Adultos de Galicia, haciéndose eco de la ley estatal de educación presenta, además, de la educación presencial, otras dos modalidades de enseñanza (ver art. 16):

- *Semipresencial*: dirigida a los que presentan, por diversas razones, dificultades para una asistencia continuada al centro, empleando los medios de comunicación y actos presenciales periódicos para actividades de orientación, tutorías y prácticas. Este modelo permite no desligar al interno del modelo presencial (Nogales López, 1994).
- *A distancia*: en esta modalidad se utilizan uno o varios medios de comunicación, y se dirige preferentemente a la población adulta con dificultades de desplazamiento o asistencia. Esta educación adquiere, en el contexto penitenciario, una especial relevancia y significado formativo, ya que no sólo recoge la educación básica obligatoria, sino también la secundaria y la superior.

La educación a distancia hace posible el estudio en circunstancias especiales; supone una incitación a la autoresponsabilidad en el aprendizaje y a la autoeducación, objetivos difícilmente alcanzables dadas las características de la población penitenciaria, por lo que en muchos casos la educación semipresencial puede presentarse como más adecuada a ciertos ambientes y niveles.

Estas modalidades de enseñanza son posibles en las instituciones penitenciarias del ámbito territorial de Galicia a través de tres organismos:

## 1. EL CEGEBAD

Los alumnos necesitan estar matriculados oficialmente para poder obtener los títulos correspondientes al finalizar los ciclos educativos, razón por la cual en el CEGEBAD sólo se imparten el 2.º ciclo (certificado de escolaridad), el 3.º ciclo de primer nivel (pregraduado) y el segundo nivel (graduado escolar).

Los alumnos matriculados en el CEGEBAD en la prisión de A Coruña y Bonxe asisten en su totalidad a la escuela. Por el contrario, en la prisión de Pereiro de Aguiar asisten a la escuela el 63,64 por 100 de los matriculados en el 2.º ciclo. Por lo que respecta al primer nivel del tercer ciclo asiste el 42,86 por 100 y el 53,3 por 100 asiste al 2.º nivel. Por sexos, se establecen diferencias ya que coincide el número de mujeres matriculadas con el número de asistentes a la escuela.

CUADRO 2

*Alumnos matriculados en el Cegebad (12)*

		2.º CICLO		3.º CICLO			
				1.º nivel		2.º nivel	
		M	A	M	A	M	A
A CORUÑA	H	6	6	16	16	7	7
	M	2	2	3	3	-	-
	T	8	8	19	19	7	7
BONXE-LUGO	H	26	26	24	24	22	22
	M	3	3	3	3	2	2
	T	29	29	27	27	24	24
PEREIRO DE AGUIAR OURENSE	H	10	6	6	2	14	7
	M	1	1	1	1	1	1
	T	11	7	7	3	15	8

2. EL INGABAD (13)

La educación secundaria, se ajusta a la modalidad de enseñanza de educación a distancia. El total de matriculados se reduce de forma considerable y se concreta de forma casi exclusiva en la población masculina. El mayor número de matriculados corresponde a los cursos iniciales de BUP, sobre todo al primer curso, siendo anecdótica la presencia de matriculados en COU.

(12) En este cuadro se exponen los alumnos matriculados en el CEGEBAD y, de éstos, los que asisten a la escuela.

(13) Aunque los estudios secundarios y universitarios no pueden ser entendidos dentro de la formación básica en sentido estricto, entendemos que el análisis de estos niveles de enseñanza en el medio penitenciario es imprescindible para conocer en profundidad su realidad educativa.

CUADRO 3

*Alumnos matriculados en el Ingabad*

		BUP			COU
		1.º	2.º	3.º	
A CORUÑA	H	16	6	16	16
	M	2	2	3	3
	T	8	8	19	19
BONXE-LUGO	H	26	26	24	24
	M	3	3	3	3
	T	29	29	27	2
PEREIRO DE AGUIAR	H	10	6	6	2
	M	1	1	1	1
	T	11	7	7	3

### 3. LA UNED

El programa de estudios universitarios de la UNED en prisiones, tiene como objetivo incrementar el nivel formativo y cultural de la población reclusa española, tanto en el territorio nacional como en establecimientos penitenciarios extranjeros, posibilitando a través de la enseñanza abierta y a distancia, su acceso a los estudios universitarios en idénticas condiciones que el resto de los ciudadanos.

Para ello, la UNED dispone del siguiente sistema de educación a distancia:

- Sistema de orientación, información y matriculación.
- Material didáctico básico en las carreras universitarias (14) y en las asignaturas del curso de acceso directo (15).

---

(14) Los estudios de licenciatura que imparte la UNED son: Derecho, Geografía e Historia, Filología Española, Filosofía, Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias Económicas, Ciencias Empresariales, Ciencias Físicas, Ciencias Químicas, Ciencias Matemáticas, Ingeniería Industrial Superior, Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas, Ingeniería Técnica en Informática de Gestión, Ciencias Políticas y Sociología.

(15) Este curso hace posible el acceso a estudios universitarios a aquellas personas que no cuentan con la titulación exigida por la legislación vigente, una vez superadas las Pruebas de Aptitud

- Tutorías semanales en los centros penitenciarios prioritarios de las asignaturas del curso de acceso y de las que se determinen en las principales carreras. Los alumnos que no se encuentran recluidos en centros prioritarios pueden solicitar el traslado a estos centros con antelación suficiente a las fechas de los exámenes. El nuevo Reglamento contempla la posibilidad de traslado de establecimiento no sólo por esta causa sino por todo tipo de motivos educativos (art. 121 del RP), lo que, sin duda, propiciará y alentará el desarrollo de estudios que hasta ahora se veían más limitados.
- Apoyo del centro asociado de la UNED más próximo para los alumnos en régimen abierto y en libertad condicional.
- Programación radiofónica general.

En las prisiones gallegas, a la matrícula de la UNED se suma la matrícula en la Universidad del País Vasco (UPV) destinada sobre todo a los presos de esta Comunidad Autónoma.

CUADRO 4

*Alumnos matriculados en la UNED y en la UPV*

		MATRICULADOS EN LA UNED				MATRICULADOS EN LA UPV						
		Socio.	Bellas Art.	Derec	Acc	Histo	Acc	Peda	Derec	Socio	Magis	Infor.
A CORUÑA	H	1				1		1	1	1		
	M	-				-		-	-	-		
	T	1				1		1	1	1		
BONXE-LUGO	H	2		2							-	
	M	-		-							1	
	T	2		2							1	
PEREIRO DE AGUIAR	H		-	2	1		2					1
	M		1	-	-		-					-
	T		1	2	1		2					1

correspondientes. Los internos que deseen matricularse en este curso deben realizar con anterioridad una prueba de pre-acceso para evaluar el nivel de conocimientos y la aptitud para el aprovechamiento del CAD.

Los estudios universitarios que se cursan en estas tres prisiones son, en su mayor parte, de ciencias sociales, especialmente las carreras de Sociología y Derecho. Aunque el número de internos que acceden a este tipo de estudios es muy pequeño, el panorama de las mujeres que cursan estudios universitarios en las prisiones es desolador.

Al escaso interés demostrado por parte de los internos por cualquiera de los niveles de enseñanza deben sumarse otros aspectos y factores organizativos y funcionales de la prisión que limitan el desarrollo de actividades educativas:

1. Prevalencia de otras actividades de régimen en la práctica sobre las actividades educativas: recuentos, comidas, destinos, etc.
2. Falta de personal educativo, en general, y de profesorado de EGB en particular. Los datos del Ministerio de Justicia e Interior (1994) muestran que se ha pasado de una ratio de 167 internos por profesor de EGB en el año 1987 a una de 121 en el año 1992. Aunque esto supone una mejora, el personal que se ocupa de las labores del tratamiento, y más específicamente de las educativas, es insuficiente para atender las necesidades de los internos (ver Lorenzo Moledo, 1995). Un claro ejemplo de ello lo representan el rol del pedagogo y de los educadores en los establecimientos penitenciarios.

El *pedagogo* como miembro del Equipo Técnico, aparece con unas funciones claramente definidas por el Reglamento Penitenciario de 1981 (art. 283) (16):

- Estudio diagnóstico: historial escolar, grado cultural y nivel de instrucción.
- Ejecutar los métodos de tratamiento de naturaleza pedagógica.
- Asistir como vocal a las reuniones de los Equipos de Tratamiento (Junta de tratamiento en el nuevo Reglamento), participando en sus acuerdos y reuniones.
- Procurar la actuación adecuada de las tareas escolares, culturales y deportivas con los métodos de tratamiento programados.
- Cumplir cuantas tareas le encomiende el Director concernientes a su cometido.

Otra figura igualmente importante en el proceso educativo son los *educadores*. Podríamos definir su labor como un puente entre la institución penitenciaria y el sujeto privado de libertad, pero además se definen para este profesional, entre otras, dos funciones educativas (art. 296) (17).

- Organizar y controlar la ejecución de las actividades deportivas y recreativas de los internos.

---

(16) Los artículos del 277 al 324, entre otros, del Reglamento Penitenciario aprobado por Real Decreto 1201/1981 del 8 de mayo se mantienen vigentes en la actual reglamento.

(17) El párrafo primero de este artículo se modifica en el Real Decreto 787/1984, de 28 de marzo, de reforma parcial del reglamento penitenciario.

- Colaborar con el profesor de EGB en la labor de instrucción cultural.

#### CUADRO 5

*Recursos humanos de tratamiento en las prisiones de A Coruña  
Bonxe y Pereiro de Aguiar (18)*

		A CORUÑA	BONXE-LUGO	PEREIRO DE AGUIAR-OURENSE
N.º de internos		384	660	574
TÉCNICOS	Psicólogo	1	1	1
	Pedagogo	0	0	0
Educadores		2	4	4
Maestros		4	5	5
Monitores		2	5	2

En las prisiones gallegas, anteriormente referidas, no existe la figura del pedagogo entre los técnicos miembros del equipo de tratamiento, siendo sus funciones asumidas por otros profesionales (psicólogos, educadores, maestros de EGB). De forma general, el número de educadores es también insuficiente para atender a la población penitenciaria.

3. Excesivo número de funciones que competen al profesorado de EGB en instituciones penitenciarias: instrucción y educación de los internos, organización de las unidades docentes, redacción de los programas, realización de diagnósticos, promoción y supervisión de las actividades culturales, cooperación en la programación de las actividades gimnásticas y deportivas, y de extensión cultural, organización y dirección de los servicios de biblioteca, educación preescolar, etc. (art. 294 del RP de 1981).
4. Espacio físico insuficiente. La escasez de personal y de espacios obliga a que la actividad docente se tenga que organizar en función de estas necesidades es-

---

(18) En el apartado de personal técnico de las prisiones, sólo apuntamos las figuras del pedagogo y del psicólogo, aunque también habría que incluir a otros profesionales dentro de este cuerpo: juristas, sociólogos, etc. A ellos debe un

Por lo que respecta al cuerpo de maestros de EGB, las prisiones gallegas tienen un maestro adicional, gracias al Convenio firmado con la Consellería de Educación, por medio del cual la Administración Autónoma dota a los centros penitenciarios de un maestro de EGB. irse el subdirector de tratamiento, que en muchos casos suele ser un psicólogo.

tructurales. Ello nos hace pensar en la conveniencia de organizar las escuelas de forma mixta por sexos, por grados penitenciarios de distintos departamentos, etc. El nuevo reglamento estima que la separación de la población reclusa conforme al artículo 16 de la LOGP, se ajustará a las necesidades o exigencias del tratamiento, a los programas de intervención y a las condiciones generales del centro (art. 76.2 del RP) pero, además, se puede adoptar un modelo de ejecución con el que pueden combinarse distintos aspectos de los diferentes grados de tratamiento, siempre y cuando esta medida se fundamente en un programa específico, pues de lo contrario no puede ser ejecutado (art. 100.2 del RP). En el texto de estos dos artículos, prevalece el interés del tratamiento del interno sobre otros, lo que permitiría, la conjunción de distintos grados, distintos sexos, etc. en un mismo programa de tratamiento, entre ellos, los programas educativos. De igual forma, esperamos que el Plan de Amortización y Creación de Centros Penitenciarios ayude a paliar la deficiente situación estructural.

5. La diversidad del alumnado, con grandes diferencias educativas, culturales, de hábitos, étnicas, etc. En esta cuestión, el nuevo Reglamento asume la especial situación penitenciaria de la población reclusa extranjera en las cárceles españolas, al establecer que éstos tendrán las mismas posibilidades de acceso a la formación y a la educación que los presos españoles. Con este fin, la Administración Penitenciaria procurará facilitarles los medios adecuados para que aprendan el idioma castellano y la lengua co-oficial de la Comunidad Autónoma donde esté ubicado el centro penitenciario (art. 118.2) (ver también art. 62.4).

### *Formación para el Mundo Laboral*

El factor laboral ha sido reconocido en la investigación criminológica, junto al educativo, como el más importante en los procesos de reintegración de los encarcelados (Milán, 1987; Redondo, 1993). En el ámbito delincencial, la formación y el perfeccionamiento profesional es un aspecto prioritario en una propuesta de intervención educativa, ya que no se puede concebir la reinserción social sin la reinserción laboral. Debemos formar a este colectivo tan afectado por el paro, en parte derivado de una muy baja cualificación laboral, y capacitarlo para que pueda adaptarse al mundo laboral y por consiguiente a la sociedad. Aunque este no es el requisito único que garantiza la reinserción, al menos creemos que es el indispensable.

Conscientes de este problema, la formación laboral tiene en la Ley de Educación y Promoción de Adultos de Galicia dos consideraciones:

- Como aprendizaje inicial que posibilite la inserción en el mundo del trabajo.
- Como actualización y perfeccionamiento de los conocimientos que para el ejercicio de una profesión u oficio exija el cambio constante del sistema productivo.

En la LOGP el trabajo adquiere un claro «carácter formativo, creador o conservador de hábitos laborales, productivo o terapéutico, con el fin de preparar a los internos para las condiciones normales del trabajo libre» (art. 26.c de la LOGP). Pero no tendrá carácter de medida de corrección. La formación profesional y ocupacional como actividad formativa del tratamiento irá destinada, según la nueva normativa, a los internos que posean un baja cualificación laboral (art. 130.1 del RP), que en los establecimientos penitenciarios son la mayoría. El anterior Reglamento sólo contemplaba la formación profesional para los internos que, como mínimo, poseyeran el certificado de escolaridad (art.161 del RP de 1981). Los cursos de formación profesional y ocupacional, se organizarán en un futuro con arreglo a los planes existentes para el resto de los ciudadanos en materia de formación laboral y ocupacional y de inserción (art. 130.2 del RP de 1996).

La inmersión de la persona en el mundo laboral es básica para su desarrollo social ya que, con la incorporación a la población activa, recibe un salario por su trabajo que le va a permitir independizarse y comenzar una vida autónoma. Además, la incorporación al trabajo suele llevar implícito, como expone Valverde: «el reconocimiento de la madurez individual por parte del grupo social» (1988, p. 248).

Pero para que esa incorporación al mundo laboral no sea un ámbito más de fracaso debido a la falta de preparación intelectual, profesional y a otras carencias cognitivas y sociales, debemos preparar a los internos para su adaptación al mundo laboral. A pesar de las intenciones legislativas sobre el particular, el trabajo en las instituciones penitenciarias era hasta ahora insuficiente y estaba mal organizado (García Mas *et al.*, 1989). Estas condiciones precarias llevaban a los jóvenes, una vez abandonada la institución, a seguir engrosando la mano de obra barata, ante la falta de una enseñanza de oficios que puedan facilitarles su demanda de un puesto de trabajo (García Mas *et al.*, 1989).

Los cursos de formación laboral en las prisiones gallegas son asumidos principalmente por la Xunta de Galicia, puesto que ya cuenta con las competencias en materia laboral. Oferta cursos de tres meses de duración, aproximadamente. Estos cursos van dirigidos mayoritariamente a la población masculina. En Galicia, otras instancias no oficiales también se ocupan de la formación laboral de los reclusos, iniciando o formando laboralmente a los internos en una actividad determinada, pero no tienen el reconocimiento del mercado laboral.

#### CUADRO 6

##### *Cursos de formación laboral en las prisiones*

Xunta de Galicia		Otros organismos		Otros cursos
A CORUÑA	Fontanería	HOMBRES	Asoc. de ayuda a los presos	
	Alicatado		Pintura	HOMBRES
	Pintura de edificios		Fontanería	

CUADRO 6 (Continuación)

Xunta de Galicia		Otros organismos		Otros cursos		
BONXE-LUGO	Madera	HOMBRES				
	Alicatado					
	Jardinería					
	Tapicería					
	Electricidad					
	Pintura					
	Metal	MUJERES				
Corte y confección						
PEREIRO DE AGUIAR	Carpintería de madera	HOMBRES	Voluntariado cristiano		Informática Marinero competente	HOMBRES
	Jardinería		Estaño	HOMBRES		
	Monitor deportivo		Mecanografía			
	Electricidad		Mecánica del automóvil			
	Pintura de edificios		Tapices			
	Pintura y dibujo	MIXTOS			Encaje de Camariñas	MUJERES
	Cerámica					
	Corte y confección	MUJERES				

Este cuadro refleja la necesidad de ofertar a los internos y de forma más acuciante a las internas, cursos de formación laboral que les sirvan para adentrarse en el mercado laboral y les preparen para ser artífices de su desarrollo y de una vida autónoma, con alguna garantía de éxito.

Para la efectiva entrada en el mundo laboral, la intervención pedagógica debe marcarse como finalidad fundamental, conseguir que el interno adquiera unas habilidades

y destrezas de corte cognitivo, metacognitivo y socio-afectivo (de relación interpersonal, comunicación, y persuasión, resolución de problemas, toma de decisiones, etc.) imprescindibles para la inserción laboral (Santos Rego, 1993) (*vid.* también Ross, Fabiano, Garrido y Gómez, 1996).

### *La formación y actualización cultural*

Por último, la ley gallega integra la formación y actualización cultural, con especial incidencia en el conocimiento del idioma y de la cultura gallegas, como uno de los campos fundamentales de actuación de la educación y promoción de adultos. Esta formación se contempla en las cárceles con las actividades socioculturales y deportivas (art. 131 del RP de 1996). El anterior Reglamento Penitenciario preveía la organización de cursillos monográficos o actividades en función de las aficiones y preferencias de los internos, que participaban en la programación, selección de los contenidos y en la evaluación final de los mismos (art. 174-175 del RP).

Las actividades culturales y los cursos desarrollados en las tres prisiones gallegas anteriormente citadas tienen como característica común no sólo el objetivo de ocupar el tiempo libre de los internos, sino también el desarrollo integral de la persona.

## CUADRO 7

### *Actividades culturales en las prisiones*

	Talleres Ocupacionales	Revista	Concursos y festivales	Teatro y baile	Deportes	Video	Otras
A CORUÑA	Se identifican con los productivos Sólo hay hombres	<i>Apartado 394</i> Editada por hombres	Actividades diferenciadas por sexos	No hay	Sí	Sí	
BONXE-LUGO	Se identifican con los productivos. Sólo hay hombres. Además hay actividades ocupacionales (cuero, pirograbado, espejos, etc.)	<i>Acento</i> Editada por hombres	Mixtos	Mixtos	Sí	Sí	Programa de animación a la lectura, que es mixto. Periódico y Hoja parroquial. Sólo hombres.
PEREIRO DE AGUIAR	Pintura, cerámica, y mimbre que son mixtos. Pirograbado, marquetería y espejos son masculinos	<i>Pereiro</i> Editada por hombres	Mixtos	Mixtos	Sí	No	Radio. Sólo participan hombres

La participación de las mujeres en estas actividades se ve limitada en un doble sentido (Lorenzo Moledo, 1995):

1. En la cantidad de actividades que se le ofertan. El número de actividades en las que las mujeres pueden participar es muy reducido. Esta reducción en la oferta puede explicarse a través de un doble proceso: de un lado, las características es-

tructurales de los módulos, con la falta de espacios específicos; y de otro, por motivos de seguridad que impiden en muchos casos que las mujeres puedan trabajar conjuntamente con sus compañeros varones, ya que esto supondría el traslado de éstas a módulos de hombres.

2. En la variedad, circunscribiendo dichas actividades a ocupaciones que se ajustan al rol estereotipado y tradicional de la mujer.

En este contexto de promoción cultural, los centros penitenciarios deben contar con una biblioteca y una sala de lectura que estará a cargo del maestro (art. 127 del RP de 1996). Los tres centros penitenciarios con módulos de mujeres de Galicia disponen de biblioteca. Sin embargo, no todos los internos tienen acceso directo a la biblioteca por estar ubicada en espacios que no son comunes. En este caso, con la normativa de 1981 se podían solicitar libros por medio del responsable de la biblioteca que facilitaba el catálogo de libros (art. 176 del RP). Esta puede ser una de las múltiples razones que explique el escaso desarrollo de la lectura entre los internos (ver Lorenzo Moledo, 1995).

Por otro lado, no se puede concebir el desarrollo integral del interno (art. 123.3 del RP de 1996) sin introducir en su formación la educación para la salud. Hasta el presente Reglamento, no se había defendido la necesidad de una atención preferente hacia esta educación, implantada ya en los currículos escolares, como una de las mejores, cuando no la única forma de prevención de ciertos hábitos y enfermedades. En las prisiones, la falta de hábitos higiénicos entre los internos, la práctica de conductas de riesgo que pueden desembocar en enfermedades de transmisión sexual como la sífilis, el ser portador del VIH o el padecer el SIDA, las drogas, etc. aconsejan introducir la educación para la salud en la formación básica del interno, como medida preventiva y para lograr una mejor calidad de vida (*vid.* también art. 88.2 del RP).

La situación educativa penitenciaria actual provoca una doble reflexión desde el punto de vista educativo:

- Aunque los objetivos de la prisión en cuanto a la reeducación y resocialización de los sentenciados a penas y medidas penales privativas de libertad parecen estar supeditados a la consecución del objetivo de retención y custodia de detenidos, presos y penados, confiamos en que la nueva reglamentación apueste de forma contundente y efectiva, no sólo a nivel teórico sino también práctico, por un tratamiento penitenciario que consiga dotar al interno de hábitos y actitudes pro-sociales.
- La posibilidad de llevar a cabo un tratamiento basado en los principios fijados por la ley (art. 62 de la LOGP) se convierte, en la realidad de los centros penitenciarios, en una difícil tarea, que se complica cuando la administración penitenciaria presenta una excesiva burocratización. El Plan de Amortización y Creación de centros penitenciarios puede facilitar la intervención educativa en el ámbito penitenciario.

## REFLEXIÓN FINAL

En términos generales, si nos referimos a la educación de adultos, la LOGP no ofrece un desarrollo real en la práctica penitenciaria, ya que las condiciones de los estable-

cimientos, el hacinamiento, la falta de espacios, la falta de personal, el aspecto regimental, etc. dificultan la aplicación y desarrollo pleno de sus preceptos. A ello se une la presencia en un establecimiento penitenciario de diferentes subculturas que conviven en los mismos espacios y tiempos, pero que tienen un componente común, su enraizamiento en la marginación (Ferrández Arenaz, 1989).

Estas dificultades estructurales y funcionales, que podrán ser superadas cuando se desarrolle el Plan de Amortización y Creación de centros penitenciarios, hacen pensar que en términos educativos, el modelo escolar, que es el que más encaja según Ferrández Arenaz (1989) con la reglamentación característica del sistema penitenciario y que se mantiene en la actualidad, no es el más adecuado para aportar la realidad diferencial de la prisión. Por el contrario, en la prisión bien podrían adoptarse otros modelos más ajustados a las características de la vida carcelaria. En primer lugar nos referimos al modelo de intervención que, aunque tiene perfilados los grandes esquemas organizativos y la estructura macrodidáctica, permite variar los microprogramas de acuerdo con las características de los grupos destinatarios. No hay un lugar determinado para la «escuela» sino que los componentes del tejido educativo se desplazan a los lugares de asistencia de los internos y en segundo lugar, el modelo de mercado que consiste en no partir de actividades y programas únicos y cerrados, sino en ofrecer una gama de actos para que los internos los elijan de acuerdo con sus intereses y necesidades. La macroorganización está perfilada, pero no se explican los detalles. Se trata, en todo caso, de llegar a un modelo educativo menos rígido y más adaptado no sólo a las necesidades de la prisión y del colectivo penitenciario sino, sobre todo, a los intereses y las carencias individuales de cada interno como un individuo con características propias.

Lejos de una visión derrotista, creemos que podemos y debemos tratar a los delinquentes desde y en el contexto penitenciario, para alcanzar los objetivos propuestos en la ley en lo que se refiere a la controvertida y criticada reinserción y reeducación social. Como expone Pérez Fernández (1992, p. 138), en contra de aquellos que defienden la imposibilidad de llevar a cabo un trabajo educativo dentro de la prisión, la máxima relativa a que «la función de la prisión no debe ser la de rehabilitar y si así fuera, esto sería ineficaz» puede sustituirse por la de «se debe intervenir en las prisiones, es posible hacerlo, y es posible hacerlo eficaz y positivamente». Para ello debemos abandonar viejas posturas, fuertemente arraigadas en la investigación, e incluso en la práctica penitenciaria, que se sustentaban en una concepción de la delincuencia errónea. La prisión no es un instrumento pedagógico idóneo pero debe ser un ámbito para la actuación de la pedagogía (Hernández i Moreno, 1989).

Será necesario reflexionar al amparo del nuevo Reglamento sobre las funciones del pedagogo dentro de instituciones penitenciarias. Esta reflexión debe partir del propio colectivo y centrarse en la definición de objetivos y en la intervención de la educación social.

El pedagogo ha de tener, y en realidad tiene, un papel distinto de los otros profesionales que desarrollan su labor en el ámbito penitenciario aunque, en la práctica, su campo de actuación se vea solapado y eclipsado por otros técnicos. La intervención del pedagogo se caracteriza, según Garrido Genovés y López Latorre (1995), por dos acciones que la diferencian claramente de la del psicólogo y que le permiten desarrollar el rol de «coordinador de la intervención socioeducativa del aprendizaje y cambio de con-

ductas sociales» (Merino, 1988), que, a nuestro parecer, no son sino el medio y la finalidad de la intervención penitenciaria. En primer lugar, el contenido de su ámbito le facilita la posesión de una estructura integral de lo que significa aprender y modificar conductas, tanto a nivel individual como social. Partimos de la conceptualización de la delincuencia como el resultado del fracaso del proceso de socialización (Merino, 1987). De ahí la necesidad de potenciar la educación social del individuo, cuyo objetivo es el desarrollo de su sociabilidad, llevándolo a una correcta integración en la sociedad (Quintana, 1988b). En segundo lugar, el pedagogo adopta estrategias educativas, y no clínicas, lo que refuerza el aspecto preventivo, la generalización de los procedimientos a otros contextos (escuela, familia y barrio) y hace posible adopción de programas comprensivos y globales.

En el ámbito de la Ley Orgánica General Penitenciaria primero, y en el Reglamento Penitenciario después, se establece y defiende la necesidad de adoptar intervenciones educativas con las personas privadas de libertad, para conseguir su reeducación y reinserción social. Intervenciones que se orientan a la formación integral del delincuente y trascienden más allá de su persona. Se entiende que la inadaptación y la delincuencia deben ser áreas de estudio y acción de la pedagogía como ciencia autónoma de la educación, y más específicamente, si se prefiere, de la pedagogía social, tal y como defienden renombrados autores dentro del ámbito (Quintana Cabanas, 1988a, 1988b; March Cerdá, 1988; Merino, 1989).

Se constata la necesidad de una intervención profesional por parte de la pedagogía en un campo caracterizado hasta hoy por la ausencia de un planteamiento educativo global e interdisciplinar, no sólo a nivel teórico, sino también práctico. No es extraño pues, que reclamemos un espacio propio para la actuación de la pedagogía, abandonando viejos lastres y afrontando el papel que le corresponde, por derecho, en la educación de los grupos marginados.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARNANZ VILLALTA, E. (1992): «Animación sociocultural penitenciaria», en V.
- GARRIDO GENOVÉS y S. REDONDO ILLESCAS (dir.) *La intervención en el medio penitenciario. Una década de reflexión*, Madrid, Ed. Diagrama, pp. 89-104.
- FERRÁNDEZ ARENAZ, A. (1989): «Reflexiones para una introducción», en A. FERRÁNDEZ ARENAZ (dir.) *Modelos de educación en centros penitenciarios*. Barcelona, Ed. Humanitas, pp. 7-11.
- GARCÍA MAS, M. P. et al. (1989): *Juventud femenina marginal: delincuencia y drogas*. Madrid, Instituto de la Mujer, Ministerio de Asuntos Sociales.
- GARRIDO GENOVÉS, V. y LÓPEZ LATORRE, M.<sup>o</sup> J. (1995): *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- HERNÁNDEZ I MORENO, J. J. (1995): «Introducción», en A. FERRÁNDEZ ARENAZ (dir.) *Modelos de educación en centros penitenciarios*. Barcelona, Ed. Humanitas, pp. 3-5.

- HERNÁNDEZ I MORENO, J. J. (1990): «Prólogo». En S. REDONDO *et al.* (dir.) *Programes de rehabilitació a les presons*. Barcelona, Departament. de Justícia de la Generalitat de Catalunya, pp. 7-10.
- LORENZO MOLEDO, M. M. (1995): *La delincuencia femenina e intervención pedagógica. Un estudio sobre la cucción en Galicia*, Tesis doctoral, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- MARCH CERDA, M. X. (1988): «La intervención pedagógico-social en el ámbito de la inadaptación social: una pedagogía de la inadaptación social», *Revista de Pedagogía Social*, (3), pp. 81-100.
- MERINO FERNÁNDEZ, J. V. (1987): «Supuestos básicos para una pedagogía preventiva de la inadaptación y de la delincuencia juvenil», *Bordón*, 267, pp. 173-187.
- MERINO FERNÁNDEZ, J. V. (1988): «El pedagogo social, científico y coordinador de la intervención socio-educativa del aprendizaje y cambio de las conductas sociales». *Revista de Pedagogía*, 3, pp. 137-146.
- MERINO FERNÁNDEZ, J. V. (1989): «La inadaptación y la delincuencia juvenil como objeto de la pedagogía social», *Revista de Pedagogía Social*, (4), pp. 91-106.
- MILÁN, M. A. (1987): «Basic behavioral procedures in closed institutions», en E. K. MORRIS y C. J. BRAUKMANN *Behavioral approaches to crime and delinquency. A handbook of applications, research and concepts*, New York, Plenum Press, pp. 161-193.
- MINISTERIO DE JUSTICIA (1993): *Informe general 1991*. Madrid, Secretaría General de Asuntos Penitenciarios, Ministerio de Justicia.
- NOGALES LÓPEZ, J. A. (1994): «Educación semipresencial en centros penitenciarios de la comunidad autónoma andaluza». *Revista de Educación a Distancia*, 8, pp. 34-36.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, E. (1992): «Aproximación al modelo de intervención en los Centros Penitenciarios de Cataluña, en V. GARRIDO GENOVÉS y S. REDONDO ILLESCAS (dir.) *La intervención educativa en el medio penitenciario. Una década de reflexión*, Madrid, Ed. Diagrama, pp. 127-140.
- QUINTANA CABAÑAS, J. M. (1988a): «Hacia una pedagogía penitenciaria», *Revista de Pedagogía Social*, pp. 155-160.
- QUINTANA CABAÑAS, J. M. (1988b): *Pedagogía Social*, Madrid, Ed. Dikynson.
- REDONDO ILLESCAS, S. (1993): *Evaluar e intervenir en las prisiones. Análisis de conducta aplicado*. Barcelona, Ed. PPU.
- ROSS, R. R.; FABIANO, E.; GARRIDO, V. y GÓMEZ A. (1996): *El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia y abuso de drogas*. Valencia, Ed. Cristóbal Serrano Villalba.
- SANTOS REGO, M. A. (1993): «Habilidades/cualidades personales y mercado de trabajo ante la innovación y la competitividad», en M. A. SANTOS REGO; A. REQUEJO OSORIO y A. RODRÍGUEZ MARTÍNEZ (eds.) *Educación para la innovación y la competitividad. Formación y ocupación en el año 2000*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, pp. 198-212.

SARRAMONA I LÓPEZ, J. y UCAR I MARTÍNEZ, X. (1989): «(reas de intervención en educación social», en F. ETXEBERRÍA BALERDI (dir.) *Pedagogía social y educación no escolar*, San Sebastián, servicio editorial de la Universidad del País Vasco, pp. 51-59.

VALVERDE MOLINA, J. (1988): *El proceso de inadaptación social*. Madrid, Ed. Popular.

# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

## LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

M<sup>a</sup> Jesús Pérez Zorrilla (\*)  
Jesús Alonso Abad (\*\*)  
Jaime García-Gallo Pinto (\*)  
Guillermo Gil Escudero (\*)  
Juan Carlos Suárez Falcón (\*)

### LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La primera actividad que el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) fijó en su Plan de Actuación para el período 1994-1997 fue la evaluación de la Educación Primaria. Como objetivos fundamentales del estudio se fijaron, en primer lugar: «evaluar los efectos que está produciendo y los cambios que está introduciendo la implantación de la nueva Educación Primaria, tanto en lo que se refiere a la organización y funcionamiento de los centros como en lo relativo a los procesos educativos desarrollados y a los resultados alcanzados» y, en segundo lugar, «conocer y valorar los resultados educativos alcanzados al final de la Educación Primaria, poniéndolos en conexión con los factores contextuales y con los procesos educativos desarrollados en los centros escolares».

Como la implantación de la Educación Primaria estaba aún incompleta en el año académico 1994-95, se comenzó recogiendo información de los resultados educativos al término del Sexto Curso de Educación General Básica (EGB).

Si bien hay tradición y experiencia en evaluar las áreas relacionadas más directamente con el desarrollo intelectual como el conocimiento del medio natural, social y cultural, la lengua, las matemáticas o el idioma extranjero, no es ese el caso de otras áreas como la Educación Física o la educación artística. La actual tendencia hacia una formación integral del alumnado lleva consigo la necesidad de evaluar unas y otras áreas, por más que el diseño resulte complejo en algunas de ellas y aun cuando no puedan abordarse todas.

---

(\*) Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

(\*\*) Profesor de Enseñanza Secundaria.

Se eligió evaluar el área de Educación Física por varios motivos: porque desde un punto de vista psicológico y madurativo, como han venido demostrando numerosos estudios e investigaciones, el desarrollo psicomotor en los primeros años de escolarización es importante en sí mismo y está íntimamente relacionado con el desarrollo intelectual, afectivo y social; porque su enseñanza es por un lado, universal ya que, si no todos, la gran mayoría de los sistemas educativos dedican una parte significativa de su tiempo escolar a ella y, por otro, la Educación Física no se limita a la enseñanza y al desarrollo de las capacidades físicas, sino que es un área en la que habitualmente se producen, implícita o explícitamente, otros aprendizajes relacionados con aspectos tan fundamentales como la salud, hábitos alimenticios, higiene, superación personal, desarrollo de actitudes sociales de convivencia, participación y cooperación. Por último, en el documento *Basic Education and Competence in the Member States of the European Community*, basado en el análisis realizado por la Unidad Europea de la Red Eurydice para el Seminario de Altos Funcionarios de la Educación Básica celebrado en Bruselas en junio de 1987, se señala que la Educación Física es uno de los componentes principales de la educación básica, forma parte de los programas escolares de todos los países miembros, que dedican entre tres y quince horas semanales, con una media de nueve horas semanales.

Además de lo dicho anteriormente, un estudio de viabilidad de la evaluación de la Educación Física en la Educación Primaria, encargado por el Centro de Investigación Documentación y Evaluación (CIDE) en el curso 1994-95, reveló el gran interés de los equipos directivos de los centros y del profesorado por este tipo de estudio en el área de la Educación Física, aportó directrices y experiencia para llevar a cabo una evaluación nacional en esta área educativa, desarrolló la metodología de investigación necesaria para solventar los problemas peculiares que presenta la evaluación en este campo y concluyó que dicha evaluación de carácter nacional era posible y viable.

La falta de experiencia, el costo de los materiales necesarios para la aplicación de las pruebas específicas y la duración de las mismas ha hecho que la evaluación de la Educación Física sea considerada un subestudio dentro de la evaluación general de la Educación Primaria.

## DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

### *Objetivo*

El objetivo de esta evaluación se enmarca en los del Proyecto de Evaluación de la Educación Primaria en los siguientes términos: «Conocer y valorar los resultados educativos logrados en el área de Educación Física al final de sexto de EGB». Se obtiene así una línea base dentro de esta área para su posterior seguimiento en la Educación Primaria.

El diseño del estudio está orientado a dos finalidades: obtener datos que describan la situación de la enseñanza de la Educación Física, tanto en términos de recursos como de métodos y resultados, y analizar qué factores son los que influyen de

modo significativo en un adecuado logro de los objetivos educativos de la Educación Primaria.

Se partió de un minucioso análisis de los objetivos mínimos establecidos para esta área y etapa, no sólo en aquellos aspectos que hacen referencia al rendimiento sino también los que tienen que ver con el pleno desarrollo de la personalidad individual y social del alumnado. Después se construyó un modelo en el que se indicaban las grandes relaciones causales que se esperaba encontrar entre las variables observadas en alumnos, profesores y equipos directivos.

### *Análisis curricular*

El currículo del área de la Educación Física en este nivel educativo se orienta hacia el desarrollo de las capacidades y habilidades instrumentales que perfeccionen y aumenten las posibilidades de movimiento de los alumnos, a profundizar en el conocimiento de la conducta motriz como organización significativa del comportamiento humano y asumir actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y a la conducta motriz.

En esta etapa tiene particular importancia la conexión entre el desarrollo psicomotor y el cognoscitivo. La actividad física tiene valor educativo por las posibilidades de exploración del entorno y porque favorece las relaciones de las personas con los objetos, con el medio, con otras personas y con uno mismo. También trata de dotar a los alumnos del mayor número de patrones de movimiento posibles, con los que poder construir nuevas posibilidades motrices y de desarrollar correctamente las capacidades y las habilidades básicas. Por último, esta área incluye conocimientos, destrezas y actitudes en relación con la imagen, percepción y organización corporal, con los hábitos y conductas más saludables o que más benefician el desarrollo corporal, con las habilidades básicas de la competencia motriz en diferentes medios y situaciones, con los juegos y con la utilización del cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación.

Todos estos principios se concretan en una serie de objetivos que, una vez comparados con las Orientaciones Pedagógicas para el Sexto Curso de EGB, han sido formulados como indicadores evaluables.

En el Cuadro 1. se presentan los referentes legales y los indicadores evaluables, cuya base está en el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y en los objetivos que para esta área señalaban las Orientaciones Pedagógicas de la Ley General de Educación de 1970.

El diseño del estudio se realizó teniendo en cuenta los objetivos educativos derivados de la LOGSE, con el objeto de que las pruebas utilizadas sigan siendo de utilidad en el futuro, permitiéndose así la comparación de los resultados obtenidos en 1995 con los que se obtengan en futuros estudios, a su vez se unificó su adecuación a los objetivos correspondientes al sexto curso de EGB al ser alumnos de este nivel los que iban a ser evaluados.

CUADRO 1

*Referentes legales e indicadores evaluables*

ENSEÑANZAS MÍNIMAS L.O.G.S.E.	OBJETIVOS L.G.E.	INDICADORES EVALUABLES
1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.	- Aumento de la aptitud dinámica.	- Conocimiento del cuerpo. - Estructuración espacial. - Estructuración temporal.
2. Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, de posturas y de ejercicio físico, manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y de respeto a los demás, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.	- Juegos y ejercicios de educación respiratoria.	- Desarrollo de hábitos de higiene y salud corporal. - Hábitos deportivos.
3. Regular y dosificar su esfuerzo llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea que se realiza, utilizando como criterio fundamental de valoración dicho esfuerzo y no el resultado obtenido		- Desarrollo de actitudes.
4. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos adecuándose a los estímulos perceptivos y seleccionando los movimientos, previa valoración de sus posibilidades.	- Ejercicios generales dirigidos a todo el cuerpo, en sus diferentes planos con desplazamientos y cambios de frente acentuando el sentido rítmico y dinámico conveniente a cada uno de ellos. - Ejercicios de movilidad y coordinación.	- Desarrollo de habilidades motrices.
5. Utilizar sus capacidades físicas básicas y destrezas motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para la actividad física y para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.	- Aumento de la capacidad de velocidad, agilidad, iniciación a la potencia y resistencia funcional - Ejercicios de movilidad y coordinación. - Carreras de velocidad; salto de longitud con carrera; salto de altura con impulso; lanzamiento de pelota de frontón de unos 100 gramos de peso; dominio del balón en las posiciones dinámicas fundamentales de los juegos predeportivos, trepa y suspensión en forma libre.	- Desarrollo de capacidades físico-motrices básicas y específicas.

CUADRO 1 (Continuación)

ENSEÑANZAS MÍNIMAS L.O.G.S.E.	OBJETIVOS L.G.E.	INDICADORES EVALUABLES
<p>6. Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando la discriminación por características personales, sexuales y sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas.</p> <p>7. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas y deportivas y los entornos en que se desarrollan, participando en su conservación y mejora.</p> <p>8. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes expresados de este modo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar en recorridos progresivos al aire libre hasta 1.500 m. en zonas boscosas o de arbolado, siempre que sea posible; con pausas activas (chicas hasta 1.200 m). Seguir la iniciación al «aire libre» a través de recorridos cortos de orientación variando el ritmo, la velocidad e intensidad y superando diferentes obstáculos.</li> <li>- Juegos y ejercicios de educación respiratoria.</li> <li>- Participación en torneos escolares, de juegos y deportes reducidos.</li> <li>- Equilibrios sobre el terreno y en aparatos.</li> <li>- Saltos gimnásticos en forma libre.</li> <li>- Natación, estilo libre, tiempo libre.</li> <li>- Adiestramiento en juegos y deportes reducidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de actitudes.</li> <li>- Práctica deportiva y habilidades específicas.</li> <li>- Desarrollo de capacidades sociomotrices.</li> </ul>

El cuadro 2. muestra las dimensiones en las que se han distribuido los indicadores evaluables y de las que se obtendría información a partir de cada uno de los tres colectivos: el alumnado, el profesorado y los equipos directivos.

## CUADRO 2

### *Dimensiones y colectivos del estudio de evaluación de la Educación Física*

Dimensiones	Colectivos		
	Alumnos	Profesores	Equipos Directivos
Características de los agentes educativos	*	*	*
Datos escolares	*		
Características familiares	*		
Actitudes y hábitos	*		
Metodología didáctica	*	*	*
Clima escolar	*	*	*
Contenidos educativos	*	*	
Formación del profesorado		*	*
Recursos de los centros		*	*
Apoyos externos a los centros		*	*

## DISEÑO MUESTRAL

Antes de definir las poblaciones que se iban a evaluar, se hizo un estudio que permitió conocer la situación real de los centros y los alumnos de EGB y su distribución según posibles variables de estratificación. Por razones de organización y coste se decidió excluir del universo que se iba a estudiar a los centros que tuvieran, en el momento de la realización del trabajo de campo, menos de diez alumnos en Sexto Curso de EGB. Se efectuó un estudio previo para calcular el peso del segmento escolar que se pretendía excluir un 43 por 100 de los centros, pero con un porcentaje de alumnos sólo del 5,8 por 100.

La unidad considerada como base de la muestra ha sido el centro escolar, y dentro del mismo, un grupo de alumnos de Sexto Curso de EGB, el profesor de Educación Física de dicho grupo y el equipo directivo del centro. El tamaño de la muestra ha sido determinado a partir de los criterios establecidos por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.) de forma que quedase garantizada la representatividad a nivel del Estado. Se comprobó que el número de centros para alcanzar una fiabilidad suficiente era de 134.

La determinación de los centros que iban a ser estudiados se realizó por muestreo aleatorio, estratificado y con afijación proporcional. Dentro del centro, la elección de un grupo concreto del curso, en el caso de que hubiera más de uno, se realizó por muestreo aleatorio. Para cada grupo concreto queda automáticamente seleccionado el profesor de Educación Física de ese grupo.

Las variables de estratificación fueron: comunidad autónoma, de manera que cada una de ellas tuviera la representación proporcional en función del número de alumnos de este nivel educativo que le corresponde en el conjunto del Estado; titularidad del centro, pues parece conveniente conocer de forma diferenciada el funcionamiento de la enseñanza pública y privada; y el tamaño de los centros, pues, además de conllevar diferencias organizativas internas, se pudo comprobar que dicho tamaño se corresponde, al menos parcialmente, con tipos de hábitat urbano o rural. No pareció conveniente incrementar el número de estratos, puesto que así se reduciría la fiabilidad de los datos atribuidos a cada uno de ellos.

De las comunidades con lengua propia sólo en el País Vasco fue necesario efectuar una estratificación interna en función de los modelos lingüísticos existentes: modalidades A,B,D, que se corresponden con el distinto grado de presencia del euskera en la programación de la enseñanza. En Cataluña todos los cuestionarios se administraron en catalán, en Galicia en castellano y gallego a elección del alumno y sólo en gallego para profesores y equipos directivos. En la Comunidad Valenciana y en Navarra los cuestionarios sólo se administraron en castellano.

La distribución del total de la muestra entre los distintos estratos se efectuó partiendo del total de centros existentes en cada comunidad y basándose en el número de alumnos. El Cuadro 3. presenta el número de centros de la muestra por Comunidad Autónoma.

CUADRO 3

*Número de centros y alumnos de la muestra por Comunidad Autónoma*

Comunidad Autónoma	N.º de centros	N.º de alumnos
Andalucía	32	909
Aragón	3	68
Asturias	4	100
Baleares	4	122
Canarias	6	152
Cantabria	1	18
Castilla-La Mancha	7	208
Castilla-León	8	226

CUADRO 3 (Continuación)

Comunidad Autónoma	N.º de centros	N.º de alumnos
Cataluña	20	525
Extremadura	4	123
Galicia	10	219
La Rioja	1	37
Madrid	20	586
Murcia	6	179
Navarra	1	21
País Vasco	7	175
Valencia	11	333
TOTAL	144	4001

## CUESTIONARIOS Y PRUEBAS DE RENDIMIENTO

Es cierto que el currículo incluye indicaciones sobre criterios de evaluación que se espera que el profesor utilice en el contexto de la clase. Ahora bien, la evaluación continua del desarrollo del proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos que lleva a cabo el profesor es un tipo de evaluación que tiene un carácter individual, es decir, tiene consecuencias sobre cada uno de los alumnos en particular ya que, a partir de ellas, se regula el proceso de aprendizaje y el control de promoción a los siguientes cursos ciclos o etapas educativas y se certifica los logros adquiridos.

Sin embargo, la evaluación de la Educación Física que ahora se expone está enmarcada en una evaluación global del sistema educativo y tiene un carácter y unos objetivos diferentes. Se realiza con la finalidad de conocer las condiciones y los resultados educativos de modo global en el sistema educativo, es decir, en términos de valores medios para todo el Estado o para diversas categorías que puede ser de interés analizar en función de la estructura y características del sistema educativo, como por ejemplo, alumnas frente a alumnos, enseñanza pública frente a enseñanza privada, etc., pero en ningún caso se concibe como una evaluación que tenga consecuencias de carácter individual. Del mismo modo, la información obtenida del profesorado y de los centros tiene también un carácter global.

Para la obtención de datos se elaboraron tres cuestionarios, uno para el alumno, otro para el profesor y otro para el equipo directivo, así como una hoja por clase para la recogida de las calificaciones del profesor sobre los resultados educativos de los alumnos.

Del cuestionario del alumnado se obtenían los siguientes datos:

- a. *Características personales*: edad y sexo.
- b. *Datos escolares*: inicio de la escolarización, repetición de curso y número de alumnos de la clase.
- c. *Características familiares*: estructura familiar, nivel socioeconómico y antecedentes deportivos familiares.
- d. *Actitudes y hábitos del alumno*: hábitos de trabajo escolar, hábitos de deporte, hábitos de higiene, hábitos de alimentación, actividades deportivas, actividades extraescolares, actitudes deportivas y actitudes sociales.
- e. *Metodología didáctica*: participación y colaboración en clase.
- f. *Clima escolar*: autoconcepto personal, autoconcepto deportivo, relación con los compañeros, relación con la familia, relación con el profesorado y relación con el centro.
- g. *Resultados*: medidas físico-motrices, medidas perceptivo-motrices, temas transversales, autoevaluación, evaluación del profesor.

Del cuestionario del profesorado se obtenían los siguientes datos:

- a. *Características personales*: edad, sexo.
- b. *Características profesionales*: titulación, especialidad, área/s que imparte, trabajo y cargo que desempeña, situación administrativa, experiencia docente, antigüedad en el centro, horas semanales de clase de Educación Física y satisfacción con la labor docente.
- c. *Formación*: cursos y actividades de formación, conocimiento y valoración de la reforma educativa.
- d. *Características del grupo evaluado*: número de alumnos, número de alumnos repetidores, número de alumnos con necesidades educativas especiales, número de profesores, horas semanales de clase y momento del día en que se imparten las clases de Educación Física.
- e. *Recursos del centro*: recursos humanos y recursos materiales
- f. *Datos del profesorado*: programación, reuniones didácticas, actividades en la clase al iniciar un tema nuevo, actividades culturales, prácticas docentes, uso de espacios específicos, distribución de tiempos, agrupamiento de alumnos, partici-

pación, colaboración y responsabilidad de los alumnos, uso de materiales y procedimientos para evaluar a los alumnos.

- g. *Apoyos*: internos y externos al centro.
- h. *Clima escolar*: relación con los alumnos, relación con las familias de los alumnos, relación con los compañeros y relación con el centro.
- i. *Resultados*: resultados de los alumnos y valoración de la prueba.

Del cuestionario del equipo directivo se obtenían los siguientes datos:

- a. *Características del equipo directivo*: antigüedad de los miembros, experiencia y forma de acceso.
- b. *Características del centro*: titularidad, tipo/s de enseñanza/s que imparte, tipo de municipio en el que se encuentra, tipo de zona en el que se ubica, tipo de centro, servicios con los que cuenta, número de alumnos, profesores y unidades, alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos becarios y horario escolar.
- c. *Recursos del centro*: recursos humanos y recursos materiales.
- d. *Formación*: cursos y actividades de formación, conocimiento y valoración de la reforma educativa.
- e. *Características del profesorado*: respuesta del profesorado a los cursos de formación y repercusión en la práctica docente, la formación en la planificación del centro, participación del profesorado en actividades o cursos del centro y aspectos en los que el profesorado necesita mejorar su formación.
- f. *Metodología didáctica*: hábitos autoevaluadores del profesorado, actividades culturales, participación de los distintos colectivos en las actividades del centro, actividades extraescolares.
- g. *Apoyos*: apoyos externos.
- h. *Clima escolar*: relación alumnos-profesores, relación entre los alumnos, relación con los alumnos, relación con los profesores y relación con las familias de los alumnos.

Como puede apreciarse, el alumno es fuente de información de todas las variables relacionadas con él mismo, exceptuando la valoración del profesor de sus resultados en esta área. El profesor es fuente de información de él mismo, del grupo objeto de estudio y del centro. Por último, el equipo directivo proporcionó información sobre él mismo, el centro, los alumnos y los profesores.

Los datos sobre medidas antropométricas, capacidades físico-motrices y perceptivo-motrices se obtuvieron, en unos casos, a partir de pruebas tomadas de la batería EUROFIT y en otros, a través de las propuestas hechas por los asesores técnicos

de esta materia del Centro de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación y Ciencia.

La batería de tests EUROFIT, basada en los principios de «Deporte para todos» del Consejo de Europa, es fruto de diez años de investigación coordinada entre expertos científicos y gubernamentales europeos. Uno de los principales objetivos de esta batería es evaluar la condición física. Es aplicable a un gran colectivo en poco tiempo y sus resultados son objetivos y contrastables. Su utilización evita elaborar complicadas baterías de tests de aptitud física y la dificultad de contrastar resultados.

Las pruebas que se administraron a los alumnos fueron:

## 1. MEDICIONES ANTROPOMÉTRICAS: ESTATURA, PESO Y PANÍCULOS ADIPOSOS

A los 11 años se suele llegar a alcanzar el 75 por 100 de la estatura adulta y hasta los 14-15 años se produce una gran aceleración en el crecimiento que se da con algunas diferencias debidas al sexo y al momento en que se inicia, que en los chicos suele presentarse entre los 11 y 14 años y en las chicas entre los 10 y los 12 años.

Con respecto al peso corporal, su aumento está influido por otros componentes y factores como el aumento de la grasa corporal, el crecimiento del volumen muscular y el desarrollo de la anchura de los huesos. El aumento más significativo del peso tiene lugar un poco después del último aumento máximo del esqueleto, hacia los 13-14 años.

Por último, esta etapa preadolescente se suele caracterizar por un aumento de grasa localizada en el tronco, que se puede prolongar hasta la madurez. La obesidad en los niños provoca muchas dificultades en la adquisición de las habilidades básicas: giros, desplazamientos, saltos, lanzamientos y recepciones. El desarrollo de cualidades físicas como la resistencia, la flexibilidad y la velocidad tampoco alcanzan en esta etapa un grado óptimo de desarrollo. Dicho retraso motriz y de la condición física suele provocar que no se adquieran todas las posibilidades de movimiento que corresponden a la edad adolescente, con el problema añadido de que estas insuficiencias difícilmente podrán recuperarse en las siguientes etapas de crecimiento ni durante la vida adulta.

La medición de la grasa subcutánea se lleva a cabo en las zonas del músculo tríceps y en la región subescapular. Se eligen estos espacios corporales porque son sitios fáciles de medir y están muy relacionados con la grasa total del cuerpo. Esta prueba precisa de un aparato conocido como plicómetro, que se utiliza de la siguiente manera: se pellizca fuertemente la piel y el tejido subcutáneo entre los dedos pulgar e índice de la mano izquierda, tirando para separarlo del músculo subyacente. Los extremos de las agujas del plicómetro se aplican 1 cm. por debajo de los dedos de la mano izquierda, después se lee el espesor del pliegue de panículo. Las mediciones se realizan con una aproximación de décimas de milímetro.

## 2. CONDICIÓN FÍSICA

### 2.1. *Velocidad segmentaria Golpeo de placas (Tapping con los brazos)*

La velocidad en el ser humano se define como la capacidad para realizar uno o varios movimientos en el menor tiempo posible. Es una acción motriz que se ejecuta con una intensidad máxima y en una corta duración. Dentro de esta cualidad física, se puede diferenciar distintos tipos de velocidad entre los que se encuentra la velocidad de movimientos cíclicos que hace referencia a la realización de movimientos sucesivos o repetitivos, sin influencia del cansancio, que es la que mide esta prueba. La medición se realiza a través de un segmento corporal concreto, de aquí que se conozca a esta cualidad como velocidad segmentaria que en este caso son las extremidades superiores.

El currículo de Educación Física aborda esta capacidad en el capítulo «El desarrollo global de las habilidades y destrezas: mejora de cualidades físicas y aumento de las posibilidades motrices». La velocidad evoluciona de forma apropiada a través de todos aquellos juegos dinámicos de oposición y/o cooperación. Esta capacidad es fundamental para el éxito en la práctica de los juegos deportivos.

Para medir esta prueba se utiliza una mesa regulable en altura de manera que llegue a la cintura del alumno. Sobre su tablero tiene impresos dos círculos de veinte centímetros de diámetro y cuyos centros están separados ochenta centímetros, equidistante de ambos círculos se sitúa una placa rectangular de 10x20 cm. El alumno, colocado frente a la mesa y con los pies ligeramente separados, sitúa su mano no dominante sobre la zona rectangular y la mano más hábil encima de uno de los dos círculos. La prueba transcurre tocando alternativamente cada uno de los círculos un total de 25 veces con la mano dominante y tan deprisa como se pueda. La mano menos hábil permanece en continuo contacto con el rectángulo pintando entre los círculos. El cronómetro se para cuando tiene lugar el contacto número cincuenta; y el tiempo se registra en centésimas de segundo.

### 2.2. *Agilidad: Carrera de tacos (4 x 9 metros)*

El término «velocidad» proviene del latín «velocitas» cuyo significado es rapidez o agilidad de carrera. Se define como la distancia que se recorre en una unidad de tiempo o como el tiempo que se tarda en recorrer una distancia y se conoce también como velocidad de traslación. La velocidad de desplazamiento representa o mide la capacidad de encontrarse en otro punto lo antes posible. Está determinada por los siguientes factores físicos: amplitud de la zancada, frecuencia o velocidad segmentaria y coordinación neuromuscular. Para lograr un desplazamiento rápido hay que considerar dos aspectos: el aumento de la velocidad y su mantenimiento. Por último, el desarrollo de la velocidad de desplazamiento está muy condicionado por el aumento de la fuerza.

El Currículo de Educación Física no menciona de manera explícita el trabajo de esta capacidad motriz, pues hasta que no se asientan las bases fisiológicas del entrenamiento no se deberá comenzar a entrenar específicamente la velocidad. La intensidad que requieren estas actividades puede perturbar el adecuado desarrollo orgánico del

adolescente, si se practican en exceso. Se puede empezar el trabajo de velocidad a los 8 - 9 años a través de juegos y de ejercicios de coordinación dinámica global en esfuerzos que no excedan de ocho-diez segundos. Durante la pubertad, debido a los cambios corporales, debe mantenerse este nivel de trabajo acomodándolo a las nuevas características del cuerpo adolescente. Al final de esta fase, cuando el desarrollo de la fuerza es mayor, los esfuerzos ya pueden llegar a los quince segundos.

Esta prueba mide la capacidad de desplazamiento en función de la velocidad de carrera, la agilidad (capacidad para moverse con soltura y facilidad) y la efectividad en los cambios de dirección. Se utiliza una superficie plana antideslizante en la que hay señaladas dos líneas rectas paralelas y separadas entre sí una distancia de nueve metros, y dos tacos de madera de 5 x 5 x 10 cms. El alumno se sitúa detrás de una de las dos líneas paralelas y en la otra línea se colocan los dos tacos de madera. A la señal de salida, el alumno corre -a la máxima velocidad- hacia los tacos, recoge uno y vuelve corriendo hasta colocar el taco en el suelo y detrás de la línea de salida. Sin detenerse, corre nuevamente en busca del otro taco, lo recoge y lo deposita en el suelo, detrás de la línea de salida. Se registra el tiempo que invierte en realizar todo el recorrido, desde la señal de comienzo hasta que deposita el segundo taco de madera en el suelo y detrás de la línea de salida.

### 2.3. *Fuerza estática: Dinamometría manual*

Para que el cuerpo humano se mueva o se pare es necesario la aplicación de una fuerza. La fuerza es la capacidad de ser humano para superar o actuar en contra de una resistencia exterior basándose en los procesos nerviosos y metabólicos de la musculatura. Se han establecido diversas clasificaciones de esta capacidad motriz, pero es la llamada fuerza máxima o tensión muscular que puede desarrollar un músculo o un grupo de músculos la que se ha medido en esta prueba.

La masa muscular del cuerpo humano se desarrolla continuamente en el período de crecimiento y alcanza su nivel máximo durante la tercera década de vida. La fuerza hasta los 11 ó 13 años va aumentando poco a poco, de forma progresiva y natural, pero al añadir la práctica deportiva el nivel de fuerza se eleva, por lo que el ejercicio físico tiene un papel importante en el desarrollo de la fuerza de los niños y jóvenes; por el contrario, su falta de estimulación provoca rendimientos inferiores. Se debe rechazar el trabajo específico de la fuerza y promover actividades variadas y dinámicas en las que el aparato locomotor pasivo, especialmente la columna vertebral quede descargado.

Los saltos, recepciones, lanzamientos, golpeos, botes, trepas y carreras son tareas que favorecen el desarrollo muscular durante estas edades y, por lo tanto, la fuerza. Así se recoge en los contenidos de «Habilidades y Destrezas» que para el tercer ciclo propone el currículo de Educación Primaria en el área de Educación Física.

El objetivo de la prueba es medir la fuerza estática por medio de un dinamómetro de precisión. El alumno sujeta el aparato medidor con su mano más fuerte (normalmente su mano más hábil) y su brazo cae totalmente extendido a lo largo del cuerpo, pero sin tocar ninguna parte de éste. El alumno debe presionar todo lo que pueda sobre el dinamómetro flexionando los dedos de la mano. En el momento en que haya conseguido

su grado máximo de flexión se registra la marca en kilogramos. Se admiten dos intentos y se hace constar el mejor de los dos.

#### 2.4. *Flexibilidad: Flexión profunda de tronco*

El concepto de flexibilidad deriva del término «flexión» que hace referencia a la capacidad de doblarse o de juntar partes extremas del cuerpo humano. Esta cualidad física permite el máximo recorrido de las articulaciones gracias a la elasticidad y extensibilidad de los músculos que se insertan alrededor de cada una de ellas. Los niños se muestran extraordinariamente flexibles, tanto más cuanto más jóvenes son. Se considera que las cualidades extensibles de la musculatura pueden empezar a decrecer a partir de los nueve o diez años si no se trabaja de forma específica sobre ellas; por este motivo la flexibilidad ha de formar obligatoriamente parte del currículo de la Educación Física en esta etapa educativa, ya que si no fuera así supondría para los alumnos una pérdida más rápida de esta cualidad.

En el currículo y durante este ciclo se continúa el desarrollo de las cualidades físicas y de las habilidades motrices básicas: giros, desplazamientos, lanzamientos, etc. y estas tareas necesitan que la movilidad de las articulaciones sea eficiente, por lo que la flexibilidad es un requisito imprescindible.

La prueba utilizada para medir esta cualidad se denomina «Flexión profunda de tronco» y su objetivo es indicar la flexión global del tronco y extremidades. Es necesario utilizar una plataforma de 0,76 x 0,88 m. sobre la que se sitúa una escala métrica. El alumno se coloca sobre ella de pie y descalzo, haciendo coincidir sus talones con la línea que determina el 0 en la escala de medición y éstos deben permanecer totalmente apoyados durante su ejecución. Se realiza la flexión anterior de tronco, con los pies separados y acompañada de una ligera flexión de rodillas, de manera que las manos lleguen lo más atrás posible sobre la escala métrica, después de pasarlas entre las dos piernas. Esta posición debe mantenerse hasta que la distancia, expresada en centímetros, sea leída por el examinador. Se realizan dos tentativas y se valora la mayor.

#### 2.5. *Velocidad de reacción: Recogida de vara o Bastón de Galton*

La velocidad de reacción es la capacidad para convertir en movimiento un estímulo en el menor intervalo de tiempo, lo que algunos autores llaman «tiempo de reacción», que podría definirse como el tiempo que transcurre desde la recepción del impulso nervioso hasta que se produce la reacción consciente y voluntaria. El tiempo de reacción es la suma de los siguientes componentes: la percepción del estímulo, la interpretación de las informaciones recibidas, la toma de decisión, la programación mental del movimiento a realizar y el envío de las órdenes a la musculatura. Esta velocidad de reacción hay que considerarla en función de dos variantes: el tiempo de reacción simple, esto es, cuando existe un sólo estímulo –que es lo que mide la prueba seleccionada– y el tiempo de reacción compleja, cuando existen varios estímulos que se superponen.

El período de edad que va de los 9 a los 13 años es en el que existen mayores posibilidades de mejora de la velocidad de reacción debido a que todavía no se ha completado la maduración desde el punto de vista neurofuncional, lo que permite incrementar la velocidad de conducción de los estímulos nerviosos. Este es el motivo que aconseja dedicar una buena parte de las actividades físicas a la mejora de esta cualidad en este período de edad.

La prueba de recogida de vara o Bastón de Galton tiene el objetivo de medir la velocidad de reacción desde el punto de vista de la coordinación óculo-manual. Su ejecución requiere una vara que disponga de una escala graduada en centímetros (aproximadamente de 1 metro de largo, 2,5 cm de diámetro y 0,5 kg. de peso) La escala tiene situado el punto 0 a 30 cm. de uno de los extremos de la vara.

El alumno se coloca sentado a horcajadas en una silla, con la cara hacia el respaldo, apoyando el brazo más hábil (dominante) del codo hasta la muñeca sobre el respaldo de la silla, la palma de la mano hacia adentro, los dedos estirados, el pulgar separado (mano semicerrada) y la vista fija en esta mano.

El examinador se sitúa frente al alumno e introduce el bastón en el hueco de la mano haciendo coincidir el cero de la escala de medición con el borde superior de la mano. El alumno es advertido con la palabra "listo" de que el examinador va a dejar caer el bastón en los tres segundos siguientes. El alumno debe agarrar el bastón lo antes posible, la mirada debe permanecer hacia la mano con la que tiene que sujetar la vara. Se registra en centímetros la distancia que coincida con el borde superior de la mano del alumno una vez que éste haya sujetado el bastón y, por tanto, detenido la caída. Se anota el mejor de los dos intentos que realiza.

## 2.6. Resistencia cardio-respiratoria: Course Navette

La resistencia tal vez sea una de las capacidades más utilizadas en el desarrollo físico del ser humano por la participación predominante del corazón, la circulación y la musculatura lo que hace que sea un factor de primer orden en el mantenimiento de la salud.

Se pueden encontrar muchas definiciones del concepto de resistencia: capacidad de poder soportar el cansancio; capacidad del organismo humano de poder realizar una actividad de larga duración; capacidad de un músculo o del cuerpo como un todo para repetir muchas veces una actividad; capacidad de realizar un esfuerzo de mayor o menor intensidad durante el mayor tiempo posible. Existen varios tipos de resistencia pero en este apartado sólo interesa, por la edad de los alumnos, la resistencia aeróbica o capacidad que permite mantenerse en un esfuerzo prolongado realizado a ritmo medio o bajo. Esto sucede cuando se consigue un equilibrio de gasto y aporte de oxígeno en la musculatura. En el ámbito deportivo la resistencia aeróbica permite mantener esfuerzos de gran duración.

El desarrollo de la resistencia está condicionado por la evolución del aparato cardio-vascular, éste depende de la frecuencia cardíaca, el tamaño del corazón y el consumo de oxígeno. La resistencia en el niño aumenta de forma paralela al crecimiento hasta

los 8 años, mejora significativamente entre los 8 y los 12 años, hay una estabilización entre los 12 y los 14 años y una nueva mejora a partir de esta edad.

Las actividades de resistencia están presentes en los contenidos del currículo de Educación Física a través de los juegos y las habilidades y destrezas. Estas tareas son necesarias por las influencias positivas que tienen sobre el desarrollo cardiovascular, pero hay que tener en cuenta que la musculatura de los niños y de los jóvenes tarda en funcionar de forma armónica y económica, por lo que cualquier gasto intenso supone un esfuerzo suplementario no deseable (resistencia anaeróbica).

El trabajo de resistencia desde los 8 a los 14 años debe ser básicamente aeróbico, partir de las fracciones de tiempo de 5 a 10 minutos hasta llegar a 40-50 minutos. La capacidad aeróbica se desarrolla cuando se trata de una carga dinámica de grandes grupos musculares (correr, nadar, montar en bicicleta, etc.), cuando su duración sea de forma continuada –nunca menos de cinco minutos aunque lo ideal es que sea a partir de diez– y cuando su intensidad sea de un 50 por 100 a un 70 por 100 de la capacidad cardiovascular máxima.

La prueba empleada tiene el objetivo de medir la capacidad aeróbica de los alumnos. Para realizarla es necesario disponer de un espacio plano, con dos líneas paralelas separadas entre sí 20 metros, y con un margen mínimo de un metro por los exteriores; una cinta magnetofónica o un aparato electrónico, comercializado para este fin, que señala las fracciones de tiempo o palieres.

El desarrollo de la prueba comienza cuando los alumnos se colocan detrás de la línea, a un metro de distancia unos de otros. Al oír la señal de partida comienzan a desplazarse hasta la línea opuesta y la sobrepasan. Allí esperan a oír la señal siguiente para volver a la línea inicial. Deben intentar seguir el ritmo de las señales acústicas (palieres). Cada alumno repetirá estos desplazamientos constantemente hasta que no pueda llegar a pasar la línea en el momento en que suene la señal. Entonces se retirará de la prueba y el aplicador registrará el último palier que haya escuchado el alumno.

### 3. HABILIDAD PERCEPTIVO-MOTRIZ

#### 3.1. *Habilidad coordinativa: Eslalon con bote de balón*

La coordinación es definida por diferentes autores en los siguientes términos: capacidad neuromuscular de ajustar con precisión lo querido y pensado de acuerdo con una imagen fijada por la inteligencia motriz; organización de sinergias musculares adaptadas a un fin y cuyo resultado es el ajuste progresivo a la tarea; control nervioso de las contracciones musculares en la realización de los actos motores.

Esta capacidad es la que permite relacionar el sistema nervioso central y el sistema muscular para producir el movimiento deseado. Desde el punto de vista deportivo hace referencia a las habilidades deportivas y a la intensidad y velocidad con que han de intervenir los músculos implicados en cada acción.

La clasificación de las habilidades coordinativas establece dos categorías: la coordinación dinámico-global y la coordinación óculo-manual. La primera comprende las tareas que exigen un ajuste recíproco de todas las partes del cuerpo, que en muchos casos llevan implícito actividades de locomoción; la categoría de coordinación óculo-manual abarca los ejercicios en los que se establece una relación entre un objetivo visual y el movimiento del cuerpo con el fin de dirigir la actividad motriz hacia dicho objetivo.

Entre la fase del nacimiento y el cuarto año, el desarrollo de las cualidades perceptivas es decisivo para la posterior calidad del comportamiento motriz. La mayoría de los problemas de coordinación se inician en esta fase cuando no se reciben los estímulos necesarios. En el período que va de los 4 a los 7 años las habilidades de coordinación experimentan un alto grado de desarrollo, por lo que la etapa escolar ofrece buenas posibilidades para mejorar los rendimientos coordinativos. El período de los 7 a los 12 ó 13 años también presenta un gran desarrollo de coordinación y el niño puede aprender habilidades y tareas complejas y específicas.

El currículo de Educación Física recoge el desarrollo de las tareas de coordinación a través de la ampliación de las habilidades motrices básicas (botes, desplazamientos, lanzamientos recepciones) con todo tipo de móviles (balones, pelotas, picas, discos voladores) y también a través de actividades de iniciación deportiva.

La prueba utilizada tiene el objetivo de medir la coordinación dinámico-global y la coordinación óculo-manual a través de la habilidad en el manejo de un objeto (bote de balón). Se desarrolla en una superficie plana y antideslizante donde se disponen cuatro balizas en línea recta y separadas dos metros entre sí y la primera, a su vez, situada a dos metros de la línea de partida. El alumno se coloca detrás de la línea de salida sosteniendo en la mano un balón de minibasket. A la señal de inicio tiene que realizar un recorrido de ida y vuelta en zig-zag botando el balón entre las balizas. Está permitido un segundo intento en caso de que se escape el balón. Se registra el tiempo que invierte en realizar la prueba, precisando hasta las décimas de segundo.

### 3.2. *Habilidad de recepción: Recepción de objetos móviles*

Son muchos los movimientos que puede ejecutar el individuo que suponen el manejo o movilización de objetos y en los que el mecanismo perceptivo adquiere una importancia decisiva. La dificultad va a depender del nivel en el que se trabaje: persona y objeto inicialmente estáticos, persona estática y objeto en movimiento, persona en movimiento y objeto estático, y persona y objeto en movimiento. El propósito que se persigue con el manejo del objeto sirve también para establecer unos criterios de dificultad en el aprendizaje de este tipo de tareas: manipular, lanzar, interceptar, recepcionar y golpear.

En este caso lo que interesa es la capacidad de recepción. Hasta los seis años la calidad de las recepciones de objetos y móviles mejora muy lentamente. La fase que abarca de los 8 a los 11 ó 12 años es la etapa en la que se desarrollan las habilidades y destrezas básicas, desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones y en la que se adquiere madurez y eficacia. La iniciación en las tareas motrices específicas debe tener lugar entre los 11 y 13 años, son ejecuciones para las que se requiere que las destrezas básicas estén ya adecuadamente aprendidas.

La importancia de esta cualidad perceptivo-motora está contemplada ampliamente en el currículo de Educación Física para el tercer ciclo de Primaria. Hace referencia a la ampliación de habilidades motrices (botes, desplazamientos, recepciones, lanzamientos) con todo tipo de móviles (balones, pelotas, picas, discos voladores). Las actividades de iniciación deportiva adaptada, funcional y polivalente es otro contenido que está recogido dentro del capítulo de los juegos.

Esta prueba tiene como objetivo medir la habilidad para la recepción de objetos. Los materiales utilizados han sido los siguientes: un aro de 56 cm. de diámetro suspendido en un poste cuyo borde inferior se sitúa a 2,40 m. del suelo; cinta adhesiva para marcar un rectángulo o zona de recepción de 2x1,5 m. cuyo lado más cercano al aro se encuentra a 2 m. de distancia; una línea a 2,5 m de la zona de recepción desde la que el alumno comenzará a realizar la prueba; otra línea a 2 m. del aro donde se sitúa el examinador y un balón de voleibol.

El desarrollo de la prueba consiste en realizar las siguientes ejecuciones: el alumno se coloca detrás de la línea que se encuentra situada a 2,5 m. de la zona de recepción; el observador lanzará el balón a través del aro hacia dicha zona. El alumno se desplazará hacia la zona de recepción para intentar coger el balón antes de que golpee en el suelo. Se realizarán cinco lanzamientos comenzando cada uno de ellos desde la posición inicial. Se anotan los intentos realizados correctamente.

## APLICACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS

Editados los cuestionarios y preparado el material necesario para la aplicación correcta de las pruebas físicas, se contactó con cada uno de los centros a través de las instituciones encargadas de la evaluación en las distintas comunidades autónomas y en el territorio MEC por medio de las direcciones provinciales o de la inspección educativa, dependiendo en cada caso de la comunidad autónoma de que se tratara y del reparto de competencias existente.

Informados los centros por las administraciones educativas, la empresa encargada de realizar el trabajo de campo mantuvo un contacto directo con ellos fijando las fechas para la realización de las pruebas en los meses de mayo y junio de 1995.

Para lograr uniformidad en la aplicación de las pruebas, la empresa impartió cursos de formación de aplicadores en cada una de las comunidades autónomas y editó un manual con instrucciones precisas y específicas. De la recogida de cuestionarios, hojas de calificaciones del profesor y hojas de anotaciones en las que cada aplicador anotaba los resultados de las pruebas se encargó la misma empresa.

## RESULTADOS INICIALES

Una vez grabados los datos y hecha la depuración de los mismos, se comenzó con el plan de análisis cuyas conclusiones se detallarán en un próximo Informe sobre la Evaluación de la Educación Física en alumnos de doce años. En este momento se dispo-

ne de unos primeros datos descriptivos obtenidos de los cuestionarios de opinión de los tres colectivos y de las pruebas realizadas por los alumnos así como de las relaciones entre los resultados y algunas variables que influyen en ellos. De entre todos estos datos se han escogido para este artículo aquellos que informan sobre algunos de los aspectos más interesantes y más directamente relacionados con la materia. El conjunto de resultados se presentará en el informe antes mencionado, por lo que el objetivo de los que aquí se ofrecen es ilustrar y ejemplificar algunos resultados que pueden obtenerse con este tipo de evaluaciones.

## PRIMEROS DATOS DESCRIPTIVOS DE LOS CUESTIONARIOS DE OPINIÓN

### A. Recursos de los centros

La información obtenida a partir de los cuestionarios de opinión de los equipos directivos refleja que un 67 por 100 de los centros dispone de espacio cubierto para la Educación Física. En el caso de los centros públicos sólo un 54 por 100 dispone de ese espacio, en cambio en los centros privados el porcentaje asciende al 91 por 100. Estos espacios cubiertos no coinciden con los gimnasios propiamente dichos como podrá observarse por los porcentajes que aparecen a continuación.

Como puede apreciarse en el Cuadro 4, en el 61 por 100 de los centros existe aula específica o gimnasio para impartir las clases de esta materia. El 9 por 100 carece de pistas polideportivas para las clases de Educación Física. Los centros pequeños, según los datos, son los más desfavorecidos.

CUADRO 4

*Existencia de instalaciones deportivas en los centros*

Instalaciones deportivas	Total	Públicos	Privados	Pequeños	Grandes
Pistas polideportivas	91%	67%	33%	25%	75%
Gimnasio	61%	52%	48%	20%	80%

El 55 por 100 de los centros considera que el material disponible dentro de su centro es suficiente para impartir las clases de Educación Física; además, el 55 por 100 de los centros tiene disponibles otras instalaciones o espacios fuera de su recinto (municipales o de otros centros) para impartir dichas clases; el 31 por 100 utiliza parques, el 52 por 100 utiliza polideportivos, y el 27 por 100 instalaciones deportivas.

El hecho de que la mitad del profesorado no esté satisfecha con el material de los centros, que un 40 por 100 de ellos carezca de aula específica o gimnasio, que un 31 por 100 de los profesores utilice parques públicos para impartir sus clases puede ser una llamada de atención a las administraciones educativas, entidades y personas responsables

para que se mejore la dotación de aquellos centros con menos recursos materiales para la práctica de la enseñanza de la Educación Física.

Sobre el material, como se muestra en el Cuadro 5, el 57 por 100 de los centros dispone de material no tradicional como pala, maracas, cajas, cartones, etc.; el 71 por 100 posee material impreso sobre Educación Física (libros y revistas); el 93 por 100 dispone de material grande: colchonetas, bancos suecos, espalderas y plintos y el 99 por 100 dispone de material pequeño y manipulable: aros, balones, cuerdas, picas; sin embargo, sólo un 24 por 100 de los centros tiene material no convencional como toallas, sacos, botellas, etc.

Por titularidad de los centros, no hay diferencias en cuanto a la disponibilidad de estos materiales, salvo en el caso del material no convencional. Tampoco existen diferencias en función del tamaño de los centros.

CUADRO 5

*Existencia de material relacionado con el Área de Educación Física*

Material	Total	Públicos	Privados	Pequeños	Grandes
Toallas, sacos, botellas . . .	24%	42%	58%	29%	71%
Maracas, cajas, cartones . . .	57%	61%	39%	36%	64%
Aros, balones, cuerdas . . .	99%	65%	35%	31%	69%
Bancos suecos, espalderas . . .	93%	66%	34%	31%	70%
Libros, revistas . . .	71%	67%	33%	32%	68%

De estos datos se deduce que en un 30 por 100 de los centros los profesores de esta área no disponen de material bibliográfico que les permita estar en permanente actualización, lo que quizás les llevara a demandar, por ejemplo, más dotación de material no convencional y no tradicional del que disponen aún pocos centros.

El 35 por 100 de los centros destina hasta el cinco por ciento del presupuesto general del centro al Área de Educación Física, el 32 por 100, del cinco al diez por ciento del presupuesto, y el 27 por 100 más del diez por ciento. El 75 por 100 de los centros no recibe subvenciones externas y un 18 por 100 las recibe del ayuntamiento.

Juzgar el hecho de que unos centros destinen un 5 por 100 de su presupuesto y otros más del 10 por 100 es difícil de interpretar. Esta diversidad dependerá de factores tales como la dotación inicial o la posibilidad de disponer y utilizar más o menos material en función de las instalaciones de las que cada centro disponga.

En torno a la mitad de los profesores de Educación Física opinan que los espacios, el mobiliario y los recursos materiales educativos de los que disponen los centros están

bastante o muy acordes con las exigencias mínimas de la LOGSE. Estos porcentajes ponen de manifiesto que más de la mitad de los profesores consideran que es necesario mejorar espacios, mobiliarios y recursos para que los centros reúnan los requisitos expresados en la LOGSE.

## B. Alumnado

### . Sobre sus actitudes

Para algo más de la mitad de los alumnos, en la realización de alguna actividad físico-deportiva lo importante es ganar, si es posible, pero respetando las reglas cuando se participa en juegos cooperativos, mientras que para el 37 por 100, ganar lo es lo más importante.

Los aspectos que más valoran de la participación en juegos y actividades son, en casi el 90 por 100, las relaciones de amistad que se establecen con los compañeros, disfrutar con el propio juego, aun no consiguiendo ganar, y el esfuerzo personal realizado junto a los compañeros de equipo. Para algo menos de la mitad lo importante es conseguir la victoria.

Si el profesorado consiguiese que los alumnos entendieran la actividad físico-deportiva como una actividad placentera en sí misma, como una cooperación con otros y como una superación personal, relegando los aspectos competitivos, se irían modificando algunas actitudes de los alumnos como hacer de la victoria el objetivo fundamental en los juegos. Parece que esto puede ser así desde el momento en que la valoración de los aspectos afectivos y sociales de esta materia empiezan a mostrarse en datos que dicen que el 90 por 100 de los alumnos valoran las relaciones de amistad en sus participaciones deportivas.

### . Sobre sus hábitos

Con respecto a los hábitos relacionados con el área de la Educación Física, más de dos tercios de los alumnos manifiesta que algunos miembros de su familia participan o han participado habitualmente en actividades físico-deportivas, y casi el 90 por 100 de los alumnos manifiesta que practica alguna actividad físico-deportiva. En torno al 50 por 100 se considera bastante bueno en su práctica deportiva.

Quizá fuera necesario motivar al 10 por 100 que sólo realiza prácticas deportivas en las clases de Educación Física para que participen más en actividades de este tipo que el centro, el ayuntamiento u otros estamentos les ofrezcan.

El 78 por 100 acostumbra a hacer ejercicios de calentamiento un poco antes de comenzar el ejercicio físico y un 63 por 100, a estirarse un poco y relajarse después de haberlo realizado. Esto supone que al menos un 10 por 100 de los alumnos realiza los ejercicios físicos sin las precauciones necesarias para preparar el organismo en función de la intensidad de la actividad que se va a realizar.

Más del 50 por 100 asegura que el profesor nunca o casi nunca llama la atención a los alumnos por las malas posturas. Esta falta de insistencia del profesorado para que los alumnos corrijan las posturas inadecuadas de los alumnos contrasta con la atención que presta al correcto desarrollo de los ejercicios físicos de la clase. Sería deseable que todo el profesorado –no solamente el de Educación Física– hiciera a los alumnos las observaciones necesarias sobre incorrecciones posturales para evitar lesiones frecuentes, sobre todo de columna vertebral.

Con respecto a las costumbres y hábitos de higiene y salud corporal los alumnos manifiestan, casi en su totalidad, que con frecuencia o siempre utilizan ropa deportiva para realizar ejercicio físico, aunque sólo las tres cuartas partes se duchan o se lavan después de realizarlo y una proporción algo menor se cambia de ropa.

La diferencia entre estos porcentajes se puede deber al hecho de que disponer de ropa deportiva depende de la familia, mientras que poderse lavar y cambiar de ropa va a depender de que el centro o las instalaciones en las que los alumnos realicen las actividades físico-deportivas dispongan de los espacios adecuados. Hay que recordar que el 40 por 100 de los centros no tiene gimnasio lo que permite suponer que tampoco disponga de duchas ni vestuarios, o que en caso de que existan, no reúnan las condiciones suficientes.

En lo que se refiere a los hábitos alimenticios, en torno al 30 por 100 dice que nunca come chucherías, bollos, etc. entre comidas, y otro porcentaje similar confiesa que lo hace a veces. El 75 por 100 contesta que con frecuencia come alimentos ricos en proteínas de origen animal, en hidratos de carbono lo hace el 64 por 100 y el 58 por 100 come fruta.

Se observa un desajuste entre los hábitos alimenticios de los alumnos y lo que se considera una alimentación ideal. Aun cuando no corresponda en exclusiva al área de Educación Física, sí sería conveniente que el profesorado de esta materia insistiera en la importancia de una alimentación adecuada y proporcionara orientaciones para su logro.

#### . Sobre sus actividades

Con respecto a la participación en distintas actividades de carácter físico-deportivo, más de la mitad de los alumnos manifiesta que siempre o con frecuencia participa en este tipo de juegos durante el recreo con los compañeros, un 45 por 100 lo hace en las actividades que se organizan en el centro fuera del horario escolar, un 32 por 100, en las que organiza el ayuntamiento o el barrio, y un 36 por 100 asiste a campeonatos y actividades de carácter físico relacionados con la naturaleza.

Los centros escolares suelen estar infrautilizados fuera del horario escolar. La posibilidad de realizar actividades físico-deportivas extraescolares utilizando las instalaciones de los centros, de establecer relaciones con organizaciones deportivas de carácter local o provincial permitiría una mayor y mejor oferta de actividades que, a su vez, redundaría en una mayor participación de los alumnos en este tipo de actividades.

Cuando se les pregunta si han participado la última semana –antes de la realización del cuestionario– en alguna actividad físico-deportiva organizada en o fuera del colegio, en el

mejor de los casos ha realizado estas actividades un 25 por 100. Es lógico que los alumnos de esta edad, que tienen un círculo social dependiente de la familia y del centro, participen más en las actividades del centro que en las que se ofertan fuera de él.

La actividad físico-deportiva es utilizada, bastante o muchas veces, por el 66 por 100 de los alumnos como un medio de relación con los demás, y para un porcentaje similar para ocupar su tiempo libre.

Más de la mitad de los alumnos manifiesta realizar actividades de expresión corporal durante las clases de Educación Física que, en opinión del 90 por 100 de los que las realizan, son interesantes. Esta actividad aparece como novedad curricular en el área de la Educación Física y parece que es aceptada por los alumnos con interés y curiosidad. El profesorado podría tomar en consideración esta información de manera que le llevara a introducir, de forma sistemática, este tipo de actividades en sus clases.

#### . Sobre su opinión acerca de las clases de Educación Física

Para más de la mitad de los alumnos es muy importante ir bien en Educación Física y para unos pocos menos ser bueno en deportes. Más del 80 por 100 de los alumnos considera que esta clase resulta bastante o muy divertida. Es interesante comprobar como, a pesar de que las clases de Educación Física resultan divertidas para la gran mayoría de los alumnos, sólo algunos más de la mitad la consideran importante.

El hecho de que tradicionalmente se hayan valorado los contenidos intelectuales más que los que se refieren al desarrollo físico y la salud sigue pesando –aunque en menor medida– en la opinión de la sociedad. Sin que los alumnos dejen de divertirse en las clases, el profesorado tendrá que hacer ver a los alumnos la importancia que esta materia tiene en el desarrollo no sólo físico, sino integral de la persona.

Según más de las tres cuartas partes de los alumnos, con mucha frecuencia el profesor de Educación Física les ayuda a descubrir los errores que cometen y a realizar las tareas lo mejor posible y también les dice algo positivo cuando hacen alguna cosa bien. Por último, en torno a las tres cuartas partes de los alumnos manifiestan que el profesor tiene en cuenta, a la hora de evaluar, el esfuerzo e interés durante las clases, el comportamiento, las dificultades y posibilidades de cada uno de ellos y las pruebas o tests que realizan. Algo menos de la mitad piensa que también tiene en cuenta la opinión de cada alumno.

Que una mayoría de alumnos reconozca estas prácticas docentes en sus profesores de Educación Física permite suponer que gran parte del profesorado de esta materia ha puesto en práctica los principios metodológicos del nuevo sistema educativo.

#### Sobre su autovaloración en esta materia

El 40 por 100 de los alumnos se considera bastante bueno en Educación Física, un porcentaje similar no sabe si es bueno o no, y el 14 por 100 se considera muy bueno. Con

respecto a la nota que merecen en esta asignatura, no llega a un 2 por 100 los que se autosuspenden, el 6 por 100 se daría un aprobado, el 17 por 100 se puntuaría como bien, el 52 por 100 se daría notable y el 23 por 100 sobresaliente.

La aparente no coincidencia en la respuesta a esta doble valoración que el alumno hace de él mismo puede deberse al hecho de que no responde utilizando la misma escala; en un caso se trata de una escala cualitativa y en el otro a una cuantitativa. Con todo, coinciden en el hecho de que nadie se considera malo y que prácticamente nadie se autosuspende.

Como se podrá comprobar más adelante, al hablar de la relaciones de algunas variables con el rendimiento, la autoevaluación de los alumnos y la puntuaciones dadas por el profesorado tienen una correlación significativa; otro tanto ocurre entre dicha autoevaluación y los resultados de cada una de las pruebas.

### *C. El profesorado*

#### *. Sobre sus características*

El 55 por 100 de los centros dispone de un único profesor especializado; el 35 por 100 tiene dos; el 6 por 100 tiene tres; y el 4 por 100 tiene cuatro o más profesores. Los centros con un único profesor son mayoritariamente públicos y los que tienen cuatro o más, privados.

El profesorado de Educación Física de Sexto Curso está formado en casi dos terceras partes por hombres y algo más de una tercera parte por mujeres, lo que contrasta con lo que es más habitual en el resto de las materias en que la mayoría del profesorado suelen ser mujeres. La mitad del profesorado de esta materia tiene menos de 38 años.

Casi la totalidad desempeña solamente el trabajo de profesor de Educación Física. Algo más de la mitad del profesorado posee el título de profesor especialista en Educación Física, y 9 por 100 está licenciado por el INEF.

Estos porcentajes indican que hay más de un tercio de profesores que imparten Educación Física sin ser especialistas en esta materia.

Aún cuando el porcentaje de profesores especializados o licenciados por el INEF apenas sobrepase el 60 por 100 del profesorado que imparte esta materia, hay que recordar que la especialización en Educación Física es de reciente creación en los planes de estudio de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.

La permanencia del profesorado de Educación Física en los centros cuyos alumnos han sido evaluados es, por término medio, de 7 años. El 33 por 100 lleva menos de dos años y un 11 por 100 tiene de 16 a 20 años de permanencia en el centro. La permanencia de menos de dos años en el mismo centro es mayor entre los profesores de los centros públicos, por el contrario son mayoría los profesores de centros privados que permanecen en el mismo centro más de dieciséis años.

El 26 por 100 del profesorado de esta área imparte entre una y doce horas de clase semanales, el 31 por 100 imparte entre trece y dieciocho, el 20 por 100 entre diecinueve y veintiuna horas, y el 23 por 100 más de veintidós horas.

### Sobre la metodología que utilizan

El 60 por 100 del profesorado de Educación Física manifiesta que la programación de su área es bastante coherente con el proyecto de centro y que fue realizada, antes de comenzar el curso, conjuntamente por todos los profesores de ciclo. Las tres cuartas partes de este porcentaje estaban de acuerdo y programaron conjuntamente los criterios de evaluación y las decisiones sobre promoción, la organización del plan tutorial y los contactos con los padres, la utilización de laboratorios, biblioteca y gimnasio. La mitad del profesorado dice que se trató y se dejó libertad a cada profesor para la selección de materiales, la elaboración de adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con necesidades educativas especiales, la elección de metodologías didácticas más adecuadas y la elaboración de materiales.

Las actividades que ocupan un mayor porcentaje en la programación anual, por término medio entre el profesorado, están ligadas al desarrollo de los siguientes contenidos: juegos deportivos (25 por 100), actividades para el desarrollo de la condición física –velocidad, flexibilidad, resistencia y fuerza– (24 por 100), actividades para el desarrollo de las habilidades básicas –desplazamientos, giros, saltos, lanzamientos y recepciones– (22 por 100), actividades para la estructuración del esquema corporal (13 por 100), juegos tradicionales y/o autóctonos (9, por 100) y actividades de expresión corporal (7 por 100).

El porcentaje de tiempo que el profesorado dedica a cada una de las actividades que aparecen detalladas parece que está regido por una concepción tradicional de la Educación Física, sin negar que la diversidad de actividades –aun cuando se les dedique una proporción menor de tiempo– indica también una evolución en esta concepción.

A la hora de programar las unidades didácticas y las sesiones de clase prácticamente todo el profesorado tiene muy en cuenta las instalaciones deportivas y el material disponible, la formación que tiene en el ámbito de la Educación Física y el desarrollo psicomotriz de los alumnos. Más de las tres cuartas partes también tienen bastante en cuenta aspectos tales como los intereses de los alumnos, las nuevas tendencias curriculares, el conocimiento y experiencia anterior de los alumnos y los entornos socio-cultural y físico-geográfico del centro.

Alrededor de las tres cuartas partes del profesorado de Educación Física manifiesta que con frecuencia utiliza en sus clases material pequeño y manipulable como aros, balones, cuerdas, picas, y material grande como colchonetas, bancos suecos, espalderas, plintos; que a veces utiliza material audiovisual sobre Educación Física, material impreso, y material no convencional como toallas, sacos, cajas, cartones. Por el contrario, casi nunca utilizan material no tradicional como palas y maracas. Que el profesorado utilice poco el material no tradicional coincide con que tampoco dedica mucho tiempo a la realización de las actividades que precisan de este material.

Los agrupamientos que el profesorado (76 por 100) realiza más frecuentemente con los alumnos son los círculos, clubes o equipos. La mitad del profesorado les agrupa en parejas. Un tercio agrupa a los alumnos en tríos, trabajan individualmente o permite una organización libre. Por último, un tercio organiza a sus alumnos en hileras, filas o columnas. Las agrupaciones de los alumnos en las clases de Educación Física son muy diversas y dependen, fundamentalmente, de las actividades pero también del tipo de alumnado. En todo caso, parece que las filas, hileras y columnas pertenecen a una metodología en desuso.

El 96 por 100 del profesorado organiza y distribuye el tiempo de una sesión de Educación Física en tres partes: calentamiento, parte central y vuelta a la calma. Esta forma de hacer del profesor parece que no es asumida por los alumnos cuando éstos realizan ejercicios físicos ya que, como se ha visto en los hábitos de los alumnos, esta forma de trabajar es llevada a cabo sólo por un 60 por 100 y un 70 por 100. En este sentido quizá fuera necesario que el profesor, además de seguir realizando las clases estructuradas en tres períodos, se lo hiciera explícito a los alumnos, de manera que éstos los reconocieran en las actividades de la clase. Así podrían incorporar esta forma de trabajo a sus actividades libres.

Más del 90 por 100 de los profesores imparte casi siempre sus clases en espacios abiertos, con lo que estos espacios están utilizados al límite, porque coincide con el porcentaje de centros que disponen de ellos. El 47 por 100 dice que también frecuentemente utiliza espacios cerrados. Hay aproximadamente un 60 por 100 de centros que dispone de gimnasio, pero se observa que un 13 por 100 del profesorado que prefiere impartir sus clases en espacios abiertos.

Las clases de Educación Física se imparten a lo largo de todo el horario escolar, lo que no podría ser de otra manera al haber en más de la mitad de los centros un sólo profesor. Quizá una mayor número de profesores de esta materia en los centros y una mayor disponibilidad de recursos y espacios permitiría que los tramos horarios no aconsejables para la realización de actividades físico-deportivas quedaran para la realización de otras actividades.

Las tres cuartas partes del profesorado creen que posibilitan algo o bastante la colaboración de los alumnos en la planificación de las actividades de la clase, que sus alumnos consideran bastante satisfactorio el nivel de participación en ella y que les permiten asumir algún tipo de responsabilidad; sin embargo, el 83 por 100 manifiesta que marca siempre o bastantes veces las pautas para el desarrollo de las diversas actividades que se realizan en clase. Estos datos ofrecen una clara contradicción ya que, o bien hay colaboración y responsabilidad de los alumnos o, por el contrario, dirigismo del profesor.

Con respecto a los procedimientos para evaluar el trabajo de los alumnos, casi la totalidad del profesorado utiliza siempre la observación de los trabajos que efectúan en clase los alumnos. Las escalas de observación de los aprendizajes para cada uno de los objetivos pormenorizados en donde se controlan los avances de forma individual son utilizadas con frecuencia por el 37 por 100. El uso de estas escalas de observación para controlar el avance de los alumnos se hace necesario en cualquier materia pero, quizás, más en ésta por sus propias características.

Un 39 por 100 del profesorado considera que los resultados académicos alcanzados por más de las tres cuartas partes de sus alumnos son acordes con lo que esperaba que alcanzasen. Para el resto del profesorado esta concordancia sólo se da entre el 50 por 100 y el 75 por 100 de su alumnado.

Dado que hay bastante relación entre las notas que el profesor da a sus alumnos y el resultado de esta evaluación, resulta evidente que el profesorado conoce la realidad de sus alumnos. Ahora bien, esto no significa que el profesorado esté conforme con los resultados, pero es probable que sus expectativas sean más elevadas. Esto explicaría que un 60 por 100 del profesorado no esté del todo satisfecho con los resultados alcanzados.

### Sobre su coordinación

El 84 por 100 del profesorado bien se reúne con los otros profesores de la misma materia del centro o bien es el único profesor del mismo. El motivo más habitual de las reuniones es realizar conjuntamente tareas de programación didáctica, y en segundo lugar, tratar algún problema puntual de tipo pedagógico. La periodicidad de estas reuniones es, en el 35 por 100 de los casos, una vez a la semana; en el 21 por 100 cada quince días aproximadamente; en el 19 por 100 sólo cuando sucede algún problema; en el 18 por 100 una vez al mes; y en el 8 por 100 una vez al trimestre aproximadamente.

Casi la totalidad del profesorado de Educación Física se reúne con el tutor del grupo que ha sido objeto de estudio y el motivo más habitual para mantener dichas reuniones es tratar algún problema puntual de tipo pedagógico y, con menos frecuencia, el de realizar conjuntamente tareas de evaluación. La periodicidad de las reuniones con el tutor del grupo es, en el 29 por 100 de los casos, una vez al trimestre aproximadamente; en el 20 por 100 sólo cuando se plantea algún problema; en el 18 por 100 cada quince días aproximadamente; en el 17 por 100 una vez a la semana; y en el 16 por 100 una vez al mes.

Valorar la frecuencia de las reuniones tanto entre los profesores de la misma especialidad como del profesor de esta materia con el tutor del grupo de estudio es difícil. Dependerá de la organización de los horarios, las horas de clase, la coincidencia de horas no lectivas, etc. En todo caso, en los centros, las mayores dificultades para comunicarse con los demás profesores las suele tener el profesor de Educación Física porque la mayor parte de las veces realiza su actividad en espacios diferentes y distantes del resto del profesorado.

### D. *El clima escolar*

El 90 por 100 de los alumnos manifiesta que las relaciones que mantienen con el profesor de Educación Física son buenas o muy buenas y el 3 por 100 dice que sus relaciones son malas o muy malas. Para la mitad, este profesor es bastante o muy exigente.

También, como ocurre con los alumnos, la práctica totalidad del profesorado de Educación Física está bastante o muy satisfecho con la relación personal que mantiene con los alumnos que han sido objeto de este estudio, mientras que un 2 por 100 está poco o nada satisfecho. Un 75 por 100 cree que le consideran bueno como profesor.

Algo menos de la mitad del profesorado considera que, en comparación con lo que se considera normal a esta edad, el nivel de disciplina en el grupo objeto de estudio es mediano y la otra mitad lo considera alto. Entre los métodos empleados para mantener la disciplina, el 90 por 100 del profesorado utiliza el diálogo; en torno a la mitad recurre al refuerzo de conductas positivas y a disuadir con serenidad y firmeza; y un tercio informa a los padres y establece normas que en caso de no ser cumplidas implican sanción.

## PRIMEROS DATOS DESCRIPTIVOS DE LAS PRUEBAS ANTROPOMÉTRICAS Y DE RENDIMIENTO

Al ser este un primer estudio sobre la Educación Física no existen datos con los que contrastar los resultados obtenidos a nivel global, por ello parece que puede ser más interesante comentar inicialmente estos datos en función de variables clasificatorias como sexo y titularidad del centro. No obstante, los cuadros se acompañan de las medias globales en las diferentes pruebas de manera que puedan ser tomadas como referentes para estudios posteriores.

Como puede apreciarse en el Cuadro 6. el profesorado califica con puntuaciones más altas a las chicas pero, aun cuando la diferencia entre ambas calificaciones es significativamente distinta a nivel estadístico, es inapreciable en la realidad educativa.

Los resultados antropométricos de los alumnos están en la línea de otros estudios similares. Las niñas, en esta edad miden y pesan más, y además tienen más grasas que los niños y, al igual que sucede con la calificación del profesorado, la diferencia entre ambas calificaciones es significativamente distinta a nivel estadístico, pero inapreciable en la realidad escolar.

En las pruebas que dan un índice de la condición física de los alumnos se observa que tanto en agilidad, fuerza estática, velocidad de reacción y resistencia existen diferencias significativas entre la media alcanzada por los alumnos y la que logran las alumnas, a favor de los primeros. Esta diferencia no se aprecia en la prueba de velocidad segmentaria aún cuando sigue siendo mejor el resultado obtenido por los alumnos. Por el contrario, en la prueba de flexibilidad vuelve a haber diferencias entre las medias pero en esta ocasión a favor de las alumnas.

Con estos datos se confirma que a esta edad los niños, en general, son más veloces, más fuertes, más ágiles y más resistentes que las niñas, mientras que éstas son más flexibles.

Con las pruebas de habilidad perceptivo-motriz (habilidad coordinativa y receptiva) se comprueba que también los niños consiguen medias significativamente mejores que las niñas.

CUADRO 6

*Puntuaciones en las pruebas de rendimiento físico por sexo*

	Total	Chicos	Chicas	Sig. est.
	$\bar{X}$ S <sub>x</sub>	$\bar{X}$ S <sub>x</sub>	$\bar{X}$ S <sub>x</sub>	
<i>Calificación del profesor</i>	6,59 1,47	6,79• 1,49	6,42 1,38	**
<i>Medias antropométricas:</i>				
1. Estatura (cm.)	152,30 7,73	151,92 7,99	152,68• 7,41	**
2. Peso (kg.)	45,93 9,79	45,59 9,82	46,29• 9,75	*
3. Panículos adiposos:				
3.1. Triceps (cm.)	1,53 0,65	1,49• 0,69	1,58 0,62	**
3.2. Subescapular (cm.)	1,15 0,64	1,08• 0,65	1,22 0,62	**
<i>Condición física:</i>				
1. Golpeo de placas (seg.) ↓	14,05 1,90	14,04• 1,96	14,06 1,84	n.s.
2. Carrera de tacos (seg.) ↓	12,20 1,13	11,89• 1,10	12,51 1,05	**
3. Dinamometría (kg.) ↑	13,89 6,10	15,47• 6,12	12,23 5,60	**
4. Flexión profunda (cm.) ↑	26,75 6,95	25,52 6,74	28,00• 6,88	**
5. Recogida de vara (cm.) ↓	17,62 6,42	16,58• 6,18	18,67 6,46	**
6. Resistencia (n.º de palieres) ↑	3,61 2,12	4,30• 2,31	2,90 1,63	**
<i>Habilidad perceptivo-motriz:</i>				
1. Eslalon con bote (seg.) ↓	9,49 2,04	8,65• 1,72	10,34 1,93	**
2. Recogida de objeto (balones) ↑	3,45 1,38	3,75• 1,29	3,12 1,41	**

Significación estadística (sign. est.): \* = 95%; \*\* = 99%; n.s. = no significativo

↑ - ↓ = Dirección deseada para un rendimiento físico óptimo

• = Mejor puntuación según la dirección deseada

Como conclusión aparente de estos resultados podría decirse que los niños, al menos en esta edad, obtienen resultados mejores que las niñas en el conjunto de las pruebas. Sin embargo, si se retoman los principios del desarrollo evolutivo ligados al sexo, se podría concluir que no puede hablarse de diferencias en el rendimiento entre niños y niñas –mejor los niños y peor las niñas– ya que el hecho de ser niño facilita la realización de la mayor parte de las pruebas.

En el Cuadro 7., aparecen las puntuaciones en las pruebas de rendimiento en función de la titularidad del centro. En él se observa que no hay diferencias entre la calificación media que tanto el profesorado de los centros privados y de los públicos hacen de sus alumnos.

Los resultados antropométricos muestran que no hay diferencias significativas entre los alumnos de los centros privados y los de los públicos en la altura y el peso, sin embargo sí existen diferencias en las grasas de las zonas del triceps y subescapular aunque estas diferencias no son apreciables en la realidad.

Estas mínimas diferencias pueden deberse al hecho de que la población de los centros públicos está formada por un 54 por 100 de chicos y un 46 por 100 de chicas y en los centros privados las chicas son el 55 por 100 y los chicos un 45 por 100. Parece probable que al haber en los centros privados más niñas y ser éstas más altas, tener más grasas y pesar más, estos valores se hagan notar en los valores globales de los centros tanto privados como públicos.

En las pruebas que dan un índice de la condición física de los alumnos se observa que tanto en carrera de tacos, dinamometría y resistencia existe una diferencia significativa entre la media alcanzada por los alumnos de los centros públicos y la que logran los de los privados, a favor de los primeros. En la prueba de golpeo de placas las diferencias son significativas pero la mejor media la obtienen los alumnos de los centros privados. No se aprecian diferencias en las medias obtenidas en las pruebas de flexión profunda de tronco y en la de recogida de vara.

Estos datos parecen indicar que los alumnos de los centros públicos son más veloces, fuertes, resistentes y ágiles que los alumnos de los centros privados aunque estos puntúan más en velocidad segmentaria.

En las dos pruebas de habilidad perceptivo-motriz se comprueba que también las medias alcanzadas por los alumnos de los centros públicos son significativamente mejores que las obtenidas por los alumnos de los centros privados.

Sin embargo, hay que recordar la distribución de porcentajes de niños y niñas en los centros públicos y privados y que las pruebas parecen favorecer a los alumnos más que a las alumnas o, al menos, con ellas obtienen resultados mejores. Todo ello tiene como consecuencia inmediata la imposibilidad de contrastar directamente los resultados de los dos tipos de centros. Para poder saber si existen diferencia en los resultados entre los centros públicos y privados habrá que detraer, en futuros análisis, el efecto que el sexo tiene sobre los resultados y posteriormente realizar dicha comparación.

**CUADRO 7**  
*Puntuaciones en las pruebas de rendimiento físico por titularidad del centro*

	Titularidad			Sig. est.
	Total	Chicos	Chicas	
	$\bar{X}$ S <sub>x</sub>	$\bar{X}$ S <sub>x</sub>	$\bar{X}$ S <sub>x</sub>	
<i>Calificación del profesor</i>	6,59 1,47	6,58 1,49	6,60• 1,43	n.s.
<i>Medias antropométricas:</i>				
1. Estatura (cm.)	152,30 7,73	152,26 7,86	152,38• 7,53	n.s.
2. Peso (kg.)	45,93 9,79	45,79 9,88	46,17• 9,66	n.s.
3. Panículos adiposos:				
3.1. Tríceps (cm.)	1,53 0,65	1,52• 0,66	1,56 0,65	*
3.2. Subescapular (cm.)	1,15 0,64	1,13• 0,64	1,17 0,64	*
<i>Condición física:</i>				
1. Golpeo de placas (seg.) ↓	14,05 1,90	14,11 1,92	13,96• 1,87	*
2. Carrera de tacos (seg.) ↓	12,20 1,13	12,15• 1,11	12,27 1,14	**
3. Dinamometría (kg.) ↑	13,89 6,10	14,44• 6,14	13,03 5,93	**
4. Flexión profunda (cm.) ↑	26,75 6,95	26,82• 6,76	26,64 7,23	n.s.
5. Recogida de vara (cm.) ↓	17,62 6,42	17,46• 6,46	17,87 6,36	n.s.
6. Resistencia (n.º de palieres) ↑	3,61 2,12	3,71• 2,16	3,45 2,05	**
<i>Habilidad perceptivo-motriz:</i>				
1. Eslalon con bote (seg.) ↓	9,49 2,04	9,39• 1,97	9,64 2,14	**
2. Recogida de objeto (balones) ↑	3,45 1,38	3,51• 1,53	3,37 1,43	**

Significación estadística (sign. est.): \* = 95%; \*\* = 99%; n.s. = no significativo

↑ - ↓ = Dirección deseada para un rendimiento físico óptimo

• = Mejor puntuación según la dirección deseada

## RELACIÓN ENTRE ALGUNAS VARIABLES Y LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS ALUMNOS

Se han tomado tres variables del profesor: la calificación que otorga a sus alumnos, el sexo y la titulación y se han relacionado con el rendimiento alcanzado por los alumnos.

Ya se ha mencionado que había correlación entre los resultados de los alumnos y la nota del profesor. Como puede apreciarse en el Cuadro 8, entre las notas del profesor y las medidas antropométricas y los resultados en cada una de las pruebas de rendimiento físico existe una correlación con un nivel de significación del 99 por 100. Sólo la prueba de dinamometría tiene un nivel de significación del 95 por 100, algo más bajo que el resto.

La lectura del Cuadro 8. permite saber que el profesorado tiende a puntuar más bajo a los alumnos que tienen más grasa y pesan más. Con respecto a las pruebas propiamente dichas, el profesorado tiende a puntuar con notas más altas a los alumnos que demuestran tener más resistencia, más velocidad (carrera de tacos) y más habilidad coordinativa y de recepción (eslalon de bote y recogida de balón). La correlación de las notas es menor con las pruebas de flexibilidad y de velocidad segmentaria. No hay influencia entre las notas y la fuerza estática y la velocidad de reacción del alumno. El lector recordará que la carrera de tacos, el eslalon, el golpeo de placas y la recogida de vara tienen una correlación negativa porque lo que se mide en definitiva es menos tiempo o menos centímetros / mejor resultado.

Esta ordenación en las correlaciones entre notas y pruebas es probable que se deba, en alguna medida, al porcentaje de tiempo que el profesor dedica a los distintos tipos de actividades. Por ejemplo, se sabe que una de las actividades que más porcentaje de tiempo tiene en las clases es la resistencia; también se ha apuntado, al describir las pruebas que la fuerza como trabajo específico ha de rechazarse a esta edad, lo que puede inducir a los profesores a dedicar menos tiempo al desarrollo de esta cualidad física. Otra explicación estaría en que, como ya se ha visto, el profesorado puntúa mejor aquellas actividades más ligadas a las cualidades masculinas y menos a las femeninas.

CUADRO 8

*Correlaciones entre la calificación del profesor y las pruebas de rendimiento físico*

### Medidas Antropométricas

	Estatura	Peso	Grasas †
Calif.	-0,05**	-0,21**	-0,27**

### Pruebas de Rendimiento Físico

	Resistencia	Carrera sacos	Eslalon bote	Recogida objeto	Flexión profunda	Golpeo placas	Recogida vara	Dinamo.
Calif.	0,36**	-0,32**	-0,30**	0,23**	0,18**	-0,17**	-0,09**	0,05*

Significación estadística: \* = 95%; \*\* = 99%

† Se reúnen las dos puntuaciones de pánfuclos adiposos («triceps» y «subescapular») en una sola puntuación («grasas») mediante análisis factorial.

Si se considera a los alumnos y alumnas por separado, el profesorado masculino tiende a calificar mejor a los chicos que el profesorado femenino, mientras que con las alumnas ocurre lo contrario, una vez que se ha deshecho el efecto del sexo.

Se ha podido comprobar que a las diferencias entre chicos y chicas, comentadas anteriormente, hay que unir el efecto del profesor sobre los resultados de los alumnos. Tomados los alumnos en su conjunto, se puede concluir que con profesorado femenino hay un mejor resultado en la prueba de flexibilidad, mientras que con profesorado masculino el resultado es significativamente mejor en las pruebas de agilidad, fuerza estática, velocidad de reacción, resistencia y habilidad coordinativa. Las alumnas con profesorado masculino y los alumnos con profesorado femenino son comparativamente mejores en las pruebas de velocidad segmentaria que las alumnas y alumnos con profesorado de su mismo sexo. Los alumnos con profesorado femenino son comparativamente mejores en la prueba de flexibilidad que aquellos con profesorado masculino. Por último, las alumnas con profesorado masculino son comparativamente mejores en velocidad de reacción que las que tienen profesorado femenino.

Hay una mayor presencia de profesorado femenino en los centros de titularidad privada que habrá que tener en cuenta también para los análisis comparativos entre enseñanza pública y privada.

Los alumnos que tienen profesorado especialista en Educación Física o son licenciados por el INEF logran mejores resultados en flexibilidad, velocidad de reacción, resistencia, habilidad coordinativa y habilidad de recepción, además de estar mejor calificados que los alumnos cuyo profesorado no está especializado.

## REFLEXIONES FINALES

Conviene resaltar que se ha intentado por primera vez llevar a cabo una evaluación global de la situación de la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física en la Educación Primaria en un ámbito estatal. Así se dará paso al establecimiento de un mecanismo de seguimiento a lo largo de los años y sobre un conjunto amplio de aspectos que incluirá desde los recursos destinados a la Educación Física en los centros, las prácticas docentes y opiniones de los profesores, el conocimiento de los hábitos y actitudes de los alumnos en relación con esta materia hasta el propio rendimiento físico de los alumnos de esta edad. Asimismo, este estudio supone un modelo inicial que deberá extenderse a otros niveles educativos.

El hecho de que el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación haya realizado esta evaluación abarcando cuestiones de metodología didáctica, organización y coordinación entre los profesores del área de Educación Física, prácticas de evaluación en la clase, actitudes de profesores y alumnos, resultados físicos, etc., supone un claro mensaje a los centros acerca de la importancia que el área de la Educación Física debe tener en el conjunto de las áreas de la Educación Primaria, señalándose de ese modo que la enseñanza y el aprendizaje de esta materia es tan necesaria y relevante como cualquiera de las restantes que componen el currículo de esta etapa.

La evaluación de la Educación Física plantea un conjunto de problemas metodológicos; al evaluar el rendimiento físico se han hecho evidentes las influencias y limitaciones que imponen las características antropométricas. Esto hace que sea necesario desarrollar una metodología que permita conocer la influencia de las prácticas pedagógicas con independencia de las características antropométricas de los alumnos. Tanto el estudio piloto inicial como la evaluación global con 144 centros y 4001 alumnos han contribuido al desarrollo de enfoques metodológicos y estadísticos que permitirán realizar este tipo de evaluación. No obstante, estas cuestiones son tan complejas que en este momento se continúa el proceso de perfeccionamiento de las técnicas de análisis adecuadas para la evaluación de esta materia.

Por último, se espera que los resultados detallados, que se publicarán en el informe final del estudio, proporcionen información relevante a los profesores de Educación Física, directores de los centros, servicios de inspección técnica de educación y a las distintas administraciones educativas para reflexionar sobre las condiciones en que se lleva a cabo la enseñanza de esta materia y la práctica educativa en los centros de Educación Primaria y de este modo contribuyan a mejorarla.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ DEL VILLAR, C. (1987), *La preparación física del fútbol basada en el atletismo*. Gymnos.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1990), *Evaluar en Educación Física*. INDE.
- ERWIN, H. (1988), *Entrenamiento con niños*. Ed. Martínez Roca.
- EURYDICE EUROPEAN UNIT (1987) *Education and Competence in the Member States of European Community*. Seminario de Altos Funcionarios de la Educación Básica. 25 al 27 de junio de 1987. Bruselas.
- FETZ, F. y KORNELL, E. (1976), *Tests deportivo-motores*. Ed. Kapelusz.
- GIL, G.A. (1994) Spain. System of Education. En T. HUSÉN and N.T. POSTLETHWAITE (Eds) *International Encyclopedia of Education. Second Edition*. Oxford, Pergamon Press.
- GIL, G.A. (1996) Spain. En N.T. Postlethwaite (Ed.) *International Encyclopedia of National Systems of Education. Second Edition*. Oxford, Pergamon Press.
- GONZALEZ MUÑOZ, M. (1988), *El desarrollo de la condición física en preescolar y EGB*. Revista de Educación Física y Deportes.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. España (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. España (1992). *Batería de tests EUROFIT*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. España (1993). *Real Decreto 928 de 18 de junio de 1993 por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación*. Boletín Oficial del Estado, martes, 6 de julio de 1993.
- MORENTE, J.C. Y CUADRADO, G. (1995), *La mejora de la velocidad de reacción y ejecución en los deportes colectivos*. Revista de Educación Física y Deportes.
- RUIZ PÉREZ, L.M. (1987), *Desarrollo motor y actividades físicas*. Gymnos.
- PILA TELEÑA, A. (1984), *Educación físico-deportiva*.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1984), *Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Gymnos.
- VV.AA. (1987), *Cuadernos de atletismo*. Real Federación Española de Atletismo.



# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

## TERCER ESTUDIO INTERNACIONAL DE MATEMÁTICAS Y CIENCIAS (TIMSS)

JOSÉ ANTONIO LÓPEZ VARONA (\*)  
MARÍA LUISA MORENO MARTÍNEZ (\*)

### INTRODUCCIÓN

En todos los países del mundo, las Matemáticas y las Ciencias son una parte importante del currículum escolar y se consideran materias esenciales para la formación de los jóvenes. Esto es así porque ambas materias son un pilar para la integración del individuo en un mundo cada vez más tecnificado y le preparan para afrontar con éxito el reto tecnológico y científico. De igual manera, el estudio de las Matemáticas y las Ciencias es considerado como un medio para desarrollar en el individuo hábitos de razonamiento riguroso y crítico.

En consecuencia, hay un interés creciente por los proyectos de evaluación internacional del rendimiento en Matemáticas y Ciencias, a los que se adhieren cada vez más países.

Surgen así diversas organizaciones internacionales que tienen como finalidad promover y desarrollar iniciativas internacionales de evaluación de los sistemas educativos para compararlos y proporcionar información para su mejora.

Entre estas organizaciones destaca, por su importancia y nivel de actividad, la IEA (The International Association for the Educational Achievement).

### EVALUACIONES EN MATEMÁTICAS Y CIENCIAS PROMOVIDAS POR LA IEA

Desde sus comienzos, la IEA ha promovido evaluaciones internacionales en Matemáticas y posteriormente en Ciencias. El primer estudio realizado fue el FIRST INTERNATIONAL MATHEMATICS STUDY (FIMS) que se aplicó en 1964 a alumnos de 13 años y a alumnos de enseñanza preuniversitaria.

---

(\*) Asesores Técnicos Docentes del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

A partir de la experiencia de ese primer estudio se propuso el SECOND INTERNATIONAL MATHEMATICS STUDY (SIMS) (1980-82), más ambicioso en cuanto a sus objetivos:

- Describir el curriculum en Matemáticas de cada sistema educativo participante.
- Medir el rendimiento en Matemáticas para cada sistema en alumnos de 13 años y alumnos del último curso de secundaria para los que las Matemáticas fuesen una parte importante de su programa académico.

De una forma asíncrona al planteamiento y aplicación de las evaluaciones en Matemáticas se plantearon evaluaciones en Ciencias, realizándose el FIRST INTERNATIONAL SCIENCE STUDY (FISS) en 1970. A partir de la experiencia del FISS se plantea el SECOND INTERNATIONAL SCIENCE STUDY (SISS) y se aplica en 1984. Sus objetivos eran:

- Examinar el estado de la educación en Ciencias en el mundo, analizando el currículum de cada país.
- Medir el rendimiento en Ciencias e identificar factores que expliquen las diferencias en el mismo. Para esto se toma como poblaciones objetivo a los alumnos que tienen 10 y 14 años en el momento de la aplicación, así como los alumnos que están en ese momento en el último año de secundaria.

## TIMSS

Con estos antecedentes, bajo la coordinación internacional de la IEA, se puso en marcha una evaluación conjunta en Matemáticas y Ciencias conocida con el nombre de THIRD INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY (TIMSS) o Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias. Las poblaciones a evaluar fueron tres: los dos cursos que reúnan la mayor proporción de alumnos de 9 años, los dos que reúnan la mayor proporción de alumnos de 13 años y el último curso de la Enseñanza Secundaria. El núcleo central del estudio son los alumnos de 13 años.

El diseño del estudio, la construcción de los instrumentos y su aplicación han tenido lugar entre 1991 y 1995. Han participado en total más de 500000 alumnos de 15000 escuelas de 45 países de todo el mundo. Los resultados del primer informe correspondiente a los alumnos de 13 años se han hecho públicos en una conferencia de prensa celebrada en Boston el 20 de noviembre de 1996. Los informes correspondientes a las otras poblaciones se completarán a lo largo de 1997.

### *Objetivos del estudio*

El objetivo del estudio es conocer el nivel de rendimiento de los alumnos, comparar los resultados entre países y tratar de explicar las diferencias observadas en función de características de los sistemas educativos.

El punto de partida es la distinción de tres niveles de curriculum: curriculum intencionado o lo que oficialmente se fija mediante políticas educativas, y guías curriculares a las que deben ajustarse los libros de texto para su aprobación, lo que los profesores enseñan a los alumnos en la práctica o curriculum impartido y lo que aprenden los alumnos o curriculum alcanzado.

Las grandes líneas de investigación del estudio surgen a partir de los tres tipos de curriculum antes descritos:

1. ¿Cómo varían los objetivos de aprendizaje del curriculum oficial en Matemáticas y Ciencias de un país a otro y qué características de los sistemas educativos influyen para desarrollar esos objetivos?
2. ¿Cómo varía la puesta en práctica de unos países a otros y por qué?
3. ¿Qué conceptos, procesos y actitudes aprenden los alumnos?
4. Relaciones entre el curriculum y el contexto social y educativo.

Un estudio de este tipo y de esta magnitud representa una oportunidad extraordinaria para comparar el curriculum entre países, la forma de enseñar, los logros alcanzados y así favorecer la reflexión acerca del sistema educativo del país y su puesta en práctica.

Los problemas de comparación derivados de la existencia de diferencias en el curriculum, tanto en cuanto a contenido, como a objetivos y enfoque deben ser tenidos en cuenta al examinar los resultados de una evaluación internacional, incluso en el caso de que todos los países participantes hayan respetado rigurosamente los procedimientos de realización del estudio. Si bien en el TIMSS se ha acordado un curriculum internacional para Matemáticas y otro para Ciencias, que está formado en gran parte por contenidos comunes a todos los países participantes, es inevitable que haya temas que aún siendo comunes reciban distinto tratamiento y se les atribuya distinta importancia en cada país.

### *Participación Española*

España, a través del INCE, ha participado en la parte central del estudio, formada por los alumnos que tenían 13 años en el curso 1994-95, pertenecientes a los niveles educativos de 7º y 8º de Educación General Básica. Las conclusiones que se desprenden del estudio se refieren pues a alumnos de Educación General Básica y no del primer ciclo de Educación Secundaria porque éste aún no estaba implantado cuando se llevó a cabo el estudio, en el curso escolar 94-95. Las pruebas se aplicaron durante el mes de mayo y la primera semana de junio de 1995.

Para garantizar unos niveles de calidad y precisión mínimos se establecieron unas normas internacionales para la selección de la muestra de alumnos, que cada país debía seguir rigurosamente. No obstante, de los 41 países participantes con los alumnos de 13 años, sólo 25 entre los cuales está España, han cumplido estrictamente las normas fija-

das para la muestra. En España han participado 153 colegios con 7596 alumnos, siendo 3855 de 8º de EGB y 3741 de 7º de EGB.

### *Pruebas utilizadas*

La prueba de rendimiento de Matemáticas y Ciencias contiene preguntas de tres tipos: preguntas cerradas con 4 ó 5 opciones de respuesta para elegir la correcta, preguntas abiertas de respuesta corta, en las que basta con que el alumno escriba la respuesta, y preguntas de respuesta extendida en las que el alumno tiene que explicar en detalle el proceso seguido para llegar a la respuesta. Los tiempos de respuesta estimados para cada tipo de pregunta eran 1 minuto, 2 minutos y 5 minutos respectivamente. No todos los alumnos han contestado a las mismas preguntas pero el proceso seguido puede garantizar que se trata de pruebas de la misma dificultad. Cada alumno contesta a unas 70 preguntas de ambas materias; en total se han usado 286 (151 de Matemáticas y 135 de Ciencias), distribuidas en 8 cuadernillos diferentes con una estructura común. El número de preguntas realizadas permite cubrir ampliamente el currículum internacional acordado en ambas materias.

Además de la prueba de contenidos de Matemáticas y Ciencias para los alumnos, se han utilizado cuestionarios de contexto con preguntas sobre la situación personal y académica de los propios alumnos, de los profesores y de los equipos directivos de los colegios. Ello permite relacionar el rendimiento de los alumnos con factores familiares, escolares y de práctica diaria en el aula.

Además de las diferencias en el currículum ya citadas, otro factor que puede incidir en los resultados es el formato de las preguntas, especialmente las de opción múltiple, ya que es poco usual en muchos países. Concretamente, en España, era la primera vez que muchos alumnos se enfrentaban a una prueba con este tipo de preguntas.

Para expresar los resultados y poder efectuar comparaciones, en cada materia se ha construido una escala en la que se sitúan las preguntas según su grado de dificultad. El rendimiento global de cada país en cada materia viene dado por la puntuación media de los alumnos en esa escala. La escala está ajustada de modo que la puntuación media internacional para los alumnos de 13 años, ya sean de 7º u 8º, sea 500 y la desviación típica 100.

El uso de las escalas para expresar los resultados permite hacer comparaciones con fiabilidad, pero tiene la desventaja de que son difíciles de interpretar. Para averiguar qué saben los alumnos de 8º hay que acudir a estudiar las preguntas en detalle con su correspondiente nivel de dificultad. Es necesario identificar los errores para poder ayudar a los profesores en su labor diaria.

### *Resultados de Matemáticas y Ciencias en 8º*

En Matemáticas, la puntuación media internacional de 8º es 513. En los países que satisfacen las condiciones de la muestra las medias máxima y mínima son 643 y 428. La

media de España es 487, algo por debajo de la internacional. En Ciencias, las medias máxima y mínima son 607 y 463. La media internacional es 516, y la media de España es 517. Los resultados de España en Ciencias están en torno a la media internacional en 7<sup>o</sup> y 8<sup>o</sup>, lo que parece indicar que la enseñanza de las Ciencias, en este nivel educativo, está en consonancia con lo que se enseña en la mayoría de los países. En Matemáticas, sin embargo, los resultados, tanto en 7<sup>o</sup> como en 8<sup>o</sup>, están ligeramente por debajo de la media internacional. Eso podría significar que en este nivel educativo puede haber un desfase en la importancia concedida a algunos aspectos del curriculum internacional acordado para el TIMSS.

El país con mejores resultados en ambas materias es Singapur; Corea, Japón y la República Checa obtienen también muy buenos resultados. En Matemáticas, España tiene un nivel de rendimiento equivalente al de Estados Unidos, Letonia, Islandia y Lituania, y por encima de Chipre, Portugal e Irán. En Ciencias, España está en un nivel equivalente al de Nueva Zelanda, Hong-Kong y Suiza, y por encima del de Francia, Islandia, Letonia, Portugal, Lituania, Irán y Chipre.

Ordenando los países por la puntuación media obtenida, España está en el lugar número 20<sup>o</sup> en Matemáticas y en el lugar número 18<sup>o</sup> en Ciencias entre los 25 países que cumplen todas las condiciones de representatividad exigidas para la muestra. En la lista completa, dando entrada a los países que han dejado de cumplir alguna de las condiciones fijadas para la muestra, para la población de 13 años hay 41 países participantes en total, España ocupa el lugar 31<sup>o</sup> en Matemáticas y el lugar 27<sup>o</sup> en Ciencias. No obstante, aunque la diferencia entre las puntuaciones máxima y mínima pueda ser grande, la diferencia de la puntuación media de cada país con el anterior y el posterior a él en la lista suele ser muy pequeña.

Si se tiene en cuenta solamente a los países de la Unión Europea, y se relaciona el rendimiento con su renta per capita, los resultados de España en Ciencias quedan algo por encima de lo esperado en función de su índice de riqueza y en Matemáticas algo por debajo. Pero el rendimiento no se puede explicar solamente en función de factores económicos, sino que influyen también factores de índole social y cultural. El estudio realizado pone de manifiesto, y esto es común a otros estudios anteriores, que el rendimiento está asociado, tanto en Matemáticas como en Ciencias, a factores muy relacionados con el entorno familiar, como son la disponibilidad de recursos educativos en el hogar, el número de libros que el alumno tiene en casa y el nivel educativo de los padres.

#### *Aumento de 7<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup>*

Para medir el progreso de 7<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup> se utiliza el aumento de la media en la escala. En el caso de Matemáticas el aumento es de 29 puntos a nivel internacional. En España el progreso de 7<sup>o</sup> a 8<sup>o</sup> es 39 puntos de la escala, lo que sitúa a los alumnos españoles en octavo lugar entre los países que cumplen las condiciones fijadas para la muestra. Aunque los resultados en Matemáticas están por debajo de la media internacional, el progreso de un curso a otro es superior al progreso medio internacional. En el caso de Ciencias el progreso de los alumnos españoles es de 40 puntos, también algo más alto que los 37 del aumento medio internacional.

### *Alumnos que alcanzan un nivel determinado*

En Matemáticas, dentro del 10 por 100 de los alumnos de 8º con mayor rendimiento a nivel internacional, hay un 2 por 100 de alumnos españoles. En el 25 por 100 de mayor rendimiento a nivel internacional, hay un 10 por 100 de alumnos españoles. Y a la categoría del 50 por 100 de alumnos de mejor rendimiento, pertenece el 36 por 100 de los alumnos españoles. Los porcentajes correspondientes para 7º son muy parecidos, si bien algo más bajos.

Para Ciencias la situación es ligeramente mejor, dentro del 10 por 100 de los alumnos de 8º con mayor rendimiento a nivel internacional, hay un 4 por 100 de alumnos españoles. En el 25 por 100 de mayor rendimiento a nivel internacional, encontramos un 18 por 100 de alumnos españoles. Y casi la mitad de mejor rendimiento de alumnos españoles (47 por 100) queda enmarcado dentro de la mitad internacional de mejor rendimiento. Los porcentajes correspondientes para 7º son muy parecidos.

### *Diferencias de rendimiento entre chicos y chicas*

En la mayoría de los países no hay diferencias significativas en el rendimiento en Matemáticas de chicos y chicas, ni en 7º ni en 8º. En los países en los que sí existen diferencias, éstas suelen ser a favor de los chicos. Ese es el caso de España en 8º.

Aproximadamente en las tres cuartas partes de los países participantes existen diferencias significativas en el rendimiento en Ciencias a favor de los chicos tanto en 7º como en 8º. Esta situación se da en España en ambos cursos.

### *Rendimiento por bloques de contenido en España*

Las 151 preguntas de Matemáticas se agrupan en 6 bloques de contenido del modo siguiente: Fracciones y sentido numérico (51) Geometría (23), Álgebra (27), Representación, análisis de datos y probabilidad (21), Medida (18), y Proporcionalidad (11).

El rendimiento en cada bloque no es igual al rendimiento en la prueba completa. Para 8º el rendimiento es inferior al global en Fracciones y sentido numérico, Geometría y Medida; en Álgebra está por encima del rendimiento global. Los alumnos de 7º en España están por debajo de su rendimiento global en Matemáticas en el bloque Fracciones y sentido numérico y por encima del rendimiento global en Álgebra y Proporcionalidad.

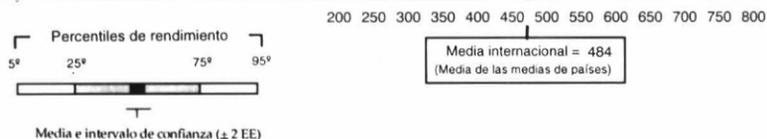
Un rendimiento inferior al global en alguno de los bloques puede indicar un énfasis menor del currículum en ese bloque o un enfoque que descuide algunos aspectos del mismo y un rendimiento más alto indicaría que se dedica más tiempo o esfuerzo a esa parte. Parece necesario, pues, que el currículum y los profesores presten más atención al bloque Fracciones y sentido numérico, ya que en ambos cursos hay un rendimiento inferior al global.

Las 135 preguntas de Ciencias se agrupan en 5 bloques de contenido del modo siguiente: Geología (22), Biología (40), Física (40), Química (19), Medio ambiente y natu-



TABLA 1.2  
Distribución del rendimiento en Matemáticas - 7<sup>º</sup> Curso\*

País	Media	Años de escolarización	Edad media	Puntuación en la escala de rendimiento
Singapur	601 (6,3)	7	13,3	
Corea	577 (2,5)	7	13,2	
Japón	571 (1,9)	7	13,4	
Hong Kong	564 (7,8)	7	13,2	
<sup>†</sup> Bélgica (Fi)	558 (3,5)	7	13,0	
República Checa	523 (4,9)	7	13,4	
Eslovaquia	508 (3,4)	7	13,3	
<sup>†</sup> Bélgica (Fr)	507 (3,5)	7	13,2	
Suiza	506 (2,3)	6 o 7	13,1	
Hungría	502 (3,7)	7	13,4	
Rusia	501 (4,0)	6 o 7	13,0	
Irlanda	500 (4,1)	7	13,4	
Canadá	494 (2,2)	7	13,1	
Francia	492 (3,1)	7	13,3	
Suecia	477 (2,5)	6	12,9	
<sup>††</sup> Inglaterra	476 (3,7)	8	13,1	
Estados Unidos	476 (5,5)	7	13,2	
<sup>†</sup> Nueva Zelanda	472 (3,8)	7,5 - 8,5	13,0	
<sup>†</sup> Escocia	463 (3,7)	8	12,7	
Letonia (CLP)	462 (2,8)	7	13,3	
Noruega	461 (2,8)	6	12,9	
<sup>†</sup> Islandia	459 (2,6)	7	12,6	
España	448 (2,2)	7	13,2	
Chipre	446 (1,9)	7	12,8	
Lituania	428 (3,2)	7	13,4	
Portugal	423 (2,2)	7	13,4	
Irán	401 (2,0)	7	13,6	
<b>Países que no cumplen las condiciones establecidas para la tasa de participación muestral:</b>				
Australia	498 (3,8)	7 u 8	13,2	
Austria	509 (3,0)	7	13,3	
Bulgaria	514 (7,5)	7	13,1	
Holanda	516 (4,1)	7	13,2	
<b>Países que no cumplen las especificaciones en edad/curso (alto porcentaje de alumnos mayores):</b>				
Colombia	369 (2,7)	7	14,5	
<sup>††</sup> Alemania	484 (4,1)	7	13,8	
Rumanía	454 (3,4)	7	13,7	
Eslovenia	498 (3,0)	7	13,8	
<b>Países con procedimientos de muestreo no aprobados en el nivel de clase:</b>				
Dinamarca	465 (2,1)	6	12,9	
Grecia	440 (2,8)	7	12,6	
Sudáfrica	348 (3,8)	7	13,9	
Tailandia	495 (4,8)	7	13,5	



\*7<sup>º</sup> en casi todos los países. En algunos países es 6<sup>º</sup> y en algún otro es 8<sup>º</sup>.

<sup>†</sup> Cumple lo establecido sobre la tasa de participación sólo tras incluir los colegios suplentes.

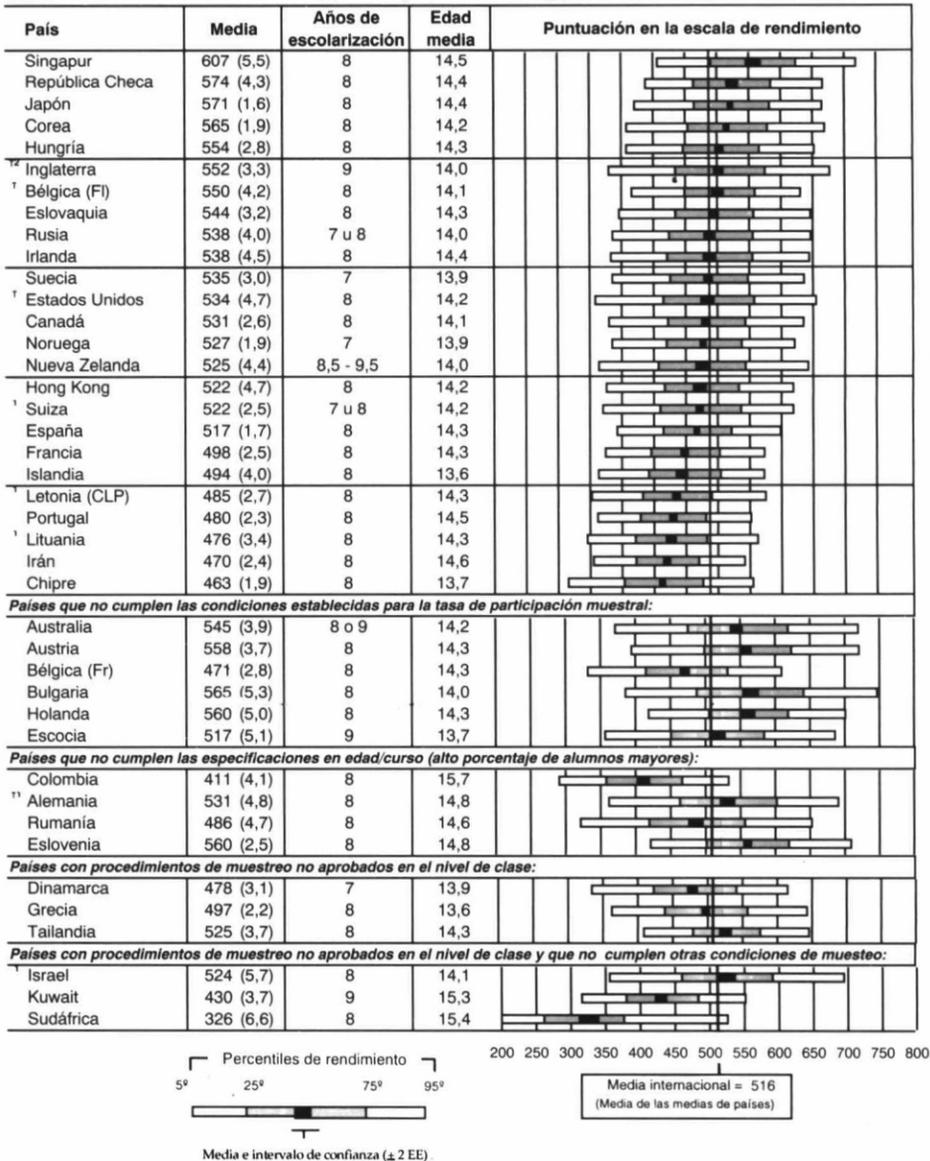
<sup>††</sup> La población nacional deseada no cubre toda la internacional deseada. La cobertura está por debajo del 65%, Letonia está etiquetada con CLP por participar sólo los colegios 'letonioparlantes'.

() La población nacional definida cubre menos del 90% de la población nacional deseada.

( ) Los errores estándar aparecen entre paréntesis. Algunos totales pueden parecer inconsistentes por motivos de redondeo.

FUENTE: Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de la IEA, 1994-95.

TABLA 1.3  
Distribución del rendimiento en Ciencias - 8º Curso\*



\*8º en casi todos los países. En algunos países es 7º y en algún otro es 9º.

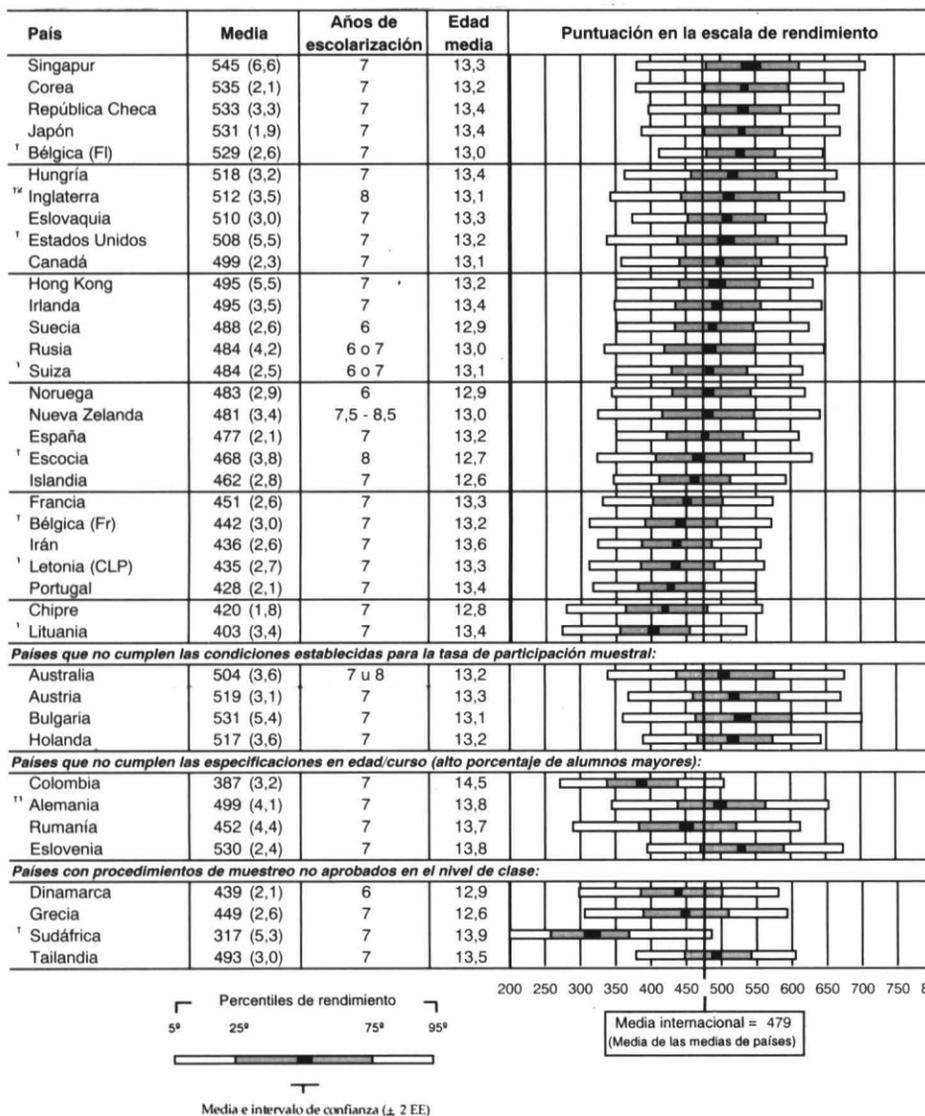
<sup>†</sup> Cumple lo establecido sobre la tasa de participación sólo tras incluir los colegios suplentes.

<sup>††</sup> La población nacional deseada no cubre toda la internacional deseada. La cobertura está por debajo del 65%. Letonia está etiquetada con CLP por participar sólo los colegios 'letonioparlantes'.

<sup>†††</sup> La población nacional definida cubre menos del 90% de la población nacional deseada.

( ) Los errores estándar aparecen entre paréntesis. Algunos totales pueden parecer inconsistentes por motivos de redondeo.

TABLA 1.4  
Distribución del rendimiento en Ciencias - 7<sup>o</sup> Curso\*



\*7<sup>o</sup> en casi todos los países. En algunos países es 6<sup>o</sup> y en algún otro es 8<sup>o</sup>.

<sup>†</sup> Cumple lo establecido sobre la tasa de participación sólo tras incluir los colegios suplentes.

<sup>††</sup> La población nacional deseada no cubre toda la internacional deseada. La cobertura está por debajo del 65%. Letonia está etiquetada con CLP por participar sólo los colegios 'letonioparlantes'.

<sup>†††</sup> La población nacional definida cubre menos del 90% de la población nacional deseada.

( ) Los errores estándar aparecen entre paréntesis. Algunos totales pueden parecer inconsistentes por motivos de redondeo.

FUENTE: Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de la IEA, 1994-95.









raleza de la ciencia (14). En España, para 8º el rendimiento es superior al global en Geología. En 7º es superior en Geología e inferior en Física.

## LOS PROFESORES DE MATEMÁTICAS Y CIENCIAS DE 8º Y LA ENSEÑANZA

Como la muestra ha sido elegida para representar a los alumnos de 13 años, los profesores participantes en el TIMSS quedan automáticamente elegidos al seleccionar a los alumnos. De ahí, que al reflejar la situación, y opiniones de los profesores, se haga siempre a través del porcentaje de alumnos de 8º correspondiente a esos profesores.

### *Formación*

En casi todos los países participantes son necesarios tres o cuatro años de formación, ya sea en una Universidad o en escuelas de formación de profesores o en ambas instituciones. Se suele requerir además un período de prácticas y en muchos casos una evaluación o un examen.

### *Edad, sexo y años de experiencia*

En casi todos los países, la mayoría de los alumnos de 8º tiene profesores entre 30 y 50 años. Hay casos excepcionales donde el 70 por 100 o más de los alumnos tiene profesores en la treintena o más jóvenes, así como otros donde el 70 por 100 o más de los alumnos tiene profesores con 40 años o más. España está entre los países donde un 70 por 100 o más de los alumnos de 8º tienen profesores de Matemáticas con 40 años o más; en el caso de Ciencias la misma situación se presenta para el 66 por 100 de los alumnos de 8º. Destaca además en el caso de España, que el sólo el 3 por 100 de los alumnos tiene profesores de Ciencias con menos de 30 años. En general los alumnos españoles de 8º tienen profesores mayores que los alumnos del mismo nivel de otros países.

Hay una gran variedad en la distribución de los alumnos de 8º según el sexo de los profesores tanto en Matemáticas como en Ciencias; destacan algunos países con el 70 por 100 o más de los alumnos con profesores de un determinado sexo. En la cuarta parte de los países el reparto es al 50 por 100. En España a un 37 por 100 de los alumnos de Matemáticas le da clase una profesora; en el caso de Ciencias el 44 por 100 de los alumnos tiene profesora de Ciencias.

Los años de experiencia de un profesor están altamente relacionados con su edad. Así, el desigual patrón encontrado en la distribución de los alumnos según la edad de los profesores trae consigo un comportamiento desigual por países en la distribución de los alumnos según años de experiencia del profesor. En España el 50 por 100 de los alumnos tiene profesores de Matemáticas con más de 20 años de experiencia y el 39 por 100 profesores con 11 a 20 años de experiencia. En el caso de Ciencias, es 39 por 100 en el primer caso y un 40 por 100 en el segundo.

La relación entre los años de experiencia del profesor y el rendimiento de sus alumnos no está clara en muchos países, sin embargo en una cuarta parte de ellos se aprecia mayor rendimiento medio en los alumnos con profesores de mayor experiencia (más de 20 años) que en los alumnos con profesores con menos de 5 años de experiencia. Ese es el caso de España en Matemáticas pero no en Ciencias donde ocurre lo contrario.

### *Algunas opiniones de los profesores sobre las Matemáticas y su enseñanza*

Hay un acuerdo casi completo que afecta a porcentajes de alumnos de 75 por 100 al 99 por 100 (un 99 por 100 en España) sobre la necesidad de presentar cada tema objeto de estudio de varias formas mediante dibujos, materiales concretos y símbolos, de manera que se ayude a alumnos con distintos estilos de aprendizaje a entender conceptos e ideas clave, a ver y buscar relaciones.

Un 80 por 100 de alumnos de 8<sup>o</sup> españoles tiene profesores de Matemáticas que creen que algunos alumnos tienen un talento natural para esta materia y otros no. Internacionalmente el porcentaje varía del 62 por 100 al 98 por 100.

En casi todos los países (con la excepción de una cuarta parte) una mayoría de alumnos de 8<sup>o</sup> tiene profesores para los cuales las Matemáticas son, ante todo, una manera formal de representar el mundo real. En España, hay casi un 80 por 100 de alumnos cuyos profesores están de acuerdo con la afirmación anterior.

Sobre el hecho de que si los alumnos tienen alguna dificultad, una forma eficaz de poner remedio es practicar más en clase, los porcentajes de alumnos afectados se distribuyen uniformemente entre el 17 por 100 de alumnos (en Noruega) y el 98 por 100 de la República Checa. En España, alrededor del 42 por 100 de los alumnos tiene profesores que hace uso, si es necesario, de ese método de trabajo.

A nivel internacional, en la mayoría de los países, porcentajes mayoritarios de alumnos tienen profesores que creen que es muy importante que los alumnos sean capaces de pensar creativamente, entiendan como se usan las Matemáticas en el mundo real y sean capaces de dar razones que apoyen sus conclusiones. Los porcentajes de alumnos en España cuyos profesores piensan que la habilidad mencionada es muy importante son: dar razones para apoyar conclusiones (86 por 100), entender como se usan las Matemáticas en el mundo real (80 por 100), ser capaz de pensar creativamente (74 por 100).

Por otra parte una minoría de alumnos tiene profesores que piensan que recordar fórmulas y procedimientos es muy importante, 28 por 100 de alumnos en el caso de España. No obstante los porcentajes de alumnos se distribuyen uniformemente entre países desde el 5 por 100 en Suiza hasta el 65 por 100 en Kuwait.

### *Algunas opiniones de los profesores sobre las Ciencias y su enseñanza*

A nivel internacional las opiniones o creencias de los profesores sobre las Ciencias y su enseñanza varían mucho de unos países a otros. Hay acuerdo muy extendido, que

afecta del 60 por 100 al 80 por 100 de los alumnos sobre el hecho de que las Ciencias son, ante todo, una guía práctica y estructurada para afrontar situaciones reales. En la mayoría de los países exceptuando un máximo de 10, porcentajes del 60 por 100 al 99 por 100 de alumnos tienen profesores que comparten las siguientes convicciones sobre la naturaleza de las ciencias:

- las ciencias son, ante todo, una manera formal de representar el mundo real (en este caso, hay 16 países por debajo del 60 por 100)
- algunos alumnos tienen un talento natural para las ciencias y otros no
- es importante dar instrucciones a los alumnos paso por paso para realizar experimentos de ciencias.

En cuanto a las habilidades necesarias en el alumno para ir bien en ciencias los profesores estiman que es muy importante que los alumnos:

- piensen de una forma secuencial y procedimental
- sean capaces de pensar creativamente
- entiendan cómo se utilizan las ciencias en el mundo real
- sean capaces de dar explicaciones para apoyar sus conclusiones

en porcentajes que son superiores al 60 por 100 en al menos las tres cuartas partes de los países.

En España los porcentajes de alumnos correspondientes están por encima del 80 por 100 en todos los casos excepto en «unos alumnos tienen un talento natural para las Ciencias y otros no» (63 por 100); y «es importante dar instrucciones a los alumnos paso por paso para realizar experimentos de ciencias» (66 por 100).

### *Empleo del tiempo en el colegio*

Hay países en que un alto porcentaje de alumnos tiene profesores de Matemáticas o Ciencias que dedica más del 75 por 100 de su tiempo en la escuela a enseñar la materia. En España, solo un 5 por 100 de alumnos tiene profesores que dedican el 75 por 100 o más de su horario a dar clases de Matemáticas (el 1 por 100 en Ciencias). Por otra parte un 69 por 100 de alumnos tienen profesores con menos de la mitad de su horario dedicado a Matemáticas (el 85 por 100 en Ciencias); eso significa que casi todos los profesores de Matemáticas o Ciencias de 8<sup>o</sup> imparten además otra materia.

La forma de presentar las Ciencias en 8<sup>o</sup> varía de unos países a otros, en unos se dan por separado la Física, la Química, la Biología y la Geología y en otros, entre los que se encuentra España, las dan de forma integrada.

Las horas de clase de Ciencias semanales varían desde las dos horas hasta las cinco, no sólo entre los países sino también dentro de un mismo país. En España la mayoría de los alumnos reciben entre 2 y 3,5 horas de clase de Ciencias semanales.

Las horas de clase de Matemáticas semanales varían desde las dos horas hasta las cinco, no sólo entre los países sino también dentro de un mismo país. En España la mayoría de los alumnos reciben entre 3,5 y 5 horas de clase de Matemáticas semanales.

Fuera del horario normal de clases, los profesores españoles de Matemáticas de 8.º encuestados dedican por término medio un total de once horas y media a la semana a las siguientes actividades relacionadas con su trabajo: preparar o corregir exámenes (2,1), preparar clases (1,8), tareas administrativas (1,7), lecturas y perfeccionamiento profesional (1,6), leer y corregir los ejercicios que hacen los alumnos (1,4), reuniones con los padres (1,1), reunión con los alumnos fuera de clase (0,9), llevar al día fichas de alumnos (0,8). En Singapur son 16 horas semanales las que los profesores dedican a esas tareas. Para Ciencias este reparto de actividades da aproximadamente los mismos tiempos.

Sobre las reuniones de los profesores para contrastar y enriquecer sus puntos de vista sobre la asignatura, coordinar el trabajo y ayudarse mutuamente, en casi todos los países más de la mitad de los alumnos tienen profesores que se reúnen semanal o mensualmente. En España, un 43 por 100 de alumnos tiene profesores que se reúnen mensualmente y un 39 por 100 tiene profesores que se reúnen semanalmente en el caso de Matemáticas (en Ciencias los porcentajes respectivos son 48 por 100 y 32 por 100).

### *Organización de la clases de Matemáticas y Ciencias*

El número de alumnos por clase varía entre países y dentro de cada país. En casi la mitad de los países, el 90 por 100 de los alumnos está en clases con 30 o menos alumnos, mientras que hay cuatro países (Hong-Kong, Japón, Singapur y Corea) con más del 90 por 100 de los alumnos en clases con más de 30 alumnos, destacando Corea con el 89 por 100 de los alumnos en clases con más de 40 alumnos.

En Matemáticas y en España, los alumnos de 8º se reparten así: un 13 por 100 de alumnos está en clases de menos de 20 alumnos, un 48 por 100 de 21 a 30 alumnos, un 36 por 100 de 31 a 40 alumnos y un 4 por 100 en clases de más de 40 alumnos.

No se observa una relación entre el rendimiento por países y el número de alumnos por clase, pero los cuatro países de mayor rendimiento en ciencias de 8º están entre los de clases más numerosas (Singapur, Corea, Japón y Hong Kong).

Sobre la forma de enseñar, las prácticas más habituales empleadas en clase en casi todo el mundo, son también las más habituales en España. En casi todas las clases –siempre según los datos de los profesores– se trabaja con la clase como grupo, con el profesor dirigiéndose a toda la clase y también se trabaja individualmente con ayuda del profesor, siendo los porcentajes de alumnos correspondientes, un 68 por 100 y un 58 por 100 para Matemáticas y un 65 por 100 y un 46 por 100 en Ciencias.

Trabajar en clase individualmente sin la ayuda del profesor es poco común en general, en España el 24 por 100 de los alumnos en Matemáticas y el 14 por 100 en Ciencias tienen algún tipo de trabajo en clase a diario o casi a diario sin ayuda del profesor.

La práctica menos habitual en España es trabajar por parejas o en grupos pequeños sin ayuda del profesor (10 por 100 en Matemáticas y el 7 por 100 en Ciencias).

### *Actividades de las clases de Matemáticas y Ciencias*

Internacionalmente los profesores confían más en las guías curriculares que en libros de texto a la hora de decidir qué enseñar, pero el libro de texto es lo que cuenta al introducir y explicar un tema en clase. El libro de texto desempeña un papel muy importante en las clases de Matemáticas y Ciencias de muchos países.

Las actividades que realizan los alumnos en clase varían según los países.

En Matemáticas, en la mayoría de los países, los alumnos realizan cálculos rutinarios en casi todas o en todas las clases. En España esto ocurre para un 28 por 100 de alumnos, para un 42 por 100 de alumnos, solo en algunas clases y para el 30 por 100 restante, nunca o casi nunca. En una mayoría de países, entre los que se encuentra España, los alumnos realizan en casi todas o en todas las clases tareas que requieren razonar. Estas tareas incluyen: explicar el razonamiento subyacente a una idea, uso de tablas, cuadros o gráficos para representar y analizar relaciones, resolver problemas sin solución obvia inmediata y representar relaciones mediante ecuaciones.

También España está entre los países en los que a más del 50 por 100 de los alumnos, según informan los propios alumnos, muy a menudo o casi siempre, se les pide resolver problemas de haciendo uso de objetos y situaciones de la vida diaria.

En todos los países se realiza casi a diario o a diario algún tipo de actividad en clase de Ciencias que supone razonamiento, en España esto sucede con el 79 por 100 de los alumnos de 8º. Estas actividades incluyen: explicar el razonamiento que conduce a una idea, representar y analizar relaciones utilizando tablas, cuadros o gráficos, resolver problemas para los que no hay una solución obvia inmediata, explicar por escrito lo que se ha observado y por qué ha ocurrido, y ordenar objetos y razonar dicha organización.

En general, según informan los alumnos, el perfil de las clases de Ciencias atendiendo a las actividades que se desarrollan en ellas es distinto de país a país y dentro de cada país, mereciendo la pena destacar que España es el país que menos porcentaje alumnos dicen realizar ellos o sus profesores experimentos prácticos. El 44 por 100 de los alumnos españoles utiliza en clase, a menudo o casi siempre, objetos de la vida diaria para resolver problemas de Ciencias.

### *El uso de calculadoras y ordenadores*

Prácticamente todos los alumnos de 8º tienen calculadora en casa. En Matemáticas, según los profesores, en muchos países más del 75 por 100 de los alumnos usa la calculadora casi a diario en clase. En cambio en Ciencias se hace poco uso de la calculadora.

Como hecho singular, en Corea y Japón, países con alto rendimiento en el TIMSS, es donde se da el más bajo nivel de uso, con más de un 70 por 100 de alumnos cuyos profesores nunca o casi nunca usan la calculadora en clase tanto en Matemáticas como en Ciencias.

La calculadora se utiliza tanto en clase de Ciencias como de Matemáticas para realizar cálculos rutinarios, verificar resultados y resolver problemas con alguna dificultad. En el caso de Matemáticas se utiliza además para explorar conceptos numéricos. Es poco frecuente su uso en los exámenes.

El porcentaje de los que dicen tener ordenador varía mucho entre países, desde el 90 por 100 hasta el 4 por 100. Por lo que respecta a España, tienen ordenador en casa el 42 por 100 de los alumnos de 8º.

En casi todos los países, el rendimiento medio en Matemáticas y Ciencias es mayor entre los alumnos que tienen ordenador en casa. Sin embargo, no hay razones para interpretar que el ordenador mejora el rendimiento, pues internacionalmente porcentajes altos de profesores y alumnos coinciden en que el ordenador casi nunca se usa en las clases.

### *Deberes*

En Matemáticas, a nivel internacional, predomina que los alumnos lleven deberes tres veces o más por semana. Así es para el 69 por 100 de los alumnos españoles de 8º. Además, en todos los países, para cerca del 70 por 100 de los alumnos, los profesores recogen, corrigen y devuelven los deberes corregidos algunas veces o siempre; así ocurre para un 87 por 100 de alumnos en España.

En Ciencias, la mayoría de los alumnos tienen profesores de Ciencias que ponen deberes al menos una vez a la semana. En España, un 88 por 100 de alumnos está en este caso. En Ciencias, en más de las tres cuartas partes de los países, para al menos el 70 por 100 de los alumnos, sus profesores corrigen los deberes y los devuelven corregidos a veces o siempre. En España ese porcentaje es del 92 por 100.

Muchos profesores no tienen en cuenta directamente los deberes para las calificaciones sino que los usan para dirigir el aprendizaje de los alumnos y corregir sus errores. No hay un patrón común entre los países participantes sobre el uso de los deberes para dar notas a los alumnos. Se va desde países en que no se usan nunca o casi nunca para tal fin hasta el caso opuesto de uso siempre o a menudo.

En España, tanto en Matemáticas como en Ciencias, el 90 por 100 de los alumnos tiene profesores que algunas veces o siempre tienen en cuenta los deberes para la evaluación.

### *Procedimientos de valoración y evaluación*

Se observa una gran variedad en los procedimientos usados para evaluar a los alumnos, incluso dentro de cada país, lo que indica que no hay un procedimiento que prevalezca como exclusivo.

La tabla que figura a continuación muestra los procedimientos más usados internacionalmente por los profesores de Matemáticas y Ciencias de 8º para evaluar a los alumnos. En las columnas están los porcentajes de alumnos que tienen profesores que usan ese procedimiento de evaluación en España.

Procedimiento de evaluación	Matemáticas	Ciencias
Respuestas de los alumnos en clase	95%	92%
Exámenes elaborados por el profesor que requieran respuestas razonadas	92%	97%
Observación de los alumnos y su trabajo en clase	90%	88%
Deberes para casa	75%	76%
Proyectos o ejercicios prácticos	42%	62%

Otros procedimientos mucho menos extendidos por países son las pruebas objetivas hechas por el profesor y los tests estandarizados. En España, el 45 por 100 de los alumnos de Ciencias de 8º tienen profesores que hacen pruebas objetivas, frente a solo el 23 por 100 en el caso de Matemáticas.

La mayoría de los profesores usan la información que proporcionan los procedimientos de valoración para dar notas y mantener al alumno informado de su progreso, diagnosticar problemas de aprendizaje y planificar las clases. En el caso de España, en torno al 90 por 100 de los alumnos o más tienen profesores que dicen usar la información para esos fines y además para informar a los padres.

## RECONOCIMIENTOS

La realización de un estudio de la envergadura del TIMSS es obra de muchas personas e instituciones de carácter nacional e internacional.

Cada país ha estado representado por una institución; los tipos de institución son muy variados según los países, Centros de investigación adscritos a Universidades, Ministerios de Educación, Facultades de Ciencias, Facultades de Educación, Institutos Nacionales de Investigación Educativa, e Institutos Nacionales de Evaluación. Estas instituciones quedaban representadas por un Coordinador Nacional para el proyecto, representante de la institución que participaba en nombre del país.

Cada país ha puesto los fondos necesarios para llevar a cabo el estudio a nivel nacional y contribuir a los costes internacionales. Hay además distintas entidades financiadoras del estudio: NCES (National Center for Education Statistics), NSF (National Science Foundation) y la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

La labor de gestión y coordinación ha correspondido al Centro de Coordinación Internacional en la Universidad de Columbia Británica en Vancouver (Canadá) hasta 1993, y después al Centro de Estudios Internacionales en el Boston College en Estados Unidos. Los datos se procesaron en el centro de proceso de datos de la IEA en Hamburgo, Alemania. En Canadá, Statistics Canada fue responsable de la recogida y evaluación de la documentación sobre la muestra de cada país y de calcular los pesos muestrales. El Consejo Australiano de Investigación Educativa (ACER) ha elaborado la escala para los datos de rendimiento.

Los informes internacionales finales han sido elaborados por el International Study Center (ISC) (Centro de estudios internacionales) en el Boston College, y figuran en la bibliografía al final del artículo. El director del ISC es el Dr. Albert Beaton.

Los informes internacionales de Matemáticas y Ciencias son completamente paralelos, constan de cinco capítulos cada uno y tratan de los aspectos siguientes: Resultados globales, Resultados por bloques, Resultados por preguntas o ítems, Alumnos de 8º y Profesores de 8º.

Este artículo es el resultado de la lectura e interpretación de los datos internacionales de los dos primeros capítulos del informe y el capítulo dedicado a profesores según figuran en los informes internacionales. Además de glosar la situación a nivel internacional, se hace siempre referencia a la situación de España.

La intención del artículo es informar sobre el estudio internacional realizado, con una visión general sobre la situación de la enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias a nivel mundial, y la situación en España en particular.

#### BIBLIOGRAFÍA

- BEATON, A.E., MARTÍN, M. O., MULLIS, I.V.S., GONZÁLEZ, E. J., SMITH, T.A., KELLY L.D. (1996): *Mathematics Achievement in the Middle School Years*, Boston. Center for the Study of Testing, Evaluation and Educational Policy, Boston College.
- BEATON, A.E., MARTÍN, M. O., MULLIS, I.V.S., GONZÁLEZ, E. J., SMITH, T.A., KELLY L.D. (1996): *Science Achievement in the Middle School Years*, Boston. Center for the Study of Testing, Evaluation and Educational Policy, Boston College.
- ROBITAILLE D.F., GARDEN R.A. (1996): *TIMSS MONOGRAPH N.º 2 Research and Study Design*. Vancouver. Pacific Educational Press.

# INFORMES Y DOCUMENTOS



# INFORMES Y DOCUMENTOS

## IDEAS PRECOPERNICANAS EN NUESTROS LIBROS DE TEXTO

ANA VEGA NAVARRO (\*)

### INTRODUCCIÓN

En un trabajo escrito hace casi cuatro décadas, pero que conserva toda su frescura en el análisis de las aportaciones rupturistas de Copérnico, decía T. S. Kuhn (1993, p. 75):

actualmente, en el mundo occidental, los niños son los únicos que creen que la tierra está en reposo. A temprana edad, la autoridad de educadores y padres, así como la de los textos les persuade de que la tierra es un planeta en movimiento. De esta forma su sentido común sufre una reeducación y los argumentos nacidos de la experiencia cotidiana pierden su antigua fuerza. Pero nótese que la reeducación es esencial –en su ausencia los argumentos expuestos tienen un enorme poder persuasivo–.

En cierta medida tiene razón Kuhn. Como ponen de manifiesto los trabajos de Nussbaum y Novak (1976), Nussbaum (1979), Mali y Howe (1979), Sneider y Pulos (1983), Giordan y De Vecchi (1988), Vosniadou (1989) y Vosniadou y Brewer (1989, 1990) los niños y las niñas no sólo creen que la tierra está en reposo, sino que tienen acerca de ella ideas diferentes de las que, en teoría, tenemos los adultos. Los trabajos mencionados plantean que hasta aproximadamente los diez años la mayoría concibe a la tierra plana, –unas veces redonda como una galleta y otras como una semiesfera– aunque un alto porcentaje señala que su forma es redonda como un balón. A esa edad, un porcentaje muy alto de niños cree que la tierra se mueve, aunque menos de la tercera parte son capaces de explicar los movimientos de rotación y traslación.

Por otra parte, muchos de los que afirman que es la tierra la que se mueve alrededor del Sol, siguen razonando muy a menudo como si fuera el Sol el que girara alrededor de la Tierra.

Pero decíamos que Kuhn tiene razón «en cierta medida». En efecto, los resultados de otra encuesta realizada en 1981 por Kapterer y Dubois no parecen confirmar las ex-

---

(\*) Centro Público de Educación Infantil. Sta. Cruz de Tenerife.

pectativas que Kuhn ponía en la educación y en los libros de texto. Estos son los resultados, casi increíbles, de la encuesta:

### ¿El Sol gira alrededor de la Tierra?

Absolutamente cierto .....	30,5 %
Probablemente cierto .....	7,9 %
¿Probablemente falso .....	1,2 %
Absolutamente falso .....	53,1 %
No sabe .....	4,4 %

**Nivel educativo y formación** (los porcentajes se refieren a qué cantidad de individuos, según su nivel educativo, creen que el Sol gira en torno a la tierra. Por ejemplo, de todos los que tenían formación superior, casi un 16 por 100 cree que el sol gira alrededor de la tierra, ya contestando que es absolutamente cierto o probablemente cierto).

Primaria .....	53,3 %
Primaria superior .....	40,8 %
Secundaria .....	36,5 %
Superior .....	15,7 %
Formación literaria .....	30,7 %
Formación técnica .....	37,3 %
Formación científica .....	14,2 %

¿Es posible entender que en el crepúsculo del siglo XX la revolución copernicana todavía no ha calado en las masas? ¿Cómo son posibles estos datos si tenemos en cuenta, además, que desde que Kuhn escribiera su trabajo han tenido lugar acontecimientos que deberían reforzar las ideas expuestas por el profesor americano? En efecto, cuando Kuhn redacta el libro, la televisión en blanco y negro se había generalizado en los países más desarrollados y comenzaban las emisiones en color; pudimos ver así el regreso de Yuri Gagarin tras realizar el primer vuelo espacial, en abril de 1961; supimos también del programa norteamericano Mariner de inspección de Marte, sobrevolado en julio de 1965 por la sonda Mariner 4, a las que siguieron otras Mariner y Viking que se acercaron, entraron en la órbita y se posaron en la superficie del planeta rojo, lo que nos proporcionó gran cantidad de datos; en la misma década se desarrolló el programa Apolo, que provocaría nuestra perplejidad cuando pudimos ver a través de las imágenes de la pequeña pantalla los primeros pasos de Neil Armstrong en nuestro satélite. En la década de los setenta el Mariner 10 se colocó en órbita alrededor del Sol y nos mostró en toda su dimensión a Mercurio; el programa Pioneer nos permitió conocer mejor a Júpiter y sus lunas, cuando Kapterer realiza la encuesta a la que aludíamos anteriormente los Voyager habían proporcionado ya una gran cantidad de datos y fotografías de Júpiter, Saturno y los satélites de ambos.

Kuhn señalaba que «la reeducación es esencial», pero probablemente no ha tenido en cuenta que los niños no son recipientes vacíos a los que hay que llenar, sino que desde edades muy tempranas –antes incluso de la enseñanza formal– elaboran significados, modelos de la realidad e ideas «significativamente distintas de los enfoques de los hombres de ciencia que resultan sensatas y coherentes desde el punto de vista infantil», resistentes a la acción de la enseñanza, y persistentes aún después de haber recibido clases de ciencias, como señalan Osborne y Freyberg (1991, p. 32).

Para que los alumnos cambien estas ideas y modelos previos deben darse, según Posner (1988), una serie de condiciones: en primer lugar, deben experimentar que son insatisfactorias para resolver los problemas que se plantean; en segundo lugar, las nuevas ideas deben ser inteligibles y verosímiles, es decir que el alumno debe ser capaz de captar cómo las nuevas ideas pueden resolver los problemas generados por las concepciones anteriores. Es necesario, en definitiva, ofrecer alternativas que puedan conciliarse con los criterios que los alumnos ya tienen y que sean preferibles –por elegancia, economía y utilidad– a los antiguos puntos de vista.

Muchas veces esta *ciencia propia* y lo científico enseñado por los profesores se mantienen simultáneamente; sin relacionar; «una es para *vivir* y la otra para examinarse, sin realizar intento alguno de percibir o reducir las contradicciones inherentes a mantener estos dos criterios opuestos» (Osborne y Freyberg, 1991, p. 145). Driver y Oldham (1988) señalan cuatro posibles consecuencias del aprendizaje: la retención de las propias ideas, rechazando las ajenas; el mantenimiento de la idea original, pero adoptando otra de forma temporal, es decir, tener dos al mismo tiempo; descartar los modelos propios y adoptar las nuevas perspectivas; rechazar tanto las propias como las propuestas, con lo que la incoherencia y la pérdida de confianza pueden llevar al lógico fracaso y al desinterés por la ciencia y los estudios.

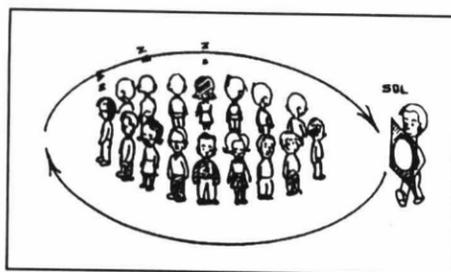
Es verosímil, pues, que los resultados «increíbles», de la encuesta de Kapterer obedezcan a alguna de estas alternativas o consecuencias citadas por Rosalyn Driver. Y, entonces, ya no serán datos tan increíbles como a primera vista pudieran parecer. No obstante, es posible también que esos resultados no obedezcan solamente a la manera en que los niños y niñas se enfrentan con los nuevos datos para contrastarlos y reestructurar sus conocimientos previos. Es probable que la propia forma de transmitir y comunicar los datos científicos sea, en sí misma, contradictoria y poco científica, aún cuando sean los propios científicos los que la comunican. Como veremos, el geocentrismo no está solo presente en el *Almagesto* de Tolomeo, en las «ideas erróneas» de los niños y niñas de corta edad, o en los encuestados por Kapterer –por tanto, también en el profesorado y familiares– sino que podemos encontrar esta teoría en numerosos libros *actuales, científicos y didácticos*.

En los últimos años el análisis de los libros de texto, ya de contenidos ya de lenguaje escrito o icónico, se ha revelado particularmente interesante para poner al descubierto el currículo oculto con el que la ideología predominante tiende a orientar la acción educativa. De esta manera, se han podido observar los mensajes encubiertamente sexistas, racistas y doctrinales que se difunden a través de las distintas materias a nuestros escolares. Sin embargo, aunque son muy numerosas aquellas investigaciones que estudian los «errores» del alumnado, apenas existen referencias de trabajos que analicen o cuestionen los contenidos científicos que transmiten nuestros libros de texto. Sonmu-

chas las causas que concurren en esta ausencia de crítica, aunque todas tengan el mismo origen: la consideración de que el conocimiento científico –irrefutable y verdadero mientras no se demuestre lo contrario–: «se digiere mal y se olvida pronto», como señalan Giordan y De Vecchi (1988, Cap. 1). La investigación de la que aquí damos cuenta trata, precisamentem de abordar el análisis de algunos textos para poder explicar cómo, frecuentemente, los propios libros son fuentes de errores conceptuales en el ámbito de la astronomía. El trabajo que aquí presentamos, un breve resumen de una investigación más amplia que estamos realizando, se limita al examen de ilustraciones en relación con la situación de la tierra dentro del sistema solar y su posición respecto del sol y la luna.

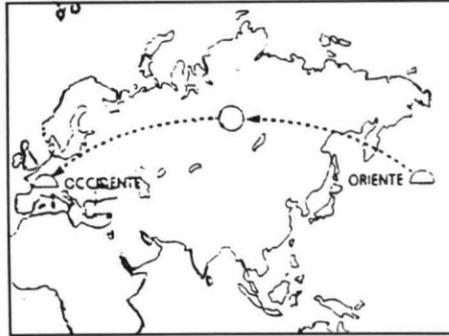
### *La tierra estática*

Es probable que una parte sustancial de los «errores» conceptuales en torno a la teoría heliocéntrica provenga de la persuasión de que, en este campo, nuestra propia experiencia es más acertada que las teorías que estudiamos: «estas sirven para aprobar, las otras para vivir». Pero ¿qué puede ocurrir cuando nuestra experiencia se ve confirmada por ideas o imágenes, pretendidamente actualizadas y científicas, que contradicen la teoría, como en los ejemplos que vienen a continuación y que pueden fácilmente multiplicarse?



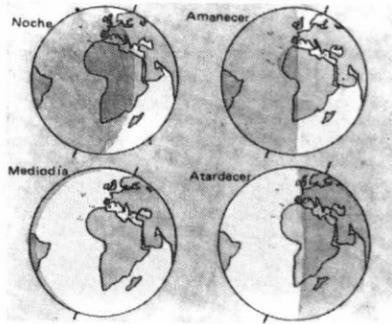
*Ilustración tomada de Sam Ed Brown.-  
Experimentos de ciencias en educación infantil,  
Narcea, Madrid, 1991, p. 73.*

Se trata de un juego para que los niños de preescolar aprendan las diferencias entre el día y la noche. Así explica el autor dicho juego: «que los niños se pongan en círculo dándose la espalda simbolizando la tierra. Asignar a uno de los niños el papel de sol. Que este niño lleve un círculo amarillo hecho con cartulina. El sol caminará muy despacio alrededor del círculo...». Quizás convenga señalar que el autor es doctor en ciencias químicas, ex-director de Educación infantil para coordinar el sistema escolar de esa etapa en los EEUU y actualmente profesor en la Texas Woman's University de Denton. Texas.



*Ilustración tomada de Conocimiento del medio, primaria 3, Editorial SM, Madrid 1993, p. 50.*

En ningún caso se advierte que se trata de un movimiento aparente. Es más, el texto nos confirma el despiste del dibujante en términos precopernicanos. Dice así «El sol nos ayuda a orientarnos, pues todos los días sigue el mismo recorrido en el cielo. Sale por el Este y se oculta por el Oeste».



*Observa cómo se suceden el día y la noche en España debido al movimiento de rotación de la Tierra. Imagen tomada de Experiencias naturales y sociales. Canarias, 4<sup>a</sup> de EGB, Editorial SM, Madrid 1990, p. 199.*

A pesar de que en el texto se asegure que el movimiento de rotación da lugar a los días y a las noches y a que en un dibujo anterior así se señale, vemos con claridad en este dibujo que no es esa la idea que se transmite. En efecto, un examen de las cuatro posiciones de la tierra nos revela que ésta permanece inmóvil, en tanto que lo que cambia es la iluminación. Está claro: el dibujante ha hecho que sea el sol el que se mueve en torno a la tierra.

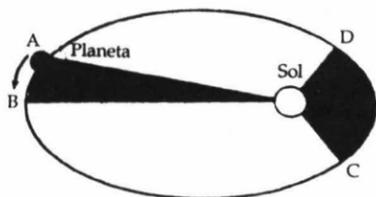
## Una órbita elíptica errónea

Sabemos que la idea heliocéntrica, con el Sol estático y a su alrededor girando en órbitas esféricas la Tierra y los demás planetas, es resucitada por Copérnico en el XVI. La obra de Copérnico no tuvo problemas para ser tolerada por las jerarquías eclesiásticas, puesto que los argumentos –conjeturas sin demostración– parecían bastante débiles, y porque el sistema copernicano seguía conservando muchos elementos de la cosmología tradicional (movimiento circular, éter aristotélico, epiciclos y excéntricas...). Por otra parte, los postulados copernicanos no cuestionaban la validez y el pragmatismo del sistema tolemaico –Copérnico era un entusiasta admirador de Ptolomeo– o, al menos no los hacía parecer incompatibles. Como señala Koyré (1973, p. 45).

*Copérnico hace pleno uso de las técnicas matemáticas elaboradas por Ptolomeo – una de los mayores logros del pensamiento humano– porque, en el sentido técnico del término, Copérnico es un ptolemaico. Sin embargo, para inspirarse vuelve hacia atrás, hacia el pasado anterior a Tolomeo y anterior a Aristóteles, hacia la edad de oro de los pitagóricos y de Platón. Cita a Heráclides, Hiketas, Filolao y Aristarco; y según Rheticus, su alumno y portavoz, es siguiendo a Platón y a los pitagóricos como pensó que, para determinar la causa de los fenómenos, un movimiento circular debería atribuirse a esta tierra esférica.*

Habrá que esperar casi un siglo para que un copernicano no ptolemaico incorpore una explicación nueva como alternativa a la composición de movimientos circulares y uniformes y para que la «hipótesis tolerada» de Copérnico adquiera verdadero carácter de tesis matemática plausible. En efecto, cuando Kepler entra en escena y propone que los planetas giran a lo largo de órbitas elípticas con velocidad variable –pero barriendo áreas iguales en los mismos tiempos– y relaciona los cuadrados de los períodos orbitales con los cubos de las distancias planetarias, se produce una modificación trascendental en el ámbito astronómico; no sólo porque, como señala Koyré, «rompe el hechizo de la circularidad», sino porque sienta las bases para criticar la autoridad de los antiguos desde el plano objetivo de las matemáticas.

Son bien conocidas las representaciones de las leyes primera y segunda, por la recurrencia con la que se presentan en nuestros libros de texto.

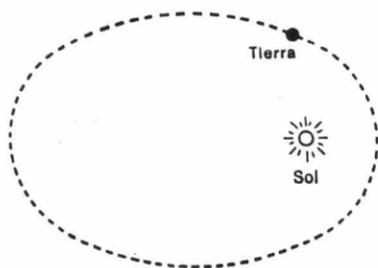


Representación gráfica de la primera y segunda Leyes de Kepler: la órbita de cada planeta describe una elipse, en uno de cuyos focos se encuentra el Sol. Si el tiempo que el Planeta tarda en recorrer la distancia AB es igual que el tiempo que tarda en recorrer la distancia CD, el área de los sectores ABSol y CDSol son también iguales.

Sin embargo, nunca se aclara que las figuras que ilustran las leyes de Kepler no estuvieron nunca referidas a ningún planeta concreto –y menos a la tierra–. De hecho,

aunque todos los planetas describan órbitas elípticas, su representación en cualquier dibujo a escala aparece como un círculo a excepción de Mercurio y Plutón cuyas excentricidades son bastante grandes y cuyos planos orbitales se desvían muy sensiblemente del resto de las órbitas planetarias.

Así pues, cuando pretendemos representar gráficamente la órbita terrestre mediante una elipse –cuya excentricidad es de 0,017– y reafirmamos en el texto «la órbita de la Tierra es elíptica» estamos cometiendo un error de dibujo e inducimos a que el estudiante o lector, mediante una asociación de ideas errónea, asimile una incoherencia conceptual. Si, además, el sol aparece como un foco de la elipse sensiblemente alejado del centro –como ocurre en la figura siguiente, avalada ni más ni menos que por Albert Einstein– estaremos mostrando y enseñando un verdadero disparate.



El dibujo está tomado de A. Einstein y L. Infeld, *La evolución de la física*, Salvat, Barcelona, 1993, p. 23. Allí dicen los autores: «Un caso importantísimo de movimiento es el de la Tierra alrededor del Sol. Es sabido que su trayectoria es una cuna cerrada llamada elipse. Ver figura».

(Ignoramos si este «disparate» visual aparece en el original).

Estos errores conceptuales podemos también advertirlos en numerosos libros de texto de la educación primaria en España. Así, por ejemplo, pueden verse, entre otras:

- Ilustración en p. 20 de *Experiencias ciencias sociales*, 5<sup>a</sup> EGB, Proyecto Ariadna, Akal, Madrid 1988.
- Ilustraciones en las páginas 67 y 70 de *Conocimiento del Medio*, 5<sup>a</sup>, Canarias Editorial Santillana, Madrid 1994.
- Ilustraciones en las páginas 107 y 108 de *Naturaleza*. 3<sup>a</sup> EGB, Santillana, Madrid 1989.
- Ilustración en p. 122 de *Conocimiento del Medio*, 3. Canarias Editorial Anaya, Madrid 1993.
- Ilustración en p. 142 de *Medio Natural, social y cultural 2*. Educación primaria, primer ciclo. Vicens Vives, Barcelona 1992.

### *Cuatro estaciones y una perspectiva errónea*

Cuando queremos mostrar que las estaciones tienen relación con la desigual incidencia de los rayos solares que son consecuencia de las distintas situaciones entre el eje de rotación y el plano orbital, necesitamos utilizar un recurso técnico de dibujo que nos

permita «ver» el eje de rotación y los dos hemisferios terrestres a lo largo de toda la órbita desde un lugar externo, situado frente al sol y oblicuo al plano orbital. Por eso dibujamos una proyección ortogonal de la órbita circular que, en esas condiciones, es, precisamente, una elipse. Ahora bien, cuando se utiliza ese recurso técnico de proyección ortogonal hay que tener en cuenta que los tamaños de la tierra varían en función de la cercanía o lejanía del punto de vista del espectador. Si los tamaños de la tierra son iguales en todos los puntos de la órbita estaremos cometiendo un error técnico de dibujo y, lo que es más grave, estaremos induciendo a asimilar un error conceptual haciendo creer que la órbita real es tan elíptica como la dibujada. Es un error bastante frecuente, del que ni siquiera se ha librado T. S. Kuhn:

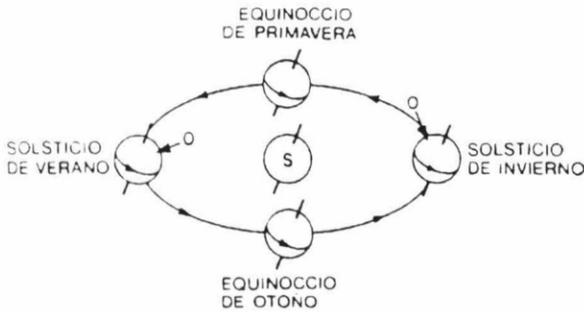
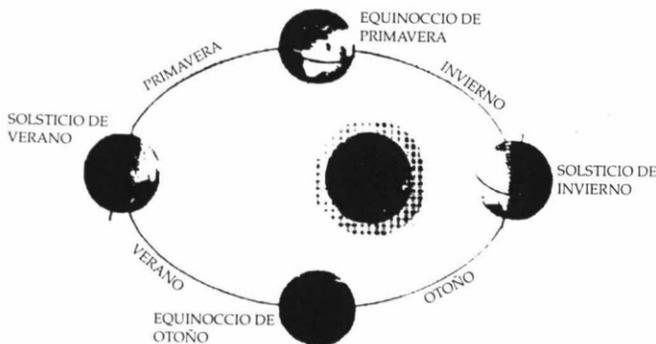


Ilustración tomada de T.S. Kuhn.- *La revolución copernicana*, o. c. p. 219.

No creemos necesario citar aquí los libros de texto que cometen el mismo error técnico que el de Kuhn, puesto que son la práctica totalidad.

No deberá extrañarnos que los alumnos, acostumbrados a ver la imagen de una tierra que se acerca sensiblemente al sol en determinadas épocas del año, lleguen a traspasar equinoccios y solsticios y argumenten, convencidos por la «lógica» de la imagen, que «en verano hace calor porque la tierra está más cerca del Sol; en invierno ocurre lo contrario», obviando la relación entre la irradiación solar y el eje de rotación terrestre. Y que, cuando son mayores, les sorprenda la idea de que las estaciones sean contrarias en los dos hemisferios terrestres. Porque, en efecto, ¿cuál puede ser la lógica de la siguiente imagen, tomada de *Mi país*, Ciclo Medio de EGB, Ciencias sociales, editorial SM, p. 116?

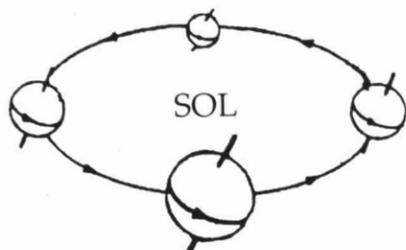


La ostensible cercanía de la tierra al sol durante el invierno del hemisferio Norte (acercamiento real pero que en un dibujo a escala apenas podemos percibir) hará que la imagen se recuerde con las estaciones trastocadas (invierno con verano, otoño con primavera). No parece que eso pueda tener importancia, pues así es como lo entenderán los habitantes del hemisferio Sur. Pero ahí estriba el problema: será difícil a partir de entonces entender que las estaciones no están relacionadas con la cercanía o lejanía al sol, que las estaciones son contrarias en los dos hemisferios, ni en qué consisten las largas noches y días circumpolares.

No parecen, pues, necesarios muchos más argumentos para entender la necesidad de modificar en nuestros libros de texto estas imágenes que nos muestran una órbita terrestre elíptica irreal con el sol «excesivamente» cercano.

Podemos optar por dos representaciones correctas: una, que nos muestre las distintas posiciones de la tierra en su órbita circular –es decir, vista desde un punto del espacio perpendicular al plano orbital que pase por el centro del sol– aunque, en ese caso, se pierde la perspectiva de una diferente insolación en ambos hemisferios según las estaciones. Esta es, por ejemplo, la alternativa correcta tomada por «Atlas básico Everest», 3.<sup>a</sup> Edición, León, 1980, p. 21.

La segunda alternativa consiste, como se propone en la siguiente figura, en mostrar una órbita elíptica como proyección ortogonal de la órbita, «casi» circular. La tierra debe aparecer así en distintos tamaños en función de su distancia a nuestro punto de vista.



Puede verse, al respecto, la ilustración de Julián Baum en página 9 de *El Sol*, Biblioteca Isaac Asimov del Universo, SM, Madrid 1989. Algo así se ha intentado también en *Conocimiento del Medio*, 4, de Editorial Anaya, Madrid, 1993, p. 125.

### *Una noche relacionada con la luna y no con el sol*

Existe, por otra parte, un error conceptual, transmitido a los niños y niñas de corta edad a través del lenguaje –oral, escrito e icónico– que, aunque aparentemente intrascendente, resultará decisivo para afianzar, más tarde, ideas erróneas. Nos referimos a la asociación día-sol, noche-luna.

La idea de que la luna sale después de ponerse el sol es más antigua que la de un universo cerrado, con la tierra estática y los astros girando a su alrededor. En su intento de explicar el mundo, la humanidad recurrió primero a la mitología y a lo sobrenatural, haciendo aparecer fuerzas extrañas que movieran los hilos del cosmos; el temor, la depen-

dencia y el desamparo ante la naturaleza y los misteriosos astros que invariablemente la escoltaban debieron ser las razones que la impulsaron a dotar a estos fenómenos y astros con los mismos fantasmas y espectros que poblaban su mente. Cielo y Tierra –espacios donde se desarrollaban los fenómenos–, Sol y Luna –luz, calor y alegría frente a tinieblas, frío y melancolía– se convirtieron en los principales Dioses que gobernaban los destinos de hombres y mujeres. Y, al igual que ellos, los concibieron emparejados.

Sol y Luna, hermanos unas veces y esposos otras (1), cobró mayor fuerza y tuvo más influencia a lo largo de la evolución mental de la humanidad. Sol y Luna, día y noche, actividad y reposo, vida y muerte, luz y tinieblas, conformaron las creaciones míticas de casi todas las culturas, mitos que parecen todavía persistir, una vez que la otra dualidad, Cielo y Tierra, dejó de tener carácter explicativo cuando a partir del siglo XVII comenzaron a desmoronarse las esferas del Sol, de los planetas y de las estrellas fijas. Son muchas las causas que concurren en esta pervivencia mitológica y no es la menor el triunfo en el siglo XIX de la estética romántica sobre la racionalidad ilustrada y la revalorización de las fábulas y supersticiones que tanto combatieron los hombres del setecientos.

La mitología egipcia más antigua supone a Ra, el Sol del mediodía, transportado en barca por el Nilo que transita por el cielo superior. Al atardecer, Osiris, el Sol del ocaso, muere en su combate con Tifón, rey de las tinieblas, y cae en las profundidades del Gran Río, tiñendo sus aguas de un rojizo sangriento. Isis, la pálida y viuda diosa de la Noche, ilumina a partir de ahora el desierto y cruza el cielo en busca de su amado Osiris para embalsamar sus restos. Osiris se reencarna en su hijo Horus, el Sol del alba, quien encadena a Tifón y se lo entrega a Isis antes de aparecer de nuevo transportado en su barca por encima de Nut. Así sucederá eternamente porque para los egipcios nada muere definitivamente, idea ésta que sería compartida por Heráclito y la mitología de la Grecia antigua. Y las mismas explicaciones cosmológicas podemos encontrar en prácticamente todas las antiguas civilizaciones, desde la India hasta América. Y aún en algunas «sociedades primitivas» contemporáneas.

Pero también está presente en la vida cotidiana de nuestras «sociedades adelantadas». ¡Y cómo no!, también en nuestros libros de texto. Léase sino el siguiente fragmento de *El libro de la noche*, Susaeta ediciones, Colección Mis Primeros Libros, Madrid, 1990:

[...] Antes de llegar la noche el sol se va a acostar. Y con el sol, se van también a la cama estos amiguitos: la abeja, el arco iris, la flor, la mariposa, el pollito. Entonces se levanta de la cama la luna, y se despiertan el búho, la luciérnaga, las estrellas y la televisión [...] (2). La noche va pasando, y tú te duermes. Más tarde la luna se irá a dormir y también las estrellas....

---

(1) Hermanos y esposos eran Inti y Mamaquilla, el Sol y la Luna de los incas. Esposos, también, eran el Sol y la Luna egipcios. Osiris e Isis. Hermanos eran Amaterasu, la Diosa del Sol, y Tsukiyomi, el Dios-luna, en la religión sintoísta de Japón; Esposos eran Ixchel y Kinich Ahau, la diosa luna y el dios sol mayas, así como Tonatiuh y Meztli, el Sol y la luna aztecas. Hermna de Helios era Selene, la que recorría el cielo griego en un caballo de plata.

(2) No han pensado en ello los autores, pero, puede ser una buena metáfora esta reencarnación de Tifón, el Dios de las Tinieblas, en la televisión. Los puntos suspensivos sustituyen algunas

Los escolares –y no tan escolares–, acostumbrados al soniquete «la luna se ve de noche», quedan sorprendidos cuándo alguien les sugiere que miren al cielo, algunos días, para «descubrir» la presencia de la luna. Probablemente, les ocurra lo mismo a los diseñadores de la campaña publicitaria de *La Gaceta*, diario de Santa Cruz de Tenerife que regala con el periódico una colección de vídeos y fichas, *Dime por qué*, «premiada por la National Education Association of América como mejor vídeo-enciclopedia para niños».



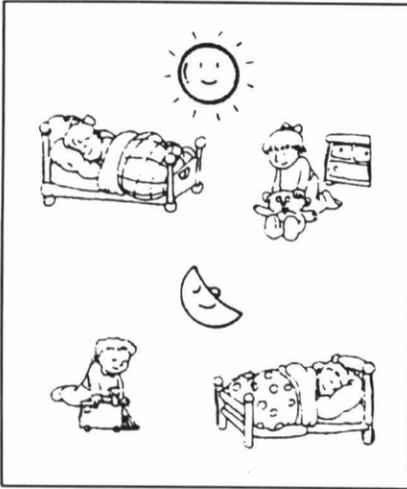
Ignoramos si en la «mejor vídeo-enciclopedia» se justifica este por qué, distribuido en un folleto por toda la isla de Tenerife. Lo que sí podemos asegurar a los diseñadores de la campaña y a la dirección de *La Gaceta* es que la luna se ve también de día, aunque no todos los días. También podemos asegurárselo a los responsables del libro de texto *Conocimiento del Medio*, 3. *Canarias*. Anaya, Madrid, 1993, que incorpora en la página 119 esta línea:

Durante la noche, en el lugar en donde vivimos, no vemos la luz del Sol. Entonces, observamos miles de puntos luminosos en el cielo. Son astros. Durante el día no los vemos, porque la luz del Sol es muy fuerte y nos deslumbra. *El Sol es el único astro que vemos durante el día* (el subrayado es nuestro).

Esta idea de la presencia del sol durante el día y de la luna durante las noches obedece manifiestamente al tipo de explicación mitológica que hemos visto realizar a la civilización egipcia. En la práctica totalidad de los libros de texto de educación infantil y primaria que abordan el tema del día y de la noche se hace esta asociación día-sol, noche-luna, aunque no se especifique con tanta rotundidad que la luna no se ve durante el día. Por ejemplo, la unidad 2, p. 7 de *Educación Infantil 4 años*, proyecto Floppy, Everest, León, 1992, presenta las imágenes siguientes.

---

«acciones» que pueden hacerse durante la noche, algunas tan marcadamente sexistas como éstas: «a papá, cuando llega la noche, le gusta leer el periódico, tomar café o una copita, descansar en su silla favorita y, claro está, si la televisión está encendida, ver y oír las últimas noticias. Y a mamá, después de trabajar todo el día, le encantaría descansar, pero aún tiene fuerzas para revisar los deberes de los niños, tomar café, tejer un jersey, recoger los juguetes, leer su revista favorita y hasta ver la televisión».



En el libro que sirve de apoyo y material didáctico las autoras señalan los contenidos referidos a esta actividad.

Conceptos: las formas sociales del tiempo: el día y la noche.

Procedimientos: Observación de las modificaciones producidas en los elementos del paisaje y en la vida de las personas por el paso del tiempo: día-noche.

Actitudes: Interés por observar los cambios entre día y noche.

Las autoras escriben a continuación: Juego.- La profesora dispondrá de dos cartulinas. En una habrá un sol grande. Explicarán que la luna sale por la noche cuando ellos duermen y cuando sale el sol es de día y se despiertan todos.

Esta relación noche-luna se repite con machacona insistencia en los textos de Primaria tal y como nos muestran las imágenes que hemos tomado de algunos de esos libros:



Ilustración tomada de *Conocimiento del Medio*, 2, EDEBÉ, Barcelona, 1992, p. 44. Se pretende abordar el horario nocturno del panadero, por lo que se pide a los niños y niñas que, después de observar la panadería, contesten, entre otras cosas, a lo siguiente: En el dibujo hay una ventana, ¿Qué ves? La respuesta está claramente inducida: la luna. A continuación se pide al alumnado que complete la frase: «El panadero ... por la noche». La asociación noche-luna, que se había iniciado unas páginas antes, queda así reforzada.



Ilustraciones tomadas de *Educación Primaria, Primer Ciclo, 1*, Vicens Vives, Barcelona 1992, pp. 116-117. En la primera, es de día, se abordan las acciones diurnas: las tiendas están abiertas, hay niños y niñas jugando en el parque, hay coches por la calle, brilla el sol por encima de los tejados, y se recuadra esta frase: «Durante el día, el sol nos da luz y calor». En la página siguiente, *es de noche*, se ve una calle semioscura, con farolas encendidas y sin gente, no hay nadie en el parque, tampoco circulan coches, solo se ve el camión de la basura, las tiendas están cerradas; en el cielo, por encima de los tejados, aparecen la luna y las estrellas. Se recuadra esta frase «Por la noche vemos la luna y las estrellas».

El mismo esquema puede verse en pp. 36 y 37 de *Conocimiento del Medio 1, tercer trimestre*, Edelvives, Zaragoza, 1992. En la página 36, en donde aparece con grandes títulos «Es de día», podemos ver una calle durante el día, con gente paseando, y coches circulando. Una señora va a la compra, los niños se despiden de sus papás para ir al colegio. Las casas tienen sus ventanas abiertas y por encima de los tejados brilla el sol. Se pide a los niños que completen seis oraciones con las palabras «día, sol, azul, colegio, padre, verde». Las dos primeras oraciones son las siguientes:

Es una calle de . . . (día)

El . . . (sol) está brillando

En la página 37, en la que aparece el título «Es de noche», podemos ver la misma calle, pero ahora no circulan coches ni hay gente paseando. Sólo podemos ver un gato y el camión de la basura. Las farolas lucen. Las ventanas de las casas están cerradas. Por encima de los tejados podemos distinguir algunas estrellas y la luna. También deben completar los niños otras seis frases con las palabras «noche, luna, estrellas, azul, niños, basura». Las dos primeras oraciones son las siguientes:

Ahora no es de día, es de (noche). Brillan la (luna) y las (estrellas).

Imágenes semejantes para contrastar la actividad del día y de la noche podemos encontrar en prácticamente todos aquellos libros de texto que tratan de estos conceptos. En todos los casos se muestra al sol como símbolo del día y a la luna como símbolo de la noche. Quien lea estas líneas se estará diciendo: ¡Pues claro, eso es lo normal, el día el sol, y la noche la luna! Es a esa «normalidad» a la que se refería Feyerabend (1993, p. 53) cuando señalaba que:

Describir una situación familiar es el resultado de un proceso de aprendizaje que empieza en la infancia de cada uno de nosotros. Desde muy pequeños aprendemos a reaccionar ante situaciones con las respuestas apropiadas, sean lingüísticas o de otro tipo. Los procedimientos de enseñanza dan forma a la «apariencia» o al «fenómeno» y establecen una firme conexión con las palabras, de tal manera que los fenómenos parecen hablar por sí mismos sin ayuda exterior y sin conocimiento ajeno al tema. Los fenómenos son justamente lo que los enunciados asociados afirman que son. El lenguaje que ellos «hablan» está desde luego influido por creencias de generaciones anteriores sustentadas tan largo tiempo que no aparecen ya como principios separados, sino que se introducen en los términos del discurso cotidiano, y, después del entrenamiento requerido, parece que emergen de las cosas mismas.

No, no es normal que el día sea un producto del sol y que la noche lo sea de la luna, porque ello supone reforzar las ideas precopernicanas que, como hemos visto al comenzar este trabajo, están mucho más arraigadas de lo que a primera vista pudiera parecer. En la luna reparamos, ciertamente, por la noche. La luna fue el símbolo mitológico de la noche, asociada a tinieblas, frío, melancolía, muerte, misterio, tragedias, latrocinios, irritación y violencia, asociación que aún perdura como podemos comprobar.



Cubierta del libro para pequeños *¿Cuál es la diferencia entre el día y la noche?*, de Heather Amery con ilustraciones de Peter Firmin, Anaya, Madrid 1992 -3.ª edición

Pero la luna no puede ser el símbolo de la noche cuando los niños y niñas comienzan su aprendizaje científico. Y no puede serlo porque la asociación día-sol, noche-luna es un grave error conceptual que colisionará más tarde con la explicación correcta del fenómeno noche-día (ausencia-presencia de luz solar), con la visión heliocéntrica del sistema solar y con la idea de un universo dinámico.

Queremos decir con ello que no sólo deben revisarse las imágenes de los libros de texto, sino también las propuestas no bien pensadas de la administración educativa. En el caso de el sol y la luna la Administración educativa de Canarias formula así este contenido para la educación infantil:

Bloque 4.- El paisaje.

Contenidos conceptuales.

1.- Elementos de la naturaleza

El agua

El aire

El sol y la luna (el día, la noche, las sombras, etc.).

Parece, pues, evidente que, desde el momento en que la Administración educativa establece una relación sol, luna, día, noche, están suficientemente avaladas las actividades de los libros de texto que desarrollan los contenidos oficiales, aunque las actividades, las imágenes y los comentarios sean poco acordes con la realidad de la ciencia. La administración no debe, por tanto, contentarse con reformular científicamente sus propuestas metodológicas y de contenidos, sino que tiene también una clara responsabilidad en que los libros de texto, al menos los libros de texto, se acomoden a los tiempos que nos toca vivir. Y en el caso de los libros de ciencias, siempre deben presentar contenidos acordes con la ciencia, y, que nosotros sepamos, todo libro de texto debe contar con la correspondiente aprobación de las autoridades educativas. La pregunta es, pues, ¿qué científico da el visto bueno a los libros de ciencias que se utilizan en nuestras aulas y que presentan tantos errores e incoherencias como hemos visto?

Nuestros análisis, referidos solamente a las relaciones entre el sol, la luna y la tierra en los libros de texto, ponen de manifiesto la existencia de grandes lagunas, errores e incoherencias a la hora de desarrollar conceptos tan cotidianos como son: el día, la noche, la rotación y la traslación terrestres. Es probable, pues, que dichas incoherencias sean la punta del iceberg de las grandes deficiencias técnicas y científicas que transmiten los materiales curriculares que presentamos a nuestros alumnos y alumnas. Una revisión de los conceptos científicos desarrollados en los libros de texto, nos parece tan urgente y necesaria como la renovación metodológica y didáctica del profesorado.

## BIBLIOGRAFÍA

- DRIVER, R. y OLDHAM, V. (1988): *Enfoque constructivista y desarrollo curricular*, en PORLÁN, Rafael (1988): *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, Sevilla, Díada.
- FEYERABEND, P. K. (1993): *Contra el Método*. Barcelona, Planeta (la edición original es de 1970, la primera traducción española de 1974, en Ariel).
- GIORDAN, A. y DE VECCHI, G. (1988): *Los orígenes del saber*, Sevilla, Díada.
- KAPTRERER, J. N. y DUBOIS, B. (1981): *Echec à la science*, NER, citados por GIORDAN y DE VECCHI (1988): *Los orígenes del saber*, op. cit., pp. 34-35.
- KOYRE, A. (1973): *Du monde clos à l'univers infini*, París, Gallimard.
- KUHN, Thomas S. (1993): *La Revolución copernicana*, Barcelona, Planeta (El original es de 1957, la primera traducción española de 1978, en Ariel).
- MALI, G. B. y HOWE, A. (1979): *Development of Earth and Gravity Concepts among Nepali Children*, Science Education, 63, pp. 685-691.
- NUSSBAUM, J. (1979): *Childrens Conceptions of the Earth as a Cosmic Body: a Cross-age Study*, Science Education, 63, pp. 83-93.
- NUSSBAUM, J. y NOVAK, J. D. (1976): *An Assessment of Childrens Concepts of the Earth Utilizing Structural Interviews*, Science Education, 60, pp. 535-550.

- POSNER, G. J. y otros: *Acomodación de un concepto científico: hacia una teoría del cambio conceptual*, en PORLÁN, Rafael (1988): *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, Sevilla, Díada.
- OSBORNE, R. y FREYBERG, P. (1991): *El aprendizaje de las Ciencias, implicaciones de la ciencia de los alumnos*, Madrid, Narcea.
- SNEIDER, C. y PULOS, S. (1983): *Children's Cosmographies: Understanding the Earth's Shape and Gravity*, *Science Education*, 67, pp. 205-221.
- VOSNIADOU, S. y BREWERR, W. F. (1989): *The Concept of the Earth's Shape: a Study of Conceptual Change in Childhood*. (Technical report 467) Urbana Champaign, University of Illionis, Center for the Study of Reading.
- VOSNIADOU, S. y BREWERR, W. F. (1990): *A Cross-Cultural Investigation of Children's Conceptions about the Earth, the Sun and the Moon: Geek and American Data*. (Technical report 497) Urbana Champaign, University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- VOSNIADOU, Stella (1989): *Knowledge Acqusion in Observational Astronomy*. (Technical report 468) Urbana Champaign, University of Illinois, Center for the Study of Reading.

# INFORMES Y DOCUMENTOS

## LAS PAUTAS DE ENSEÑANZA REPUBLICANAS EN EL CONTEXTO ECONÓMICO Y SOCIAL DEL ARCHIPIÉLAGO CANARIO

MANUEL FERRAZ LORENZO (\*)

Para mí no hay cambio revolucionario, simplemente porque se lleve a efecto un cambio de régimen político. Ni siquiera hay revolución cuando junto al cambio político hay un cambio social. Para mí el ciclo revolucionario no termina hasta que la revolución no se haga en las conciencias. Y esa es la labor que tiene que hacer la escuela. Porque yo no concibo un revolucionario que no sea algo educador y un educador que no sea un revolucionario. Rodolfo Llopis, 1931.

A pesar de la multiplicidad de estudios, trabajos y publicaciones que sobre la Segunda República se han realizado en los últimos tiempos y que han abarcado parcial o globalmente las reformas educativas que tuvieron lugar en el contexto del Estado español durante la primera mitad de los años 30, las Islas Canarias no han sido objeto de un tratamiento específico y detallado que ayude a comprender y explicar la dimensión de tales reformas en un marco más global y completo de fenómenos, procesos y relaciones, destinados a configurar el nuevo modelo de sociedad. En el presente artículo intentaremos cubrir dicho vacío, procurando fijar las bases de aquellas propuestas y formulaciones que contribuyeron a agrandar –como en el resto de la geografía peninsular– las reformas educativas propiciadas por los gobernantes republicanos, portadoras de mensajes con cariz desconocido hasta entonces, contenidos en términos como *escuela pública, unificada, laica, activa, coeducativa, intuitiva, racional, igualadora* (en cuanto a oportunidades se refiere), etc., en los que se resumían un amplio decálogo de derechos y deberes que aparecían, por primera vez, con vocación regeneradora. Desvelaremos, de este modo, las claves que tuvieron su plasmación a través de los cambios de reglamentación adoptados por el Ministerio y que fueron secundadas por amplios sectores de docentes, profundamente ideologizados, defensores de las pautas democratizadoras en ciernes. Un análisis que queremos que sea entendido como estudio intelectual inacabado más que como Corpus de trabajo concluyente, de una etapa histórica que entendió la educación como un hecho universal de carácter expansivo, con inquietudes reactivadoras y facultades profundamente transformadoras.

---

(\*) Universidad de La Laguna.

## 1. AVATARES POLÍTICOS Y SOCIALES DEL QUINQUENIO REPUBLICANO

Desde los inicios del presente siglo, y aunque parezca un tópico aludir a ello, la historia del Archipiélago ha estado jalonada por conflictos permanentes, de mayor o menor envergadura según las circunstancias de cada etapa, entre los distintos sectores que conformaban la estructura social, compuesta por una inmensa clase trabajadora inculta y desorganizada y reducidos, pero enriquecidos y poderosos, sectores dedicados a la gran producción y exportación de productos agrarios y a incipientes actividades industriales. Este *caldo de cultivo* fue trascendental para intentar articular un movimiento de cohesión entre los distintos sectores de la clase obrera que tomaba conciencia –debido, sobre todo, a la difusión de las ideas republicanas y socialistas– a medida que la dictadura primorriverista reprimía cualquier iniciativa tendente a la unificación de los intereses de los trabajadores; tengamos presente que la política en curso ya manifestaba con evidente claridad su incapacidad para buscar y encontrar soluciones que aplacaran el rechazo, cada vez más generalizado e incontestable, que la crisis económica, política y social, provocaba.

Estos problemas de hondo calado social, inadvertidos, no asumidos, y, menos aún, abordados por las dictablandas de Berenguer y Aznar, que no modificaron sustancialmente la realidad canaria sumida sin interrupción en la confrontación de clases, darían amplia acogida a la proclamación de la República.

Con un significativo avance en la organización y en la articulación de los movimientos obreros, con algunas huelgas convocadas en Santa Cruz de Tenerife para los días previos al 14 de abril, y con debates permanentes por parte del estudiantado de la Universidad de La Laguna, irrumpe la República en la provincia occidental. Por contra, con ánimos más «sosegados» dada la prisión de las candidaturas monárquicas (como se demostraría tras las elecciones) donde las relaciones caciquiles eran, si cabe, más enmarañadas que en la provincia de Santa Cruz de Tenerife, y con permanentes muestras de continuismo en las formas y en el fondo de la actividad político-social –a lo que contribuyó decisivamente el funcionamiento de la Ley Electoral y sobre todo su artículo 29–, hizo acto de presencia el régimen republicano en la provincia oriental (1). Durante los primeros momentos de desconcierto e inquietud, respondió la oligarquía canaria intentando acomodarse a los nuevos acontecimientos de manera bastante sibilina y sagaz. Era la estrategia más adecuada para mantener la secular hegemonía que nunca había perdido, aunque, eso sí, debía cubrir bajo nuevos discursos y otras apariencias lo que hasta aquellos momentos había sido un continuo descaro en el ejercicio del poder. Con las siguientes palabras caracterizó este período Millares Cantero:

---

(1) A pesar de todo ello, hubo un apoyo manifiesto al Nuevo Régimen y un repudio enérgico a las formas de funcionamiento anteriores a él. En este orden cosas, conviene destacar la fuerza organizativa que presentaron los obreros, sobre todo a partir de 1930, en la Federación Provincial de Sindicatos Obreros de Las Palmas de Gran Canaria. Véase, al respecto, M. SUÁREZ ROSA, *El movimiento Obrero en las Canarias Orientales (1930-1936)*, Cuadernos canarios de Ciencias Sociales, Madrid, 1990. Igualmente, Cfr. A. MILLARES CANTERO: *La ciudad conservadora. Algunas reflexiones sobre la práctica electoral hasta 1936*, monografía, dossier Canarias, 27.

Como en el resto del Estado, la República del 31 significó en las dos provincias isleñas la pérdida circunstancial de la hegemonía por parte de aquellas clases dominantes que habían detentado el poder sin paliativos desde 1875 por lo menos. Las bases de ese poder no serán afectadas en absoluto durante el nuevo régimen, y apenas repuesto de la sorpresa que supuso el 14 de abril, el bloque de poder oligárquico se planteó por distintos conductos recuperar el control de las instancias que se le habían escapado transitoriamente (2).

La confianza en el régimen recién inaugurado fue prácticamente unánime en las dos provincias. A ello contribuyeron las propias fuerzas políticas y sociales designando con urgencia los representantes de las instituciones más destacadas como Ayuntamientos, Cabildos y Gobiernos Civiles. Tal fue la acogida mostrada, que podemos afirmar sin titubeos que a última hora del 14 de abril la República ya había sido proclamada, a gritos o en silencio, en todo el Archipiélago.

Sin embargo, esta euforia social pronto comenzó a tornarse en desánimo y en discrepancia a medida que el republicanismo no se manifestaba en contra del encorsetamiento impuesto por los sectores económicos más fuertes y, por tanto, no respondía a las demandas de las clases trabajadoras de Canarias. Dicho de otro modo,

esta fase inicial de consenso, es, no obstante, efímera, pues a medida que el estado republicano muestra su verdadero carácter de clase, el movimiento obrero se va distanciando de él, con lo que, simultáneamente, la Segunda República y su Gobierno republicano-socialista aparecen, ante los ojos de la burguesía, cada vez más incapaces de ejecutar la tarea que se les ha encomendado (3).

Era lógico ya que la clase dominante, representada básicamente por terratenientes y exportadores, se había agrupado en los partidos de corte republicano. Así tenemos el caso del Partido Republicano Tinerfeño, dirigido por Antonio de Lara y Zárate y Andrés Orozco, y el del Partido Republicano Radical (en Las Palmas), liderado por Rafael Guerra del Río (4). En el otro lado de la balanza, los trabajadores integraban las filas del Partido Socialista Obrero Español y, algo más adelante, del Partido Comunista, que tomó toda su fuerza a partir de 1932; con anterioridad, y con el apoyo de los anarquistas, los partidos de izquierda habían formado en diciembre de 1931 el Frente nico Sindical durante el Congreso Regional Obrero celebrado en Las Palmas. Aunque el cambio

---

(2) A. MILLARES CANTERO, «La política en Canarias en el siglo XX», *Canarias Siglo XX*, Edircra, Las Palmas, 1983, p. 37.

(3) M. A. CABRERA ACOSTA, *La Segunda República en las Canarias Occidentales*, Ed. Excmo. Cabildo Insular de El Hierro y Centro de la Cultura Popular Canaria, Tenerife, 1991, p. 97. Véase, igualmente, el elocuente artículo de F. CENTENO que llevaba por título «Republicanos y socialistas. Historia de una polémica», en el que se hacía la siguiente apreciación: «En dos años de República se ha ido abriendo el compás de las relaciones entre republicanos y socialistas, alejándose más cada día», *La Prensa*, 9001 Santa Cruz de Tenerife, (14 de julio de 1933).

(4) *Vid.* O. BRITO GONZÁLEZ, «Síntesis histórica del movimiento obrero en Canarias», *Revista campus*, 1, 1976, pp. 1-29. M. A. CABRERA ACOSTA, *Las elecciones a Cortes durante la II República en las Canarias Occidentales*, Tenerife, 1990; y, también, S. MILLARES CANTERO: *Rafael Guerra del Río (de joven Barbaró) a Ministro de Obras Públicas*, Cabildo Insular de Gran Canaria, Las Palmas, 1987.

producido tras el 14 de abril presentaba aparentemente una coyuntura distinta y peculiar respecto a las etapas anteriores, la posición social y laboral de la clase trabajadora se mantuvo en estado invariable respecto al régimen depuesto:

En definitiva, la posición social de las clases trabajadoras en Canarias seguirá caracterizándose por la completa sumisión y control de los mecanismos de control económico y social por parte de la alta burguesía y oligarquía que a través de los partidos de APA, CEGA, Partido Agrario, Derecha Liberal Republicana, etc. encauzarán el objetivo fundamental de consolidar totalmente su poder... Sólo los núcleos urbanos y algunas ciudades importantes logran sacudirse la tutela impuesta del caciquismo agrario (5) [...]

Podríamos afirmar, de este modo, que los únicos cambios dignos de destacar en el Archipiélago durante el bienio reformista, dentro del cuadro político, podrían concretarse en: por una parte, la progresiva desaparición de los partidos monárquicos y la incorporación de sus filas a las nuevas opciones republicanas y, por otra, y consecuencia de ello, el escoramiento del republicanismo hacia posturas conservadoras (de centro-derecha) en las cuales no se sentían representados los sectores trabajadores de la región, a pesar del pronunciamiento a favor del régimen que manifestaron en sus comienzos. Esta tendencia al reagrupamiento de las aludidas fuerzas de derecha debido a la conflictividad social protagonizada por los obreros, que contrasta con la nula confluencia de las distintas posiciones de la izquierda, significó, tras las elecciones de noviembre de 1933,

una debacle absoluta para la coalición de izquierda y una recuperación del poder político por parte de la oligarquía y de la burguesía conservadora, representada por la alianza agraria-radical; la cual obtiene la mayoría absoluta, ocupando las cinco actas de diputados a cubrir (6).

Como vemos, a Canarias llegaban con todo fulgor las ondas expansivas de los acontecimientos que se desarrollaban en el Estado y que casi miméticamente se reproducían aquí. El nuevo período o *Bienio Negro*, comenzaba vulnerando los escasos logros adquiridos durante la etapa Azañista: aumentó la jornada laboral (de cuarenta y cuatro horas a la semana se pasó a cuarenta y ocho); descendieron los salarios: hubo sucesivas muestras de hostigamiento hacia algunas organizaciones sindicales; se redujeron las exportaciones, etc.

A la vista de lo dicho, puede concluirse afirmando que las jornadas electorales de noviembre de 1933 marcan la culminación del reflujo republicano en las tres islas (de la Provincia Oriental) o, mejor, la quiebra en sus instancias superiores de un «poder» su-

---

(5) O. BRITO GONZÁLEZ, *Historia del Movimiento Obrero Canario*, Editorial Popular, Madrid, 1980, p. 239.

(6) VV.AA., *De la República a la Guerra Civil en Las Palmas*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1992, p. 12; estos datos sólo hacen referencia a la provincia oriental. En la occidental tampoco hay que observar grandes diferencias, pues de los seis diputados, cinco pertenecían al Partido Republicano Tinerfeño y uno a la Unión de Derechas, Vid. M. A. CABRERA ACOSTA, *La Segunda República en las Canarias Occidentales*, op. cit., p. 440.

perfidia fundamentado en la capital y en el aparato gubernativo y en una propicia correlación de fuerzas en Madrid. Ese final del espejismo de izquierdas, cuando los monárquicos, «neorrepublicanos» o republicanos conservadores asumen la hegemonía, lo anticipan las elecciones municipales de mayo de 1931, confirmándolo las de abril de 1933... (7).

A partir de entonces, se recrudecen las relaciones de clase hasta tal punto que la burguesía opta por la represión como única vía para resolver los problemas socio-laborales, incrementando la policía de vigilancia y trasladando a Tenerife la primera sección de Guardias de Asalto en los comienzos de febrero de 1934. Las islas menores se verían severamente castigadas por estas medidas que refuerzan las posiciones de los grupos dominantes, con la consiguiente retracción en que se ve sumido el movimiento obrero, que sólo comienza a remitir a finales del bienio (8).

En cuanto a la actividad económica se refiere, debemos apuntar que aparecen las secuelas de la crisis mundial de 1929. Aunque se mantienen estancados los cultivos del tomate y papas, el receso exportador es evidente en la agricultura platanera (9). Se desencadena un giro hacia el autoabastecimiento al mismo tiempo que la actividad pesquera mantendrá un papel destacado en el sostenimiento económico de la región, si bien fue el empleo en obras públicas, el factor más determinante en la creación de puestos de trabajo para la clase obrera (10). Tal fue la importancia de este sector como respuesta a la crisis sufrida por las exportaciones fruteras, que con las siguientes palabras se expresaba José Díaz Martín desde Icod, para que se realizaran inversiones públicas en el Archipiélago:

Nuestras Islas por su posición en las rutas internacionales, y sobre todo por sus relaciones comerciales, tan íntimamente ligadas a la vida económica de Europa que con algunos de dichos países comercia casi exclusivamente, siente con más intensidad que

---

(7) A. MILLARES CANTERO, *La Segunda República y las Elecciones en la Provincia de Las Palmas*, Colección Guagua, Las Palmas de Gran Canaria, 1982, p. 45.

(8) M. A. CABRERA ACOSTA, *La Isla de El Hierro durante la Segunda República*, Ed. Cabildo Insular de El Hierro y Centro de la Cultura Popular Canaria, Tenerife, 1988, pp. 99-122. Aquella represión había comenzado algunos meses antes de las elecciones; baste recordar los sucesos acaecidos en Hermigua (La Gomera) donde, en marzo de 1933 y tras un enfrentamiento entre obreros y fuerzas del orden público, murieron un jornalero y dos guardias civiles. Véase, M. A. CABRERA ACOSTA, *La Segunda República en las Canarias Occidentales...*, pp. 392-409. Para mayor información: *La Tarde*, Santa Cruz de Tenerife, 23 y 24 de marzo de 1933, núms. 2123 y 2124; *Hoy*, Santa Cruz de Tenerife, 26 de marzo de 1933, núm. 207; *Espartaco*, Santa Cruz de La Palma, (15 de abril y 1 de julio de 1933), 138 y 149, etc.

(9) Tengamos presente que éste había sido el producto agrícola más comercializado en las Islas. En 1928 habían salido del Puerto de La Luz 87.185.025 Kg. que reportaron unos beneficios de 32.936.505 ptas., seguido muy de lejos por los tomates, las papas, las naranjas, almendras, cochinillas y pescado. *Revista Canaria*, Órgano de la Asociación Canaria en Argentina, Buenos Aires, (febrero de 1930), 227.

(10) O. BRITO GONZÁLEZ, *La Segunda República*, Centro de la Cultura Popular Canaria, Tenerife, 1989; A. MACÍAS HERNÁNDEZ, «Algunas consideraciones sobre la economía canaria entre 1900-1936», *Historia de Canarias. Canarias siglo XX*, Ed. Edirca, Las Palmas de Gran Canaria, 1983, pp. 275-304.

ninguna provincia española los efectos de esta crisis, tan vasta y profunda, viendo cómo cada día nuestra exportación frutera, fuente de nuestra riqueza y bienestar va depreciándose considerablemente... Esta solución fue en otro tiempo la emigración en masa a Cuba o Venezuela, principalmente, de miles de trabajadores canarios, pero hoy día los países nuevos han envejecido y ponen trabas múltiples... para aminorar problema de tanta magnitud bastaría con la buena voluntad de los hombres que hoy rigen los destinos de la República, que, con pequeño esfuerzo de algunos centenares de miles de pesetas que pudieran dedicarse a obras, pongan remedio al mal... (11).

Durante este período aparecen las primeras fisuras en el frente de derechas protagonizadas por el Partido Republicano Tinerfeño, que desembocarán en su escisión y en su casi aniquilamiento en las elecciones de febrero de 1936 (de los cinco diputados obtenidos en los comicios de 1933, pasó a no tener representación parlamentaria). Ello no debe entenderse, ni mucho menos, como la desaparición de los representantes de los grupos de poder, pues la CEDA, nutrida, entre otros, por algunos miembros del PRT –los más conservadores– enarbolaría la bandera de los intereses de los sectores económicamente más influyentes (tengamos presente que el candidato cedista fue el más votado en la provincia occidental en 1936). También hace acto de presencia en la escena canaria otra fuerza ideológica a partir de 1934: Falange Española, que empezó a dar sus primeros frutos al socaire de las corrientes fascistas europeas. En resumen y dicho con precisión:

Debilidad política, insuficiencia de la ruptura con la Segunda República, confusio- nismo estratégico sobre el carácter de la revolución en el Estado Español, peso excesivo del sindicalismo e irrupción del fascismo, junto a factores de orden internacional, serán la base sobre la que se asiente, pues, el nuevo sometimiento del movimiento obrero insular a un programa democrático burgués republicano a partir de 1935 (y a su concreción electoral, la coalición del Frente Popular) (12).

En efecto, esto propició el ambiente necesario para que las distintas formaciones de la izquierda se reorganizaran e intentaran coaligarse en la estrategia del Frente Popular, posponiendo la defensa del socialismo real a la democracia capitalista, dado el auge constante e imparable de la derecha y de los sectores sociales plenamente identificados con las propuestas autoritarias-totalitarias. A esos comicios concurrirían las principales fuerzas políticas y, a pesar de que la victoria no fue contundente sino más bien *circunstancial* –por utilizar el vocablo empleado por Millares Cantero (13)–, el triunfo sería para la coalición frentepopulista. Dos elementos determinaron este hecho: en primer lugar, la disgregación de la derecha y, en segundo término, el agrupamiento de la iz-

---

(11) «Sobre el paro en Canarias», *La Prensa*, Santa Cruz de Tenerife, 26 de julio de 1933, núm. 9011.

(12) M. A. CABRERA ACOSTA, *Las Elecciones a Cortes...*, *op. cit.*, p. 45.

(13) A. MILLARES CANTERO, *La Segunda República y las Elecciones en la Provincia de Las Palmas...*, *op. cit.*, p. 47. Por su parte, OSWALDO BRITO se referirá a los resultados de las elecciones en Tenerife con las siguientes palabras: «En resumen, victoria por número de votos de la Derecha, pero copo mayoritario del Bloque de Izquierdas», *Síntesis Histórica del Movimiento Obrero en Canarias...*, *op. cit.*, p. 29.

quierda, factor este último al que contribuyó el decidido apoyo prestado por el Partido Comunista y su explícito pronunciamiento antifascista (14).

Las muestras de satisfacción por el cariz que había adquirido la nueva representación institucional se evidencian en las numerosas manifestaciones y concentraciones que se realizan los días siguientes a las elecciones en todas las Islas. Se renuevan los cargos en los Ayuntamientos y se crean comisiones gestoras en las Corporaciones insulares. Una de las primeras medidas que tomaron los flamantes gobernantes fue la concesión de amnistía a todos los presos, entre los que habría que hacer especial mención a los de Hermigua. Ante éste y otros avances políticos y sociales, aumentaron vertiginosamente las afiliaciones a los partidos de izquierda; a ello habría que añadir el júbilo e identificación que se produce con las prácticas políticas imperantes, que también influyen en las numerosas manifestaciones celebradas el Primero de Mayo, y que se convierten en la región en una conmemoración de proporciones similares a las de 1931, sobre todo, tras el clima de colaboración entre republicanos, socialistas, comunistas y anarcosindicalistas. Las clases dominantes más a la sordina y con mayor preocupación y sutileza de lo que era habitual en ellas, siguieron ejerciendo su hegemonía a pesar de haber sido desplazadas y reemplazadas de los aparatos del poder. Prueba palpable de ello es el incremento del número de huelgas registradas respecto del primer bienio (15).

A pesar de todo, su situación se manifestaba incómoda, insostenible, pues la agitación social producida dañaba y ponía en tela de juicio los intereses que desde siempre habían mantenido. Esta sería la clave determinante para entender los sucesos posteriores ocurridos en el Estado Español, y, concretamente, en el Archipiélago Canario. Una clave que arranca no sólo de febrero de 1936 sino, retrospectivamente, desde abril de 1931, momento al que se había llegado después de agotar todos los caminos posibles para reencauzar el ordenamiento de la sociedad (en este sentido, no el más deseado sino coyunturalmente el más adecuado). Un instrumento que ya se había agotado y que tenía que ser necesariamente sustituido. La función principal del golpe militar queda, pues, establecida y esclarecida: ofrecer el recambio necesario a los sectores dominantes que ya veían peligrar sus intereses de clase, y que pretendían estabilizar la sociedad.

Las derechas en Canarias supieron desde el primer momento las razones de lo que sucedía y su exacta orientación, apostándose a servir a quienes al fin iban a salvaguar-

---

(14) Vid. *Espartaco*, «Lo que significa el triunfo del 16 para la clase obrera», 22 de febrero de 1936, núm. 288. Aquella actitud inusual en la defensa del republicanismo por el temor del ascenso fascista, llevó por primera vez al semanario a emplear la expresión *democracia proletaria* en lugar de *dictadura del proletariado*. Este pronunciamiento nos da una idea aproximada del giro progresivo que comenzaban a tomar las tendencias de izquierda, si comparamos estos argumentos con los ofrecidos a partir de junio de 1931 cuando se optó por la crisis y la ruptura manifiesta con el republicanismo. Vid. M. A. CABRERA ACOSTA, *La Segunda República en las Canarias...*, op. cit., p. 579.

(15) Vid., M. A. CABRERA ACOSTA, *La Segunda República en las Canarias Occidentales...*, op. cit., p. 591; M. SUÁREZ BOZA, *El Movimiento Obrero en las Canarias Orientales (1930-1936)...*, op. cit., pp. 238-240.

dar sus privilegios con la fuerza necesaria... Agrarios, cedistas y radicales pasaron a integrar con prontitud la administración civil que auxilió al mando castrense... (16).

A corto y medio plazo, el golpe militar daría los frutos previstos para quienes lo habían alentado, apoyado y hecho efectivo, con consignas militares, a través del terror y, en numerosas ocasiones, bajo palio y en nombre de Dios. Pero este proceder corresponde a otro capítulo de nuestra reciente historia, pues, salvo contados, costosos y encomiables focos de resistencia, las Islas fueron sometidas desde los primeros momentos.

## 2. LA APUESTA POR EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA, LAICA, ACTIVA Y RENOVADA

En el Archipiélago Canario los soportes ideológicos de la República, en cuanto a educación se refiere, fueron sobre todo, el socialismo, las ideas liberales heredadas del Sexenio democrático, y el racionalismo de principios de siglo; esta eclosión de manifestaciones sociales y culturales culminarían en un pluralismo de prácticas y actuaciones cuyas consecuencias determinaron el devenir de la primera mitad de los años 30. De todos modos, hay que aclarar que nos referimos al auténtico republicanismo y no al adulterado e intoxicado por las opiniones conservadoras que decidieron adoptar formas republicanas en su nuevo quehacer, tras la proclamación del Estado democrático. Es en este marco global de ideas, valores y propuestas, en el que hay que situar las realizaciones destinadas a aumentar y mejorar la enseñanza que tuvieron lugar en el contexto histórico en estudio. Formulaciones como la erradicación del analfabetismo a través del acrecentamiento de centros docentes públicos, como la defensa de la laicidad en unas islas de marcado carácter adoctrinante y confesional, o como las expuestas por determinados docentes de acuerdo con principios metodológicos activos y renovados, son un claro ejemplo del ensanchamiento de límites pedagógicos propuesto por primera vez en Canarias, destinado a regenerar la vida pública de amplios sectores de la sociedad. Abordemos secuenciadamente estos aspectos que determinaron, sin lugar a dudas, que la actividad educativa fuera uno de los hilos conductores más destacados (y controvertidos) del acontecer político y social de los años 30.

### 2.1. Creaciones escolares o afianzamiento de la enseñanza pública

A pesar de las dotaciones infraestructurales y del *avance* que supuso el régimen primorriverista en lo referente a instalación de escuelas y contratación de maestros, coincidimos con el profesor Negrín Fajardo en que la herencia que recibía la República era bastante sombría: «más de la mitad de los canarios no sabían leer ni escribir, y apenas existían 624 escuelas para una población intantil escolarizable que necesitaba, al menos, un número tres veces mayor de centros escolares» (17). Al comenzar la década en estu-

---

(16) A. MILLARES CANTERO, «La política en Canarias durante el siglo XX...», *op. cit.*, p. 64. Este tema ha sido ampliamente abordado por varios historiadores que han investigado el desenlace de la andanada represiva en todas las islas del Archipiélago. VV.AA.: *La Guerra Civil en Canarias*, actualmente en fase de publicación.

(17) *La enseñanza en Canarias*, Colección Guagua, Las Palmas de Gran Canaria, 1982, pp. 19-20.

dio, dos ejemplos, uno rural y otro urbano, ilustran lo que era una constante en nuestro Archipiélago: en Vallehermoso existía un censo escolar de 967 niños que precisaban en torno a 32 escuelas; la realidad se concretaba sólo en cinco (18). En Las Palmas, por otra parte, eran tan exiguas las posibilidades que tenían los hijos de las clases trabajadoras de asistir a las instituciones educativas creadas a tal efecto, que con insistencia algunos medios de expresión solicitaron la creación de centros como los establecidos a comienzos de siglo por la Casa del Pueblo y la Federación Obrera, pues, «para el número de niños que tiene Las Palmas, no será mucho el afirmar que nuestra ciudad carece de escuelas. Hay pocas escuelas. Pocas y mal dotadas de material pedagógico» (19).

Para entrar en materia, debemos señalar que durante el año 1930 contaban la Islas con una población de hecho cifrada en 555.128 habitantes –572.268 de derecho– de los que el 57 por 100 tenían menos de veinticuatro años, el 31,5 por 100 entre veinticinco y cincuenta y cuatro, y sólo el 11,2 sobrepasaba los cincuenta y cinco (20); se deriva de todo ello, el alto porcentaje de población escolarizable existente en los distintos niveles educativos que se impartían en el Archipiélago. Sin embargo, las cifras reales de alfabetizados se situaban para los mayores de 10 años en sólo 217.718 personas, esto es, el 38 por 100 de su población. Esta media aritmética sólo debemos considerarla un indicativo relativo que, obviamente, no se puede generalizar en todos los rincones, pues hay variaciones muy acentuadas entre las Islas y, en ellas, entre los núcleos urbanos y las zonas periféricas. Por seguir con el ejemplo ya citado, se hace preciso aclarar que hasta 1930 no aparece en Vallehermoso el primer maestro fuera del núcleo de población, lo que provoca unas cifras del 85 por 100 de los campesinos analfabetos, frente al 30 por 100 de los habitantes del Casco. Por estas fechas, y en ese mismo municipio, las tres cuartas partes de los niños entre diez y catorce años no habían sido escolarizados (21). En la otra provincia, las expectativas tampoco eran más halagüeñas: según el censo de 1931, Fuerteventura contaba con el 64,33 por 100 de analfabetismo, Lanzarote con el 71,19 por 100, y Gran Canaria con el 61,63, volviéndose a constatar el hecho de que en las zonas rurales y periféricas se disparaban las cifras. Así tenemos el caso de que Tías soportaba el 85,21 por 100 de analfabetismo y Tejeda el 75,64 por 100 (22). No eran casos aislados sino la tónica general que caracterizó la situación de las Islas, durante tanto tiempo apartadas de las vías de acceso a la enseñanza y a la cultura.

La primera medida del nuevo gobierno consistió en solicitar, a través de los Gobernadores Civiles provinciales y de los Delegados de Gobierno insulares, dotaciones necesarias para cada uno de los municipios, con incremento del número de centros y del de maestros dispuestos a ocuparlas. Así fue: las 745 escuelas nacionales en funcionamiento a finales del año 1930, serían ampliadas en octubre de 1931 en 220 más (23). Poco después, en 1933, ya ascendían a 1067 (143 para la provincia de Las Palmas de Gran Ca-

---

(18) *Altavoz*, La Gomera, 30 de noviembre de 1930, núm. 12.

(19) *El Socialista*, Las Palmas, 5 de junio de 1930, núm. 6.

(20) *Estadísticas Básicas de la Región Canaria, Vol. I*, Consejo Económico Social de Canarias, 1976.

(21) E. BURRIEL DE ORUETA, *Población y Agricultura en una sociedad dependiente*, Oikos Tau, Barcelona, 1982, p. 236.

(22) M. ÁLVAREZ, *Estructura Social de Canarias*, CIES, Las Palmas de Gran Canaria, 1980, en VV.AA.: «La represión franquista en la enseñanza en la provincia de las Palmas 1936-1939», *Revista Guiniguada*, 3, Secretariado de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 1987.

(23) *Diario de Avisos*, Santa Cruz de La Palma, 8 de octubre de 1931, núm. 16115.

itaria y 179 para la de Santa Cruz de Tenerife), y los 566 maestros existentes antes de proclamarse la República casi duplicaron su número, al pasar en 1935 a 948 (24). Estos resultados demuestran que las realizaciones infraestructurales fueron una constante desde los primeros momentos de mandato republicano y se llegó a afirmar que, globalmente, en Canarias en el año 1933 «se había llevado a cabo el plan de construcciones escolares de 1930» (25). Hay que establecer, no obstante, dos puntualizaciones: primero, el plan de 1930 no se correspondía con el desarrollo por las nuevas autoridades a partir de 1931, pues, como podemos comprobar más adelante, en 1936 todavía quedaban cientos de escuelas por erigir en las dos provincias canarias, y, segundo, se entendía por creación de escuelas, la autorización concedida por el Ministerio a los municipios para abrir locales mínimamente acondicionados donde pudieran ser impartidas las clases. La construcción de nuevos edificios, por tanto, fue prácticamente nula en las islas, motivo más que suficiente para que algunos editoriales de prensa airearan los agravios comparativos respecto de lo sucedido en otras zonas de la geografía peninsular:

Mientras en la mayoría de las poblaciones y pueblos de alguna significación, dentro del territorio peninsular, se han construido edificios escuelas, en Canarias sólo se han edificado cinco en Las Palmas, tres en Santa Cruz de Tenerife y uno en la Antigua de Fuerteventura. De esos cuatrocientos millones que toque algo en las islas Afortunadas, que son desafortunadas en obras escolares (26).

Al igual que sucedió en el resto del Estado, durante el bienio radical-cedista y el corto período de tiempo que estuvieron en el poder los representantes del Frente Popular, pocas escuelas fueron abiertas si comparamos dichas realizaciones con las efectuadas durante los dos primeros años de mandato republicano-socialista. Sólo en aquellos casos en los que las gestiones se retrasaron por dar prioridad a actuaciones escolares más concretas y urgentes, o por el incremento progresivo de población infantil, las autoridades civiles responsables y las Corporaciones locales correspondientes autorizaron nuevos centros de enseñanza. Aunque al finalizar el quinquenio se estuvo lejos de una dotación plena para satisfacer las necesidades reales padecidas, al menos menguaron considerablemente las penurias, corrigiendo los desequilibrios educativos entre las distintas zonas insulares. Veamos el siguiente cuadro que ilustra, por provincias, la proporción de escuelas que se crearon y el número de alumnos que a ellas concurrieron. Los datos ofrecidos también dejan entrever las que quedaron por cubrir (27).

---

(24) M. SAMANIEGO BONEU, *La Política educativa de la II República*, Ed. CSIC, Madrid, 1977, pp. 282-286. También BOLETÍN DE EDUCACIÓN. Ministerio de Instrucción Pública, núm. 1, Madrid, enero-marzo de 1933, recogido por A. MOLERO PINTADO, *La reforma educativa de la Segunda República Española*. Primer bienio, Santillana, Madrid, 1977, p. 477.

(25) M. SAMANIEGO BONEU, *op. cit.*, p. 286.

(26) *Diario de Avisos*, Santa Cruz de La Palma, (8 de octubre de 1931), 16115.

(27) Información extraída: *Eco del Magisterio Canario*, Periódico de Instrucción Pública, Órgano de la Asociación Provincial del Magisterio de Primera Enseñanza, Tenerife (marzo, 1159 - julio, 1173), 1936; *Hoy* 321, Las Palmas, (29 de mayo de 1934); *Provincia de Santa Cruz de Tenerife*. Datos sobre la vida Administrativa de su Mancomunidad, Cabildos, Ayuntamientos y algunas de sus En-

<b>Provincia de Santa Cruz de Tenerife:</b>	
Número de escuelas nacionales en 1929 .....	366
Población escolar en 1932.....	65.168
Población escolar matriculada en escuelas nacionales en 1932.....	26.226
Población escolar matriculada en colegios privados en 1932.....	1.079
Número de escuelas en 1932.....	603
Número de colegios privados en 1932 .....	10
Población escolarizada en 1936 .....	42.150
Número de escuelas en 1936.....	656
Número de escuelas que faltaban, para establecer una ratio de 50 alumnos por aula en 1936.....	217
<b>Provincia de Las Palmas de Gran Canarias:</b>	
Número de escuelas nacionales en 1930 .....	307
Población escolar en 1932.....	59.948
Población escolar matriculada en escuelas nacionales en 1932 .....	17.965
Población escolar matriculada en colegios privados en 1932.....	2.186
Número de escuelas en 1932 .....	445
Número de colegios privados en 1932 .....	12
Población escolarizada en 1934 .....	35.575
Número de escuelas en 1934.....	768
Número de escuelas que faltaban, para establecer una ratio de 50 alumnos por aula en 1934.....	375

## 2.2. *La laicidad como principio constitucional de difícil consecución*

Respecto de la defensa de la enseñanza laica, explícitamente recogida y amparada en el artículo 48 de la Constitución republicana del 31, y que tantos quebraderos de cabeza trajo a sus patrocinadores, también en Canarias produjo puntos de fricción entre los sectores más conservadores de la población y aquellos otros más radicalizados, progresista o, simplemente, moderados. Sólo a partir de entonces habían tenido cabida en

---

tidades Oficiales, durante el primer quinquenio de la Dictadura. Librería y Topografía Católica, Santa Cruz de Tenerife, 1929; *La Provincia* 763, Las Palmas (12 de julio de 1929); M. SAMANIEGO BONEU, *La política educativa de la Segunda República...*, op. cit., p. 285; VV.AA., «La represión franquista en la enseñanza en la provincia de Las Palmas 1936-1939»....

nuestra sociedad los postulados ideológicos necesarios que hicieron posible un amplio debate dialéctico, durante mucho tiempo frustrado, y en el que tomaron partes, sobre todo, los republicanos, socialistas y anarquistas que habían fijado sus miradas en planteamientos de tipo cientificista, intelectualista y racionalista.

En unas Islas en las que había campado (y aún campaba) a sus anchas el caciquismo –siempre arraigado a las costumbres confesionales de los poderes eclesiásticos–, la implantación de la laicidad fuera de los documentos que así lo establecían y de los núcleos urbanos más proclives a aceptar y defender las nuevas tendencias políticas e ideológicas, estuvo bastante limitada en la práctica. Tanto fue así, que en determinados lugares los grupos de poder presionaban *en secreto* (sic) a los docentes para que impartieran la enseñanza de Religión, dada la prohibición expresa que imponía el marco normativo del momento (28). Como vemos, los sectores más conservadores despreciaban los avances de la pedagogía laica contenidos en lo que denominaban *escuelas de nuevo cuño*, mientras que los sectores más progresistas tachaban de *crucifvoros* a los que, amparados en sus intereses económicos y en sus creencias doctrinarias, no respetaban el sentir racional de las nuevas propuestas educativas (29).

En este cruce de manifestaciones y posturas, hubo unanimidad de criterios en aquellos sectores más avanzados de la sociedad a la hora de abordar el problema esencial de la aconfesionalidad, por entender que afectaba a posturas sociales y pedagógicas y que, por lo mismo, la iglesia y la religión quedaban intactas. Al igual que en el resto del Estado, la confrontación se situaba en torno a la tolerancia o intolerancia de una enseñanza que debía ser comunitaria y no sectaria.

No podemos consentirlos en las escuelas [haciendo referencia a los docentes religiosos] porque su sistema de enseñanza, mezquino y odioso, prevalece en la clase media de nuestro país, el peligro alcanzará no solamente a la democracia. Determinará también un empobrecimiento del alma humana y una humillación del espíritu republicano español. Es necesario e imprescindible que las Cortes den una solución eficaz: El monopolio absoluto de la enseñanza por el Estado. Es necesario que la educación de los niños se dé en forma tal, que cuando lleguen a ser hombres tengan conciencia de su responsabilidad y sepan cual es el origen de nuestras propias miserias (30).

Para contrarrestar tales efectos, los partidarios de mantener la enseñanza en los colegios privados, y de ofrecer en los públicos la enseñanza de la religión con las insignias y costumbres propias del cristianismo, continuaron su particular batalla abandonando el cariz dialéctico de los meses anteriores y multiplicaron esfuerzos para movilizar sus efectivos instándoles a que salieran a la calle. Era un ejemplo del pugilato mantenido antes de dar por perdidas las concesiones que les había brindado la política educativa –de carácter privado y de formas y fondos continuistas y sectarios– de las

---

(28) Cfr. con *Amigo del Pueblo* 11, Las Palmas, (24 de agosto de 1932).

(29) Las críticas y descalificaciones pueden contemplarse en todos los rotativos de las Islas, especialmente entre *El Socialista* y *El Defensor de Canarias en Las Palmas, Obreros de la Cultura* y *Gaceta de Tenerife* en Tenerife, y *Espartaco* y *Acción Social* en La Palma.

(30) «Escuela laica y Escuela religiosa», *El Tribuno*, Las Palmas, (2 de septiembre de 1931).

distintas formaciones en el poder que provienen de la Restauración (31). El carácter irreligioso que profesaban algunos ideólogos de la clase trabajadora, lejos de identificarse con el valor del ateísmo, era en sí mismo una opción para defender la pluralidad de religiones y de creencias que en los años 30 parecían, por primera vez, tener cabida en el contexto social. Así lo expresaban, entre otros, Fraterno Torres, desde Las Palmas: «Mi concepción ética de irreligiosidad es de amor hacia todo semejante, llámense cristianos, budistas o mahomentanos» (32). Pero ello no ocultaba la realidad del Archipiélago en el que de manera tácita o explícita, y dado los impulsos atávicos mantenidos en todas las islas por parte de los grupos que de manera real (aunque no legal) detentaban el poder, se seguían defendiendo las prácticas religiosas dentro y fuera de los colegios de enseñanza. De este modo se manifestaban los ciudadanos que, amparados en las leyes de la República, deseaban fortalecer sus reformas:

Nosotros afirmamos, tenemos el convencimiento absoluto, que en muchas escuelas de la isla, no solo se tiene el crucifijo presidiendo la labor escolar, sino que también se reza el rosario al final de las clases. También existen muchos maestros cavernícolas, discípulos de la tribu de los Beunza y Gil Robles, que excitan a los padres de familia a la protesta pública. Es decir, fieles aliados del cura, para que sea dada la enseñanza del catecismo.

Finalmente, nosotros preguntamos a las autoridades escolares si esto puede continuar tolerándose, o si, por el contrario, creen llegado el momento de obrar con energía, cortando estos abusos de estos maestros desaprensivos, rebeldes a las leyes, y frente en todo momento a la República, que les paga una labor que han de realizar con el máximo respeto a las leyes. Y si no están dispuestos a acatarlas, tienen un camino franco y expedito en todo momento; abandonar la profesión (33).

La persecución de la que eran objeto determinados maestros por acatar las normativas que hacían referencia a la laicidad fueron constantes, dado que con ello se truncaban las expectativas de mantener la incultura social que tanto *bien* había causado en las dos primeras décadas del siglo a las clases hegemónicas, situadas en las zonas rurales o en las periféricas de los núcleos urbanos. En Telde, pueblo en el que esta práctica parecía habitual, se llegó a solicitar del Inspector Provincial «una inspección (...) en todas las escuelas de los campos y de Las Palmas. Hay que chapear toda la maleza venenosa que todavía crece en la espesura de nuestra bella campiña» (34).

---

(31) «Se ha registrado en estos días en nuestra ciudad un curioso fenómeno, repercusión casi sísmica de otros que han sobrevenido en ciertos puntos de la Península. Nos referimos a la huelga de los escolares del antiguo colegio ignaciano en pro de la reincorporación de unos crucifijos a sus anteriores puestos presidenciales (...). La huelga ha sido promovida por unos cuantos padres de esos que muestran en tal forma su enemistad hacia el régimen que ha venido a terminar con los privilegios de los padres que no tienen en su hogar conflictos económicos, por lo que pueden permitirse el lujo, que los padres no solemos tener, de crearse problemas religiosos». Editorial de *El Socialista*, Las Palmas, 18 de febrero de 1932, 86.

(32) *La Voz Obrera* 128, Las Palmas, (20 de febrero de 1932).

(33) «Hay que proteger a los maestros», *ibidem*, (24 de febrero de 1932), 129.

(34) *Ibidem*, Las Palmas, (5 de marzo de 1932), 132.

Las interpretaciones realizadas sobre la educación laica fueron variadas a medida que transcurría el período republicano y sus realizaciones no se plasmaban en el contexto insular, ni satisfacían a los maestros más comprometidos con las nuevas tendencias pedagógicas. Fue necesario definir y analizar la naturaleza del concepto para clarificar la situación al finalizar el año 1933. Uno de los autores que con más precisión abordó esta cuestión fue el maestro socialista Domingo González Cabrera, para el cual la religión no era sino un epifenómeno de lo acontecido en otras esferas de la sociedad y, por tanto, su supresión a través de la actividad docente tenía un alcance hartamente limitado y de nula consistencia.

La religión tiene sus fuentes en la dependencia del hombre frente a la Naturaleza y en las relaciones de los individuos frente a la sociedad; que sus raíces están en la estructura económica de esta sociedad (...). Teniendo «fundamentos materiales en la sociedad capitalista», no esperaremos acabar con la religión suprimiéndola por medios educativos, sino que hemos de «destruir las causas materiales en que se apoya, para anularla definitivamente; lo cual supone reemplazar la sociedad capitalista por la sociedad socialista, como dejamos dicho (...). Con estos antecedentes marchamos hacia la valorización de la escuela laica, mas no se ha de olvidar que aún en el supuesto de que todos los maestros la respetaran, la acción que la escuela ejerce frente al niño es bien poca ante la familia, el medio social, la Iglesia, etc. (35).

A pesar de los intentos por esclarecer la dimensión de la laicidad en la enseñanza y, de manera más global, de la religiosidad en la sociedad, la mayoría de los maestros canarios entendieron que las reformas del gobierno servían de paraguas para mejorar considerablemente la situación socio-cultural que se había padecido en las Islas. No perdamos de vistas que los elementos configuradores de dicho ordenamiento constituían un modelo alternativo para contrarrestar los efectos del patrón de actuación conservador-religioso-caciquil, que se había perpetuado hasta entonces y que de manera tácita se seguía prodigando (36).

---

(35) D. GONZÁLEZ CABRERA, «Escuela laica», *Obreros de la Cultura* 10, Órgano quincenal de la Federación Tinerfeña de Trabajadores de la Enseñanza, Tenerife, (15 de noviembre de 1933).

(36) En la poesía firmada por «Soldado» quedaba patente la situación padecida en una de las escuelas de Puntagorda, que, lejos de ser considerada un caso aislado, podría ser tenida como botón de muestra de lo ocurrido en otros centros de enseñanza.

¿La religión oficial  
sigue siendo la cristiana?  
Porque he visto en una escuela  
un Cristo la otra mañana.  
También ví ha pocos días,  
—sí es que la vista no engaña—  
los emblemas que ostentaban  
Los Borbones en España.  
Es tanto, lo que se amaba  
a la vieja monarquía,  
que su desaparición  
es llorada noche y día.

Tenéis que acatar las leyes  
emanadas del gobierno,  
hay que descolgar el Cristo  
aunque vayáis al infierno.  
En seis meses de República,  
—será que no le da gana—  
en esa escuela no he visto,  
la enseña republicana.  
¿Todo lo que se diga,  
irá a resultar en valde,  
por ser la santa maestra  
la señora del Alcalde?

*Espartaco* 69, Santa Cruz de La Palma, (19 de diciembre de 1931). En numerosos sucesivos volvería a tratarse el mismo particular, haciendo referencia a situaciones parecidas.

Con la llegada del bienio radical-cedista, las críticas vertidas en las columnas de la prensa de derechas descendieron en la misma proporción en que proliferaron las efectuadas por los integrantes de la izquierda moderada o del reformismo republicano; mientras tanto, los sectores socialistas y comunistas arremetían tanto contra la política resultante de las elecciones por sus propuestas educativas antipedagógicas y claramente adoctrinantes, como contra el regeneracionismo de las formulaciones anteriores, por haber quedado reducido a un marco teórico de actuaciones sin capacidad ni posibilidad transformadora. La clave estaba en realizar la política de sustituciones lo antes posible en islas como Tenerife, Gran Canaria y La Palma, con la agravante añadida de que, durante este bienio, las órdenes religiosas estaban amparadas por la actuación de las formaciones políticas en el poder.

El regocijo que ofrecían los sectores vinculados a la iglesia se hacía patente en numerosos artículos de revistas, periódicos o semanarios, en los que se aludía a la paralización de las ideas provenientes de la masonería, el anarquismo y el ateísmo (como si fueran las mismas), «conforme a la justicia y a las leyes» (37). Según iban pasando los meses, el énfasis en el tratamiento de los temas abordados recaía en el fracaso de la enseñanza pública y en la supresión (desde el poder y a través de métodos legislativos) del articulado constitucional que contenía los principios laicos, por ser considerados parte del sistema en el que se asentaba la *ateología* (sic) de las izquierdas.

Mientras tanto, los representantes de las candidaturas republicanas, que se sentían identificados con el programa de las reformas desarrolladas durante los mandatos de Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos, y las izquierdas antaño más reivindicativas, intentaron movilizarse conjuntamente para salvaguardar los proyectos esbozados el primer bienio. Aunque a primera vista pudiera parecer una estrategia contradictoria de las fuerzas progresistas si nos atenemos a las declaraciones y manifiestos realizados con anterioridad en contra de posturas revisionistas, no lo era tanto si convenimos en que la presión que realizaban los sectores más conservadores en torno a las candidaturas y coaliciones de derechas para resquebrajar las reformas iniciadas, ponían en tela de juicio el propio orden constitucional establecido, que aludía explícitamente a temas de tanta trascendencia y envergadura como la libertad de conciencia, la libertad de cátedra, la gratuidad de la enseñanza en su nivel primario, y su carácter público, unificado y laico. Este colaboracionismo interesado se prolonga hasta las elecciones de febrero, si bien se hace necesario remarcar que ni siquiera el gabinete formado por los representantes del Frente Popular fue capaz de articular propuestas de cambio educativo en las Islas; el escaso tiempo que se mantuvo en el poder hasta producirse el golpe de Estado no fue suficiente para, por ejemplo, continuar la obra referente a las sustituciones previstas de la educación privada-religiosa por la pública-laica, problema candente y recurrente en el quehacer de determinados consistorios. Vistas así las cosas, el compo-

---

(37) «Queremos referirnos, una vez más, al caso del magisterio nuestro, en la provincia, que durante los dos años y pico de infausta memoria montó aquí sus reales como representación genuina de la política incivil, plebeya y miserable que en las alturas entronizaran de consumo los masones, los anarquistas y los ateos, todos esos corifeos y turiferarios de la revolución de la cañalla (...). Debemos ir a la liquidación implacable y purificadora, *siempre conforme a la justicia y a las leyes, sin salirse de ellas nunca ni pensando nunca quebrantarlas...*». *Esos maestros ateos* 604, editorial de Acción Social, Santa Cruz de La Palma, (19 de noviembre de 1934). El subrayado es nuestro.

nente laico, el elemento anticonfesional y el sentimiento anticlerical, con frecuencia se fusionaban y, de una manera extraordinariamente vehemente, eran considerados como factores indispensables para alcanzar el progreso social –a través de la enseñanza– que las islas demandaban.

### 2.3. *Ideas básicas para un cambio educativo metodológicamente más profundo*

Si tomamos en consideración el pasado más reciente de la historia de la educación en Canarias y realizamos, a la vez, un recuento de las dotaciones infraestructurales y humanas con que se intentó escolarizar a los sectores más humildes de la población, podemos convenir en afirmar que el papel de las autoridades responsables en dicha materia fue de indiferencia, cuando no de desprecio. En semejante contexto, era prácticamente impensable abogar por la incorporación de metodologías activas que incrementaran el rendimiento, al tiempo que crearan un espacio más atractivo y atrayente para la docencia de los niños.

Partiendo de estos precedentes, las realizaciones que sucedieron durante el período republicano, destinadas a reemplazar las técnicas de apoyo al estudio y a renovar los procedimientos pedagógicos más acordes con el desarrollo evolutivo de los niños, fueron de una trascendencia enorme para estimular la adquisición del aprendizaje ofrecido en las escuelas, desplazando las prácticas mantenidas desde antaño basadas en la pasividad ante la ignorancia, la fe ciega en los dogmas religiosos, el memorismo entendido como mero rutinismo y machaqueo, y la omnipresente administración de los castigos físicos como elemento insustituible en la adquisición del conocimiento.

Según manifestaba Plácido Sánchez, maestro comprometido con las reformas educativas desplegadas por el republicanismo, las nuevas orientaciones pedagógicas debían tener por objeto dilucidar el asunto de las siguiente pregunta: «¿Cuál es el fin del ser humano en la vida?». Para contestarla, existían, al menos, tres posturas:

- a) los que concebían que esta vida es sólo una etapa transitoria para garantizar la otra;
- b) los que, en abierta oposición, defendían que la misión del hombre en la vida es agrandara, mejorarla y embellecerla hasta convertirla en un placentero cielo, y;
- c) que, en aparente armonía con los dos sectores anteriores, trataban de cumplir útilmente con la sociedad en pos de un mejoramiento de la vida, intentando gozarla para perfeccionarla física y espiritualmente. Por tanto, creyentes, ateos y laicos, eran los principales rivales que trataban de disputarse la hegemonía de la enseñanza y de sus prácticas educativas (38). Aunque de partida el maestro aludido limitaba en exceso las dimensiones interpretativas realizadas sobre el tema educativo, sí estaba claro –y de ahí la importancia del artículo– que cada sector debía ofrecer aquellas pautas que facilitarían la consecución de los objeti-

---

(38) «Las grandes tendencias sobre educación», *Obreros de la Cultura* 4, Tenerife (15 de agosto de 1933).

vos previamente planteados, para alguno de los cuales estaba en defender el modelo intermedio, esto es, laico y racional, propuesto por los republicanos.

De este modo, y alineados con las reformas que tenían lugar durante el primer bienio del régimen, los trabajadores de la enseñanza se percataron de que el Magisterio isleño necesitaba adoptar las modernas orientaciones pedagógicas que tenían lugar en Europa y que, tímidamente, hacían su aparición en España, pero que no cuajaban en Canarias. Ello propició que la mayor parte de los docentes –sobre todo los ideológicamente comprometidos con propuestas de signo progresista– defendieran el modelo educativo ofrecido por los gobernantes republicanos-socialistas, ya que terminaba con *el absolutismo y la ilegalidad*, pilares básicos del *trasto viejo* (sic) monárquico. También advertían, no obstante, del peligro que suponía quedarse sólo en la superficialidad de las innovaciones propuestas:

OBREROS DE LA CULTURA aceptará como conquistas positivas los avances que la enseñanza logra por las izquierdas gubernamentales, en un sentido democrático y popular, comparadas con la posición que la enseñanza tenía en el fenecido y odiado régimen monárquico, cuyas características eran el rutinarismo chavacano de la influencia clerical que lo absorbía todo. Ahora bien, nuestra significación proletaria o clasista nos impide entusiasrnos hasta el extremo de considerar como meta lo que sólo para nosotros representa y significa un jalón (39).

Obviamente, para algunos maestros, el ámbito educativo no era más que el arma de la inmediatez política en curso (esto es, de las reformas rápidas pero no convincentes, ni consistentes, al depender de otros elementos más esenciales); por tanto, la adaptación a las nuevas estructuras sociales necesitaba cambios más profundos y radicales en los que la educación no tenía ni alcance determinante, ni autonomía de movimientos suficiente. De todos modos, a pesar del escepticismo de estos sectores, desde cualquiera de las opciones progresistas que tuvieron lugar en los primeros momentos de la instauración del régimen democrático, comenzaron a incorporarse técnicas y procedimientos de enseñanza en las escuelas nacionales insulares, relacionadas con el hervor de las teorías pedagógicas provenientes de la concepción activa y renovada de la enseñanza europea y de su readaptación española. Se deseaba con ello acomodar las mentalidades de las futuras generaciones a una época que se concebía de esplendor aperturista en lo económico, político y social; de hecho, la educación se convertiría, por primera vez, en actividad didáctica seductora para los educandos que nada tenía que ver con el modelo anterior basado en la rigidez y la imposición de normas y valores. En estrecha relación con ello, aparecieron debates y pronunciamientos en casi todos los rotativos canarios que aceptaban y compartían las reformas propuestas por los gobernantes responsables en materia educativa. Las escuelas creadas y dotadas desde 1931 incorporaron las nuevas metodologías que desde el Ministerio se consideraban más adecuadas para la formación y desarrollo de la infancia.

---

(39) Obreros de la Cultura era el Órgano Libre del Magisterio Tinerfeño orientado por la Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza. Se publicaba en La Laguna, Tenerife, y el número citado es el 1, correspondiente al 1 de julio de 1933.

La escuela activa, riente, muestra a los afanes didácticos su camino lleno de dulzura, iluminado por el optimismo de su asombrosa aceptación. Su extenso dominio radica en la facilidad de obtener el máximo rendimiento en el mínimo esfuerzo personal del alumno. Ejercicios variados, ordenados y atractivos (40).

Rousseau, Decroly, Herbart, Montessori, Ferriere, Froebel, Dewey, Volney, Giner de los Ríos, Cossío y un largo etcétera de autores extranjeros y españoles, pasaban a ocupar páginas enteras de la prensa pedagógica canaria, que elogiaba sus aportaciones por haber colocado al niño en el centro de las manifestaciones educacionales. Claro que, junto a los defensores, también habría que hacer referencia a los detractores, situados a ambos extremos de la política imperante. Por parte de la derecha clerical se criticaba la independencia deliberada y peligrosa que adquirirían los menores respecto de sus padres y de la institución que siempre había amparado a la familia (entiéndase, la iglesia); y por parte de la izquierda (distanciada progresivamente del republicanismo), se censuraban las metodologías consideradas pequeño-burguesas que, aunque centradas en la infancia, no hacían sino reproducir el sistema de valores anterior, suplantando el auténtico sentir racional y material (es decir, *de clase*) de la enseñanza (41).

Como vemos, a pesar de las excepciones, un amplio elenco de maestros quisieron servir de garantes de las reformas educativas que tuvieron lugar en el Archipiélago. La opción seguida no suponía, empero, sino un pequeño paso en el largo recorrido que se había prefijado para acabar con las altas tasas de analfabetismo, al adoptar métodos educativos renovados que, unidos a la óptima política de dotación de centros, corrigieran las graves deficiencias educativas, sociales y culturales padecidas en las Islas. No obstante, conscientes del riesgo asumido debido a la continua presión ejercida por los sectores conservadores, algunos de los cuales seguían ejerciendo las prácticas caciquiles amoldadas a las formas sociales del republicanismo, y dada la magnitud del proyecto a desarrollar destinado a difundir y consolidar las actividades educativas, no se olvidaron de los adversarios que poseía el Estado democrático y que estaban prestos a derrotarlo:

- 1) el fanatismo religioso, que no consentía que la escuela de la República fuera laica (tal y como abordamos anteriormente).

---

(40) Fidela, DÍAZ, «La nueva escuela», *Obreros de la Cultura* 7, Tenerife (30 de septiembre de 1933). Por su parte, Luis ÁLVAREZ CRUZ, después de hacer una narración nefasta y plagada de despropósitos de la escuela a la que asistió de pequeño, la comparaba con la existente en aquellos momentos y sacaba a relucir la siguiente semblanza: «... Nuestras ilusiones pisoteadas tienen su realidad en la escuela de la República. Aquella risa que no pudo brotar limpiamente de nuestra boca está aquí hecha carne resplandeciente. Aquellos pueriles dibujos que debíamos ocultar como un crimen nefando a los ojos severos de los profesores, son hoy la mejor ejecutoria de la escuela, y todo lo que nosotros tuvimos que soñar en silencio y a hurtadillas se sueña ahora libremente». *La Prensa*, Santa Cruz de Tenerife (13 de octubre de 1933), 9.079.

(41) Entre los docentes de la primera tendencia habría que integrar a todos los que desempeñaban su magisterio en las rdenes religiosas y a los que, sin pertenecer a ellas, creían conveniente impedir el desarrollo de las reformas para favorecer el fracaso de la República. En la segunda opción habría que situar a los maestros imbuidos por las corrientes sindicales y políticas de corte socialista y comunista como, por ejemplo, Domingo GONZÁLEZ CABRERA, Luzérgico MARTÍN VALVERDE, José Miguel PÉREZ PÉREZ y Ramón RODRÍGUEZ MARTÍN.

- 2) los monárquicos, que no podían ver con buenos ojos que los maestros fueran republicanos y, sobre todo, que inculcaran a los niños su predilección por la República.
- 3) el capital, bajo la sospecha de que con la educación del proletariado recibía un duro golpe, habida cuenta de que el analfabismo había alentado la aceptación de valores y consignas destinados a satisfacer los intereses de los sectores dominantes (42).

A pesar de la relativa etapa de bonanza que tuvo lugar durante el primer bienio entre gobierno español y maestros canarios al abordar objetivos, en principio, coincidentes, tras el advenimiento del gabinete de derechas salido de las urnas en noviembre de 1933, tras la radicalización de la política sindical encarnada por la FETE en Canarias –que intentó frenar los estragos de la contrarreforma educativa– (43), y tras la aprobación de los presupuestos de 1935 –en los que no se contemplaban subida salarial para los maestros pero sí para las fuerzas del orden público– el colaboracionismo se tornó crispación, rivalidad y ruptura. Aquellas discrepancias entre las formas y en el fondo fueron subiendo de tono, a veces contra el régimen, otras contra el equipo de gobierno, hasta determinar una intensa censura de las autoridades hacia la prensa editada por la comunidad educativa, con la consiguiente clausura de *Obreros de la Cultura*, uno de sus principales órganos de expresión, como ya hemos visto. Un nuevo elemento que sólo afectó a los maestros isleños se sumó al descontento que comenzaba a ser generalizado: la diferencia salarial que percibían respecto de otros funcionarios del Estado y que se concretaba en la *ratificación por residencia*.

Por tanto, con los aires conservadores del bienio radical-cedista el carácter de la enseñanza volvió a estancarse, ante lo cual, las posiciones ideológicas, metodológicas y de contenidos ofrecidas con anterioridad entraron en una etapa de repliegue general, si bien es cierto que más en lo discursivo que en lo práctico; no olvidemos que los maestros siguieron en sus puestos y que las ansias manifestadas en los comienzos del republicanismo por secundar las reformas previstas en el ámbito educativo y social se mantuvieron. Salvo la instalación de centros, que había quedado bastante avanzada tras el esfuerzo protagonizado durante los dos primeros años, todo pareció perpetuar la memoria de las actividades educativas de más rancio y doctrinario abolengo. Ni siquiera la etapa que dio comienzo tras las elecciones de febrero del 36, tuvo la duración necesaria para consolidar los proyectos pergeñados durante el primer bienio, pues las ofensivas reaccionarias de calado más social que educativo abortaron cualquier intento por extender las reformas.

### 3. REFLEXIONES FINALES

Tal y como ha quedado plasmado a lo largo del trabajo, el breve paréntesis que duró la República en las Isla (más corto, podríamos afirmar, que en cualquiera de las

---

(42) *Obreros de la Cultura*, Tenerife (15 de septiembre de 1933), 6.

(43) M. FERRAZ LORENZO, «Antecedentes, origen y consolidación histórica del sindicalismo de la enseñanza en Canarias (1905-1936)», *Revista Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, actualmente en fase de publicación.

restantes zonas del Estado por la rapidez y la contundencia en ser sometidas al *nuevo orden social*), fue suficiente para demostrar la preocupación de sus autoridades y gobernantes a la hora de encarar las reformas, que consideraron sustanciales, para generar la vida pública históricamente sometida a los intereses de los grupos de poder. Sin embargo, a veces, demasiado apegados a los análisis de lo escolar, soslayaron las corrientes de fondo que los posibilitaron. Es decir, ingenuamente confiados en la capacidad transformadora y salvífica de la escuela –pública, laica, activa y bien equipada–, no repararon en la estructura social en la que se apoyaba, plagada de terribles desigualdades económicas, enormes miserias sociales y evidentes atrasos culturales. A pesar de ello, se intentó –y en parte se consiguió– abrir la cortina que tanta penumbra y oscuridad había producido en los grupos sociales sometidos; de hecho, la virtud del republicanismo canario en lo tocante a la enseñanza y de los sectores ubicados a su izquierda (que forzaron mayor alcance y dinamicidad a las reformas), consistió en trocar el exceso de pedagogicismo utilizado en determinadas zonas de la Península (por otra parte, inaplicable en el contexto insular) y convertirlo en atalaya favorecedora de la alfabetización, aportación costosa y nada desdeñable dados los precedentes.

Efectivamente, habían cambiado contenidos, métodos, teorías, experiencias, prácticas y, lo más importante, las actitudes frente al concepto de la nueva escuela y ante el niño como sujeto activo en el proceso educativo. En cuanto a las realizaciones de facto llevadas a cabo durante este período y que fueron paralelas a las conseguidas en el resto del Estado, destacan las siguientes: se fomentó la escuela pública (aunque no por ello desapareció la privada) (44); se graduaron los centros situados en núcleos de población amplios; se desarrolló la coeducación con el fomento de las escuelas mixtas; se impuso el laicismo a pesar de las dificultades y de la oposición de los grupos de poder; se incautaron de los centros de enseñanza que los Jesuitas poseían en las islas, aunque en ningún momento se llegó a su clausura dado el carácter seglar de los profesores que las ocupaban; se asumió una mayor conciencia de clase en los trabajadores de la enseñanza, hasta el punto de que fueron éstos, en gran medida, los que organizaban y dirigían los movimientos de protesta social y laboral; se comenzaron a desarrollar nuevas técnicas y metodologías pedagógicas en las que, sobre todo, los centros de interés de Decroly, fueron una constante; se generó una concepción de la infancia novedosa que redundó en la celebración (con carácter oficial y por primera vez en España), de la «Fiesta del Niño» en el municipio del Puerto de la Cruz, siendo sus promotores los maestros laicos, el Consejo Local del pueblo y el Alcalde (45); se prodigaron los actos lúdico-académicos en los que participaban activamente los escolares obviando cualquier confesionalidad (46); se concedió

---

(44) Por ejemplo, en 1934 existían en Las Palmas unos 50 colegios privados legalizados, que atendían a 3.146 alumnos. *Hoy* 321, Las Palmas (29 de mayo de 1934).

(45) *El Día*, Santa Cruz de Tenerife (7 y 12 de julio de 1932), números 69 y 73 respectivamente. Con anterioridad se había implantado el «Día del Niño» en el municipio palmero de Breña Baja (Acta del 8 de diciembre de 1931) aunque su constitución habla sido una iniciativa la Corporación y no de los maestros.

(46) Baste recordar la celebración de la «Semana Santa Republicana» en la voz que se pronosticaba el éxito de la «religión masónica canaria». *La Voz Obrera* 140 (2 de abril de 1932). En el contenido de la información se hacían constantes alusiones al carácter laico de las nuevas enseñanzas: «Las niñas y los niños que afortunadamente hoy reciben en las escuelas nacionales una provechosa instrucción laica, cuando, daban entusiastas vivas a la República, que ha venido a liberarnos del oscuranismo y la ignorancia».

el reconocimiento debido a la escuela popular dotándola, en la medida de las posibilidades, de bibliotecas procedentes de los fondos del Patronado de las Misiones Pedagógicas; se desarrolló en la enseñanza superior una mayor identidad con los problemas propios de las islas, etc.

Sin embargo, pese a estos ingentes adelantos, habría que hacer mención de la otra cara de la moneda, es decir, de aquellas prácticas que permanecieron inalterables durante el transcurso del quinquenio estudiado. En este caso, conviene aludir a la persecución de algunos maestros y maestras por parte de los poderes caciquiles locales con mentalidad conservadora, ya fuera ésta monárquica o repulbicana; a la permisividad de ciertas autoridades para mantener abiertas algunas escuelas privadas que no respetaban la legislación vigente; a la desidia de determinados ayuntamientos que no propiciaban las construcciones escolares necesarias; al abandono sufrido por algunas escuelas; a la incomprensible lejanía de los centros (algunos niños debían recorrer todavía en 1936 cuatro y cinco kilómetros dos veces al día) (47); al pronunciado absentismo escolar que se perpetuaba sobre todo, en las zonas rurales (48); a la ausencia de las Misiones Pedagógicas que incrementó el vacío cultural existente; a la escasa plantilla de inspectores con la que se dotó a las Islas (49); a la proliferación del trabajo infantil –dado que los alumnos servían de mano de obra a las familias más modestas en las faenas agrícolas y ganaderas– como así se hizo constar en el II Congreso Obrero Regional Canario, celebrado en mayo de 1932 (50), etc. No olvidemos, en todo lo que acabamos de enunciar, que Canarias era un mosaico variopinto de diferencias sustanciales –aunque equiparables– entre unas islas y otras, y entre distintas zonas de cada una de ellas. Queremos dejar constancia, en este sentido, de que algunos de los aspectos que hemos señalado sólo han intentado mostrar una aproximación de conjunto.

---

(47) *La Tarde* 2.983, Santa Cruz de Tenerife (16 de abril de 1936).

(48) En este sentido se expresaban la mayoría de los maestros; veamos el siguiente ejemplo: «El principal obstáculo a la labor escolar es la irregular asistencia de los niños juntamente con la edad temprana en que son retirados definitivamente de la Escuela. No es fácil que los niños hagan progresos cuando asisten un mes, faltan quince días, y así sucesivamente. Muchos de ellos asisten, en total, durante el año, a cincuenta o sesenta clases y algunos menos». Manifestaciones efectuadas en 1931 por D. Julián GÓMEZ PÉREZ, maestro nacional de la Escuela Número Ocho de Las Palmas. Archivo Histórico Provincial de Las Palmas, Instrucción Pública, Legajo 18.

(49) En 1934 contaban las dos provincias canarias con diez inspectores (seis en la isla de Tenerife y cuatro en la de Gran Canaria). En 1928 habían desempeñado sus funciones cuatro (dos en cada una de las islas capitalinas), mientras que en 1944 contaba la provincia occidental con 4 y, en 1949, la oriental con 3. Ello demuestra un relativo y limitado incremento en su dotación, que en ningún caso se corresponde con el crecimiento notable de centros escolares; por si ello fuera poco, los inspectores nunca residieron fuera de las islas aludidas, con lo que se dificultaba la resolución de problemas que requerían una rápida y eficaz respuesta de la Administración. Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares. Sección de Educación Nacional. IDD. 1.10; legajos 16.708 y 16.710.

(50) La importancia que, para los obreros, adquiría la educación quedaba constatada en ésta y otras celebraciones, ya que también se planteó la creación de escuelas de Primaria Enseñanza, escuelas Prácticas, de Artes y Oficios y «medios para que concurran a las aulas los alumnos obreros, fuera de la jornada de trabajo». *Espartaco*, Santa Cruz de La Palma, ¿1? de mayo de 1932, núm. 88.

En síntesis, esta prometedora política educativa (analizada en su globalidad) que acogía a todos los interlocutores socio-educativos, quedaría hecha añicos tras el golpe militar de julio de 1936.

La represión, que se cebó contra todos aquellos que se habían opuesto a las exigencias de los sublevados –líderes sindicales y políticos–, también haría acto de presencia de forma muy acentuada sobre los docentes. No son exageradas, por tanto, las palabras de A. Millares Cantero cuando afirma que: «Profesores y maestros fueron apartados de las aulas, y en institutos y escuelas se hizo palpable la sustitución del talento por la mediocridad, el fanatismo y la intolerancia» (51). La sublevación militar y paramilitar supondría no sólo la paralización de las reformas emprendidas por el regeneracionismo republicano, sino, sobre todo, la desmantelación de las mismas, con el consiguiente retroceso teórico, práctico y metodológico. A partir de entonces, la enseñanza abandonó su cariz didáctico y pedagógico y sólo adquirió el rango de instrumento difusor de ideas y valores, dirigido a consagrar, vertebrar y cohesionar el Estado imperial, levantado a golpe de terror, de Bandos y Ordenanzas.

---

(51) A. MILLARES CANTERO, «La política en Canarias durante el siglo XX», *op. cit.*, p. 55.

# B I B L I O G R A F Í A



# BIBLIOGRAFÍA

## CONSIDERACIONES SOBRE LA LIBERTAD DE ENSEÑAR O DE CÁTEDRA (AL HILO DE UN NUEVO LIBRO)

MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ (\*)

En 1983 apareció un libro importante, *Las libertades en la enseñanza*, de Antonio Embid Irujo (1), un jurista bien provisto de conocimientos históricos y comparados. El libro anunciaba, desde el mismo título, la voluntad explícita de romper la unilateral tradición de origen conservador, que consideraba la libertad de enseñanza sólo como un derecho a la creación y dirección de centros docentes, desbrozando con acierto la complejidad de este derecho de libertad y poniendo de relieve la pluralidad de sujetos que nuclea en torno al derecho de libertad de enseñanza: alumnos, profesores, padres, titulares de los centros docentes –personas físicas o jurídicas, confesionales o laicas– y el mismo Estado.

Desde entonces el panorama de la enseñanza en España ha sufrido grandes modificaciones, en mi opinión para bien, pero sobre todo han aparecido varias leyes que han desarrollado los preceptos constitucionales sobre la educación y que han incidido en el amplio campo de la libertad de enseñanza, planteando con ello nuevos problemas de definición conceptual, de contenido y de límites. Aunque son varias las publicaciones que se han ocupado reiteradamente de la libertad de enseñanza en estos últimos años, carecíamos de un libro que tratara de forma sistemática los problemas aireados por estas leyes, en especial los derivados de la libertad de cátedra.

Para llenar este vacío ha venido ha venido un texto reciente de Blanca Lozano denominado *La libertad de cátedra* (2). La autora desvela sus objetivos desde las primeras páginas con estas palabras:

Lo que pretendemos en esta obra es desentrañar cuál es en la actualidad la naturaleza y el contenido en nuestro ordenamiento jurídico de la libertad de cátedra, cuál es el ámbito de aplicación y cuáles son los límites de este derecho que parece haber perdi-

---

(\*) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

(1) Antonio EMBID IRUJO, *Las libertades en la enseñanza*, Madrid, Tecnos, 1983.

(2) Blanca LOZANO, *La libertad de cátedra*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia/Marcial Pons Ediciones Jurídicas, 1995.

do hoy su sentido tradicional; de qué hablamos en definitiva los juristas cuando hablamos de «libertad de cátedra» (3).

Estamos, pues, ante la obra de una jurista que se enfrenta con muy buenos pertrechos a la ardua tarea de definir el alcance, el contenido y los límites del derecho a la libertad de cátedra. Pero el libro de Blanca Lozano es algo más que un buen análisis jurídico-administrativo de la libertad de cátedra en el marco de nuestro ordenamiento jurídico; algo más también que una buena exposición de la doctrina contemporánea sobre la materia, o de la jurisprudencia de los tribunales constitucionales europeos, especialmente alemana, francesa y española. Es, sobre todo, un esfuerzo intelectual dirigido a estudiar con profundidad los intrincados problemas que presenta hoy la libertad de cátedra en el contexto más amplio de la llamada libertad de enseñanza.

Estamos ante un libro sugerente. Un libro que colmará las exigencias de los que se acerquen a él desde una perspectiva jurídica, pero también de aquéllos que quieran comprender la evolución histórica de este derecho de libertad y de los que accedan a esta obra desde la vertiente política de la educación. Desde estos dos últimos planos vamos a analizar nosotros este importante libro, sin duda los más interesantes para los lectores de la *Revista de Educación*.

Es posible que uno de los mayores logros de la obra sea la contextualización de la libertad de cátedra dentro de la historia de la educación española de estos dos últimos siglos, sin cuyo examen no es posible determinar bien ni su naturaleza ni su contenido. Así, Blanca Lozano distingue con rigor las trayectorias seguidas por la libertad de cátedra en ambos siglos: mientras el XIX es la centuria en que la libertad de cátedra lucha por conseguir un espacio jurídico y político, el XX es ya el siglo en que se consolida este derecho, siendo particularmente notable la evolución que la libertad de cátedra ha experimentado en el último cuarto de siglo, sobre todo en lo que respecta a la definición de su contenido y de sus límites.

## 1. ESTATISMO Y LIBERTAD DE CÁTEDRA

El siglo XIX español, cada vez mejor conocido, sigue presentando sin embargo algunos problemas de interpretación. Blanca Lozano arranca su exposición sobre la evolución histórica del concepto partiendo del constitucionalismo gaditano. Apoyándose en una feliz percepción de Sánchez Agesta, recuerda la autora que en el liberalismo doceañista aparecen

dos propósitos hasta cierto punto contradictorios que marcarán todos los vaivenes históricos y los movimientos pendulares de la enseñanza en nuestro país: *estatismo y libertad*, la voluntad de configurar la enseñanza como una *misión del Estado* y el reconocimiento de la relación entre el progreso de la enseñanza y la *libertad de pensamiento* (4).

---

(3) *Ibidem*, p. 2.

(4) *Ibidem*, p. 45. La cursiva es de la autora.

Esta contradicción incipiente constituye lo que yo he denominado en otra parte la ambigüedad del liberalismo español que, al menos en educación, me parece evidente (5).

En la obra de los liberales gaditanos pueden percibirse dos tendencias, hasta cierto punto excluyentes: los que aspiran a construir un *sistema educativo nacional*, de inspiración condorcetiana, y los que consideran preciso armar un *sistema educativo estatal*. Para los primeros, el Estado debería limitarse a garantizar una educación nacional pública, donde la enseñanza primaria se constituyese en eje de todo el sistema y donde la nación, a través de sus representantes, fijase los fines de la instrucción pública, los planes de enseñanza y la propia organización de la educación. Para los segundos, tendría que ser el Estado, identificado fundamentalmente con el Gobierno, el que ordenase, dirigiese y dispusiera del sistema educativo, abandonando al Parlamento sólo el diseño de las grandes líneas del sistema.

Si traemos a colación la existencia de estas dos tendencias es porque, surgidas en el primer tercio del siglo, impregnan todo el pensamiento liberal español decimonónico. Así, a mi entender, en el informe de 1813 atribuido a Quintana, puede hallarse la huella firme de los que propugnan un sistema educativo nacional, esto es, independiente del Gobierno. Es dentro de este contexto donde deben situarse las conocidas afirmaciones del informe sobre los principios que deben presidir el nuevo sistema educativo, especialmente cuando habla de que uno de sus atributos es el de la libertad, libertad para elegir enseñanza y libertad para enseñar. Es cierto, como dice Blanca Lozano, que Quintana no afirma literalmente el principio de libertad de cátedra, limitándose a predicar para los profesores la necesidad de «asegurar su capacidad, su independencia y su subsistencia» (6). Pero el concepto de independencia en el informe acusa, en mi opinión, la influencia de Condorcet, para quien los profesores deben ser independientes de los gobiernos con el fin de evitar ingerencias políticas en su expresión docente. Para los liberales gaditanos, partidarios de un sistema educativo nacional, los profesores debían gozar de libertad en la exposición y transmisión del conocimiento. En cuanto a su dependencia, no sería del Gobierno sino del Parlamento (7).

### 1.1. Libertad de cátedra y uniformidad

El liberalismo español, a pesar de lo mucho que se ha investigado en los últimos años en la historiografía general y en la historia de la educación, sigue planteando pro-

---

(5) Véase mi trabajo «The Influence of Political Factors on the Formation of the Spanish Educational System», en *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, XXVIII, 1992, 3.

(6) Manuel José QUINTANA, *Obras completas*, Madrid, Biblioteca de Autores Españoles, tomo XIX, 1946, p. 187.

(7) Coincido totalmente con la autora en que la influencia de CONCORCET no alcanzó a QUINTANA en un aspecto esencial: la escuela pública laica, que aquel defiende, cede su lugar en el informe de 1813 a la escuela pública cuasi confesional; pero ello obedece a una de las singularidades del liberalismo español frente al francés, esto es, al intento de implantar un nuevo régimen político con la anuencia de la Iglesia española, intento frustrado y origen de no pocos problemas posteriores.

blemas aún no bien aclarados. Uno de ellos, muy importante, es apuntado por Blanca Lozano al señalar que el principio de inamovilidad de los profesores, garantía de la independencia de los docentes en el ejercicio de su actividad, aparece recogido normativamente por primera vez en el reglamento general de 1821, para añadir a continuación que este principio «se ve desvirtuado al no reconocerse la libertad del profesor en el contenido y método de la enseñanza» (8). Se refiere con ello a que el reglamento de las Cortes del trienio constitucional recoge también un principio muy querido por los ilustrados y por los liberales españoles, el de la uniformidad de la enseñanza: «será uno mismo el método de enseñanza como también los libros elementales que se destinen a ella» (9). Como es sabido, el principio de la uniformidad de la enseñanza cubre gran parte del siglo XIX y convive con otro principio, el de libertad de enseñar que estamos analizando. ¿Una contradicción? ¿Una manifestación más de la ambigüedad del liberalismo español?

No existe, que yo sepa, un estudio profundo sobre el contenido material y sobre la evolución histórica de este concepto de *uniformidad*. ¿Qué quería expresar un ilustrado, español o francés, cuando decía que la enseñanza debía ser uniforme? ¿Pensaba en las mismas cosas un liberal español de la centuria siguiente cuando hablaba de la uniformidad de la enseñanza? Si así fuera, ¿la uniformidad significaba lo mismo a principios que a mitad del siglo XIX? ¿Era consciente Quintana de la posible contradicción entre uniformidad y libertad de enseñanza cuando introducía ambos principios como básicos para el nuevo sistema educativo que preconiza en su informe de 1813? Aunque la historia de la educación está clamando a gritos por una historia de los conceptos que no acaba de llegar, me atrevo a señalar que, examinados los textos documentales y su contextualización, la uniformidad no se comporta históricamente como un concepto unívoco.

El concepto de uniformidad nace con la Ilustración francesa. Pero cuando frente a la heterogeneidad de contenidos, doctrinas y métodos de la enseñanza del antiguo régimen, los ilustrados galos reivindican una enseñanza uniforme para Francia, lo que están reclamando es una enseñanza nutrida de saberes útiles, orientada a satisfacer las necesidades de la sociedad francesa, no de la Iglesia, que posea cierta homogeneidad en toda la extensión del Estado. Pero, como apuntó el historiador José Antonio Maravall, «homogénea no quiere decir igual», es decir, pesa todavía en los ilustrados su condición estamental. Lo decisivo aquí es la asignación de cada uno a un grupo social determinado, esto es, «la calificación estamental determina la clase y el nivel de la educación» (10). Lo que equivale a decir dos cosas: una, que la uniformidad entronca mejor con los fines del Estado y de la sociedad que con el principio de libertad; otra, que la uniformidad se remite más a la idea de una educación homogénea para las élites francesas que al principio de igualdad.

La Revolución Francesa, empero, trastorna éste y otros conceptos. De ahí que los liberales de Cádiz sean, en lo que respecta a la uniformidad de la enseñanza, seguidores

---

(8) *Ibidem*, p. 48.

(9) Artículo 2.º del citado reglamento. Véase *Colección legislativa de España*, Madrid, tomo VII, p. 363.

(10) José Antonio MARAVALL, «The Idea and Function of Education in Enlightenment Thought», en W. GODZICH y N. SPADACCINI (eds.), *The Institutionalization of Literature in Spain*, Minneapolis, The Prisma Institute, 1987, p. 54 (la traducción es mía).

del pensamiento revolucionario francés, separándose en este punto y también en otros, del legado de la Ilustración española. No se trata tan sólo de ajustar la enseñanza a unos fines seculares o estatales. No se busca sólo la educación de las clases rectoras mediante unos mismos contenidos y unos mismos métodos, también se aspira a educar a toda la población. Lo que el liberalismo gaditano de la primera hora persigue es una uniformidad de contenidos dirigida a todas las clases de la nación. La uniformidad se relaciona ahora, fundamentalmente, con el principio de igualdad.

## 1.2. Programas, libros de texto y libertad de cátedra

¿Afecta esta uniformidad a la libertad de enseñar? Aquí aparece el segundo problema: el de los programas y libros de texto como marco que constriñe, o no, la libertad del profesor. Blanca Lozano ha sido consciente también de este problema y le ha dedicado múltiples páginas presididas por este interrogante: ¿de qué les sirve a los profesores la inamovilidad en su puesto si «las disposiciones que regulaban la actividad docente [...] les sometían a ingerencias del gobierno en el ejercicio de su función?» (11). Aquí tropizamos otra vez con la ausencia de una historia de los conceptos. La uniformidad, considerada como un principio cardinal, sufre a lo largo del siglo una notable evolución porque los liberales más esclarecidos son conscientes de la contradicción doctrinal que supone el principio de uniformidad frente al principio de libertad, sin que por ello desconozcan la imperiosa realidad, la necesidad de controlar esa libertad de enseñar, necesidad basada no sólo en razones ideológicas –el grueso de profesores tendrá durante muchos años la mentalidad propia del antiguo régimen–, sino también en la mediocridad académica del profesorado y de los mismos manuales escolares.

Es sabido, por otra parte, que cuando el liberalismo triunfa, aun cuando sea al precio de una implacable guerra civil de siete años de duración, la política que se adopta es la de libertad de programas y de libros de texto. Abre esta política el duque de Rivas con su frustrado plan de 1836 y la prosigue el *arreglo provisional* del mismo año. Pero la política de libertad tropieza con demasiados obstáculos y, al cabo, perece: en 1841 se inaugura una nueva política que va a tener una larga duración, el sistema de listas (12). ¿A qué fue debido este giro? Gil de Zárate, notable testigo y uno de los protagonistas principales de esta época, nos da al respecto la siguiente explicación:

La elección de los libros de texto es un asunto vital para la enseñanza. En el reglamento de 1825 se señalaban los que se habían de seguir en todas las escuelas, sin que se permitieran otros: en el que se publicó después de la ley de 1838 se concedió, por el contrario, libertad absoluta a los maestros para adoptar los que tuvieran por mejores. Ambos extremos son viciosos [...]. Si aquél es favorable a la uniformidad de la enseñanza, también la hace estacionaria e infecunda. El segundo ha tenido dos inconvenientes: por

---

(11) Blanca LOZANO, *op. cit.*, p. 61.

(12) He subrayado la importancia del sistema de lista en el siglo XIX en un trabajo denominado «La política del libro escolar en España (1813-1939)», incluido en la obra colectiva dirigida por Agustín ESCOLANO, *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Fundación Germán SÁNCHEZ RUIPÉREZ, vol. I, en prensa.

una parte muchos maestros, pegados a la rutina, han aprovechado la libertad que se les daba para no usar en sus escuelas más que los antiguos libros a que estaban acostumbrados, negándose a toda mejora; por otra, algunos, abusando de esa misma libertad, han adoptado obras poco a propósito [...] (13).

El sistema de lista será asumido por el liberalismo moderado (14). Mediante este sistema el moderantismo trataba de conciliar el principio de uniformidad –considerado como un marco común y homogéneo de la enseñanza– con el principio de libertad –plasmado en la elección de los libros escolares por los profesores entre una lista de ellos aprobada por el Consejo de Instrucción Pública–. El mismo Gil de Zárate, que coadyuvó a la consagración de este sistema, lo justifica del siguiente modo:

La útil y provechosa uniformidad de la enseñanza no consiste en sujetar todas las escuelas a un solo libro, aún suponiendo que sea bueno, lo que pocas veces sucede en semejante sistema [...]. La uniformidad absoluta de textos es la paralización, la muerte: lo que debe buscarse es la variedad en la uniformidad; la uniformidad en el todo, la variedad en las partes [...]. En instrucción pública, la uniformidad se consigue con buenos programas, la variedad con la pluralidad de textos que lleven por ma esos programas (15).

Esta va a ser la posición oficial del liberalismo conservador que es el que, bajo una forma u otra, gobierna en el siglo salvo escasos paréntesis de signo contrario. Durante la década moderada la real orden de 31 de octubre de 1848, sobre programas y manuales escolares, sienta el criterio político para todo el siglo restante: el programa de la asignatura se considera un guía que expresa «las materias que aquélla ha de abrazar, la extensión que debe dársele y el orden que convenga seguir en su enseñanza», mientras que los libros de texto deben estar «arreglados cuando posible sea a los programas» (16). En 1857 Claudio Moyano elevará este principio a la categoría de ley, estableciendo la obligación del Gobierno de publicar los programas generales de todas las asignaturas, «debiendo los profesores sujetarse a ellos en sus explicaciones» con la única excepción del doctorado (artículo 84); al mismo tiempo se prescribe que todas las enseñanzas se estudiarán por libros de texto que «serán señalados en listas que el Gobierno publicará cada tres años» (artículo 86) (17).

Blanca Lozano se hace eco de la opinión común de los historiadores de la educación de que detrás de estos criterios hay más un intento serio de control ideológico y po-

---

(13) Antonio GIL DE ZÁRATE, *De la instrucción pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos, 1855, tomo I, p. 346.

(14) Asumido por el liberalismo moderado pero iniciado por el liberalismo progresista que es el que gobierna en 1841. Que el partido progresista, heredero del liberalismo más puro de las Cortes de Cádiz, abraza el giro que supone el sistema de lista indica que las posiciones de ambas facciones no eran monolíticas. Había puentes entre ambas e influencias recíprocas, lo que quizás explique también que ambos liberalismos converjan prácticamente en la ley Moyano de 1857.

(15) Antonio GIL DE ZÁRATE, *op. cit.*, pp. 192-193.

(16) *Colección legislativa de España*, Madrid, Imprenta Nacional, 1849, tomo XLV, pp. 230 y 231.

(17) *Colección legislativa de España*, Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1874, tomo LXXIII, segunda edición, p. 273.

lítico que un afán de armonizar el principio de uniformidad de la enseñanza, tan caro a ilustrados y liberales, con el principio de libertad de enseñar (18). Los hechos confirman en parte este juicio: la dictadura política de Narváez se convertirá pronto, como más de un autor ha señalado, en dictadura intelectual. En realidad, detrás del liberalismo conservador late siempre el miedo a la libertad, si bien debemos decir en su descargo que la situación española no era muy propicia para el desarrollo completo de todas las consecuencias derivadas del principio de libertad. En cualquier caso, no cabe duda que en este temor a la libertad, y su consiguiente traducción en controles ideológicos de la libertad de enseñar, se encuentra la raíz de las dos famosas «cuestiones universitarias» a las que la autora dedica amplio espacio en su obra (19).

### 1.3. *El liberalismo progresista y la libertad de cátedra*

Pero, frente al sector liberal preocupado por el control ideológico de la enseñanza en todos sus grados existía otra facción del liberalismo —exaltada primero, progresista, después— que en torno a las relaciones entre libertad y enseñanza va a mantener, aunque no siempre, los más puros principios derivados del liberalismo radical. Como ya he indicado en otras ocasiones, la figura de Ramón Salas me parece, a este respecto, paradigmática. En sus *Lecciones de Derecho Público Constitucional*, obra publicada en 1821, se expresa Salas con esta rotundidad;

Ya se percibe mi plan: yo quisiera que la enseñanza fuera absolutamente libre, sin que se mezclase en ella la autoridad, que siempre gobierna mal cuando gobierna mucho [...]. Siendo libre la enseñanza, los estudiantes o sus padres podrán elegir el maestro que prefiriesen entre todos [...] porque toda especie de monopolio es nocivo y contrario al espíritu de nuestra Constitución política [...]. ¿Por qué ha de ser uniforme en todo el reino el plan de enseñanza, como quiere el artículo 368 [...] yo quiero que los maestros sean muy libres en la enseñanza: que expliquen los libros que tengan por mejores, o dicten sus lecciones: que cada universidad una vez organizada adopte el plan de estudios que le parezca más útil [...]. Ya que todo es libre en España, que no sea esclava la enseñanza (20).

¿Moderaron los acontecimientos de casi medio siglo las ansias de libertad en la enseñanza de esta facción liberal? La complejidad de nuestro liberalismo decimonónico, al menos en materia de enseñanza, es tal que la utopía de una libertad absoluta de enseñanza, con toda su dificultad y todas sus manifestaciones —libertad de expresión docente, de creación de establecimientos de enseñanzas, de elección de maestro o de centro—, no desaparece nunca del todo, aunque sólo reaparece con fuerza en la *gloriosa* revolución de 1868. Como consecuencia del grave deterioro de los principios liberales

---

(18) Blanca LOZANO, *op. cit.*, p. 64.

(19) Blanca LOZANO, *op. cit.*, pp. 68 a 75 y 77 a 82.

(20) Ramón SALAS, *Lecciones de Derecho público constitucional para las escuelas de España*, Madrid, Imprenta del Censor, 1821. He utilizado la edición del Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1982, preparada por José Luis BERMEJO CABRERO; véanse las referencias en las páginas 305 a 311, y en especial la lección XXXII, dedicada a la instrucción pública.

en los últimos años de la era isabelina, la revolución del 68 se hace enarbolando en sus proclamas, entre otros, el principio de libertad de enseñanza.

Es la vuelta a la utopía, aunque, en lo que concierne a la educación, ésta sea un fracaso político. Sin embargo, debemos a los progresistas la concepción de la libertad de enseñanza como un derecho complejo, de carácter plural e indiviso. Para los progresistas del 68 la libertad de enseñanza supone el derecho a la libre creación de centros docentes sin cortapisa alguna, pero también, y en los mismos términos, el derecho del profesor a la libertad de cátedra; es libertad del profesor, pero también libertad del alumno para realizar su aprendizaje de acuerdo con su capacidad y tiempo disponible; es libertad de creación de la iniciativa privada pero también de los poderes públicos, y dentro de ellos, no sólo del Estado sino también de las Diputaciones Provinciales y de los Ayuntamientos.

Basta leer el preámbulo del decreto de 21 de octubre de 1868 sobre la enseñanza secundaria y superior para comprender el contenido plural de la libertad de enseñanza del progresismo español. En lo que concierne a la libertad de cátedra el preámbulo dice:

Los profesores deben ser también libres en la elección de métodos y libros de texto y en la formación de su programa, porque la enseñanza no es un trabajo automático, ni el Maestro un eco de pensamientos ajenos. El Catedrático merecedor de serlo, tiene un sistema y métodos suyos, y cuando se le imponen otros, pierde su espontaneidad, y sus lecciones son una mezcla extraña de ideas y formas heterogéneas, sin unidad ni concierto (21).

Éstos, y otros aspectos de la libertad de enseñanza, serán desarrollados en el proyecto de ley general de educación que el ministro Ruiz Zorrilla lleva a las Cortes en 1869. Allí, en la exposición de motivos, se reitera de nuevo que

la libertad de enseñanza es no solo un derecho inviolable del que enseña, sino también del que quiere aprender [...]. La libertad de enseñar no significa sólo el derecho de fundar establecimientos de enseñanza sin autorización, depósito ni títulos académicos: es principalmente el de poner de manifiesto a los demás hombres lo que imaginamos y sentimos, la verdad como la comprendemos y el pensamiento como se ha ido elaborando y transformando en nuestra inteligencia [...]. Todos los españoles y extranjeros pueden extender la beneficiosa influencia de su pensamiento y su palabra a todos los pueblos, sin sujeción a métodos legales, programas, libros de texto ni disposiciones preventivas (22).

Con la revolución del 68 se cierra un ciclo completo en lo que respecta al principio de libertad de enseñanza, tanto desde su vertiente de libertad de expresión docente como de creación de establecimientos dedicados a la enseñanza. En relación con la li-

---

(21) *Colección legislativa de España*, Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1868, tomo C, p. 421.

(22) *Diario de Sesiones de las Cortes Constituyentes*, Madrid, Imprenta de J. A. GARCÍA, 1870, tomo II, apéndice primero al n.º 57, p. 1.

bertad de enseñar, el ciclo recorrido es completo: se comienza proclamando la independencia de los profesores en el informe Quintana (1813); se da un paso importante con el plan del duque de Rivas al consagrarse la inamovilidad del puesto docente y la completa libertad de elección de libros de texto (1836); se consolida la posición del profesor en el plan Pidal (1845) mediante la creación de un cuerpo de funcionarios docentes dotado de inamovilidad, de la que carecen los demás funcionarios del Estado, aunque sometido a las restricciones que suponen los programas y los libros de texto aprobados por el Consejo de Instrucción Pública; se consagra esta posición en una norma con rango de ley de la mano de Claudio Moyano, si bien sujeta a la notable ambigüedad de no impartir *doctrinas perniciosas* (1857); finalmente, se vuelve a las posiciones iniciales del liberalismo gaditano con la plena libertad de enseñar de la revolución de 1868.

La libertad de fundar establecimientos docentes conlleva un ciclo similar: se parte de la libertad plena en esta materia en el informe Quintana de 1813; adquiere categoría de ley con el reglamento general de Instrucción Pública de 1821, si bien con restricciones importantes en la creación de centros de enseñanza superior; el plan de 1836 encamina esta libertad hacia el sistema de autorización administrativa previa; se consolida esta posición jurídica con el plan de 1845, que al mismo tiempo establece abiertamente el monopolio estatal de la universidad; se rubrica el sistema del marqués de Pidal por la ley Moyano de 1857; por último, se vuelve a la más absoluta libertad en esta materia con la *gloriosa* revolución de 1868.

#### 1.4. La Restauración y la libertad de cátedra

La Restauración es en cierto modo tributaria de la doble tradición del liberalismo español, moderada y progresista. El fenómeno político que Cánovas representa no es, sin más, una vuelta al pasado, sino un ensayo, conseguido en parte, sobre todo en la alta Restauración, que trata de alcanzar una posición equidistante de los postulados revolucionarios del 68 y de las pretensiones tradicionales del liberalismo conservador. Así ocurre también en educación donde el intento se encamina a conseguir una política que cohesionara la libertad de cátedra con un amplio marco definido por los programas, primero, y por los cuestionarios, después, al mismo tiempo que se ratifica el sistema de la autorización administrativa como una vía media entre la libertad absoluta de creación de centros y la tentación siempre latente del estatismo en la enseñanza.

Ahora bien, mientras el sistema de autorización administrativa llegó a arraigar de modo pacífico en la Restauración, la libertad de cátedra, libertad de la ciencia o libertad de enseñar, que bajo todas estas expresiones aparece, sólo se pacifica en el nuevo siglo, concretamente a partir de 1901. Recuérdese la explosión de la segunda *cuestión universitaria* y el intento de recortar la libertad del profesor con programas y textos –la autora trae aquí a colación las muy elocuentes palabras de un testigo tan autorizado como Colmeiro: «Con libros de texto y programas oficiales podría sospecharse si es la palabra del Gobierno la que resuena en las aulas (23)».

---

(23) Blanca LOZANO, *op. cit.*, p. 80.

A la circular de Albareda de 1881, que reconoce la libertad de cátedra como un derecho sólo limitado por el respeto al ordenamiento jurídico común, se opondrán otras normas legales que tienden a menoscabar dicha libertad. Es preciso esperar a la real orden de Romanones de 1901, reponiendo la circular Albareda, para que podamos hablar de un consenso tácito entre los partidos conservador y liberal, centrado en el respeto a la autonomía del profesor, sobre todo en el ámbito de la segunda enseñanza y de la enseñanza superior. En los niveles educativos citados, este consenso se encarna en la ley de 1901 que impondrá el marco más amplio del cuestionario (aunque debe ponerse de relieve que los cuestionarios de las diferentes asignaturas y materias no llegaron a publicarse, por lo que en la práctica la libertad de cátedra fue completa). En la enseñanza primaria el sistema de lista prosiguió hasta 1911, año en que fue sustituido por la aprobación de los manuales escolares libro a libro, de lo que se deduce que la libertad de elección de los maestros fue también muy amplia. Esta situación y este consenso sólo se rompería en la primera Dictadura, la de Primo de Rivera, con su política del texto único para la segunda enseñanza y la severa inspección estatal sobre la enseñanza primaria. La llegada de la II República representa, como es conocido, la primera proclamación constitucional de la libertad de cátedra, pero la voladura cruenta de la República supone, como también es sabido, la vuelta a los peores tiempos de nuestra historia, la del absolutismo fernandino de la *década ominosa*, es decir, a la negación absoluta de la libertad de cátedra y a la implantación de facto de un doble monopolio, estatal y eclesiástico, especialmente acusado en el período en que el franquismo aspira a convertirse en un régimen totalitario.

## 2. TRIUNFO (Y LIMITACIONES) DE LA LIBERTAD DE CÁTEDRA

Hasta aquí la parte primera del libro de Blanca Lozano que comentamos. La segunda parte se dedica al examen central de la libertad de cátedra en nuestro ordenamiento jurídico público. Lo inicia conectando el artículo 20 de la Constitución de 1978, que regula las llamadas libertades ideológicas, entre ellas la libertad de cátedra, con el artículo 371 de la Constitución de 1812, que regulaba la llamada libertad de imprenta, esto es, la libertad de escribir, imprimir y publicar las ideas políticas sin censura previa. A esta concordancia entre la ordenación actual de la libertad ideológica y la vieja libertad de imprenta, la denomina la autora, con expresión afortunada, *nuevo encuentro constitucional* (24).

Ciertamente, el primer *encuentro constitucional* tuvo lugar en la Constitución de 1812. Ha habido autores a los que la inclusión de la libertad de imprenta en la constitución gaditana dentro del título noveno, dedicado a la instrucción pública, les ha producido cierta perplejidad. Sin embargo, en mi opinión, esta concordancia entre libertad de imprenta e instrucción pública no hace sino poner de relieve el alcance que en los liberales de Cádiz tiene la educación, que no se limita sólo al sistema educativo formal sino que impregna todo el proyecto liberal en sus inicios. Los liberales de la primera hora son conscientes de que sólo un gran esfuerzo por extender la educación a toda la población, utilizando para ello todos los medios posibles, puede permitir el triunfo de la idea

---

(24) Blanca LOZANO, *op. cit.*, p. 100.

liberal y democrática. De ahí la íntima conexión entre educación formal y libertad de expresión; de ahí que en el mismo discurso preliminar de la Constitución de 1812 se califique a la libertad de imprenta como «verdadero vehículo de las luces» (25).

La consideración de la libertad de cátedra como encarnación de la libertad de expresión docente tendrá un largo camino que recorrer hasta llegar al reconocimiento pleno y efectivo. Ello explica que, como ocurrió con otras libertades públicas, la libertad de enseñar se configure lentamente como un derecho de defensa frente al Estado, como una libertad negativa que obliga al Estado a no hacer, a no penetrar en esa esfera del profesor que es en sí un ámbito de libertad y que, como tal, impide cualquier ingerencia del Estado encaminada a imponer en las aulas determinadas ideas políticas o religiosas. Esta acepción de la libertad de enseñar como derecho de libertad o de defensa que se plasma con firmeza en la Constitución de 1931 –«la libertad de cátedra queda reconocida y garantizada»–, sufre después el ostracismo de la larga noche del franquismo y reaparece con la Constitución democrática de 1978 donde se recoge y protege el derecho a la libertad de cátedra dentro del conjunto de derechos que garantiza las libertades ideológicas.

Pero, como ha señalado Blanca Lozano, cuando este derecho de libertad obtiene el pleno reconocimiento y su completa efectividad, no es ya -paradójicamente- un puro derecho de libertad o de defensa. No lo es porque su reconocimiento y protección se obtienen en un Estado pluralista que garantiza la diversidad ideológica y en un régimen democrático en el que la consolidación de la libertad es un fin propio del Estado, al que no sólo se le exige, como en el pasado, un no hacer, no interferir, sino que también se le pide una decidida intervención positiva para que las libertades no perezcan.

En el caso concreto de la libertad de cátedra las transformaciones operadas en su seno son amplias y contradictorias: conserva en parte su sentido de libertad negativa pero más como derecho a no sufrir condicionamientos internos, dentro de la propia institución universitaria, que como derecho frente al Estado; amplía su ámbito a niveles educativos distintos del universitario, pero pierde parte de su contenido en cuanto que sufre más limitaciones cuanto menores son los niveles educativos en los que se desenvuelve, teniendo, además, que respetar la existencia de otros bienes jurídicos, tales como la neutralidad ideológica en la escuela pública –primaria y secundaria– y el respeto al ideario o carácter propio en los centros privados.

Precisamente a desentrañar la espinosa problematicidad que afecta hoy a la libertad de cátedra y a analizar con profundidad las cuestiones que giran en torno al contenido y los límites de esta libertad, dedica la autora la tercera parte del libro, dotada de una gran extensión y en la que muestra un notable dominio de los problemas, examinados desde una perspectiva jurídico-administrativa, pero sin desdeñar por ello los aspectos históricos y políticos subyacentes.

Como es sabido, la libertad de cátedra está reconocida en el artículo 20 de la Constitución y la libertad de enseñanza en el artículo 27.1 de nuestra norma fundamental, incluidos ambos en el capítulo segundo, sección primera, del título dedicado a los

---

(25) Agustín DE ARGÜELES, *Discurso preliminar a la Constitución de 1812*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1981, p. 126.

derechos y deberes fundamentales de los españoles. Ello quiere decir, en una primera lectura, que la libertad de cátedra está incluida dentro de los derechos de libertad ideológica y de expresión del artículo 20, mientras que la libertad de enseñanza aparece en el frontispicio del precepto que la Constitución consagra a la educación, el artículo 27. ¿Supone esto que la libertad de enseñanza no comprende *stricto sensu* la libertad de cátedra? En modo alguno. Un análisis más profundo de los textos constitucionales nos indica que la libertad de enseñanza del artículo 27 se configura como un derecho de naturaleza compleja, un supraconcepto según algunos autores, un haz de libertades según otros; en definitiva, un derecho de libertad de contenido plural.

A mi entender, constituye un gran acierto de Blanca Lozano partir de esta interpretación –un derecho de libertad de contenidos múltiples– para desenredar la compleja maraña de interconexiones existentes entre estos derecho y libertades (26). Parte la autora de la constatación de un hecho: la libertad de enseñanza no aparecía en un principio en el proyecto constitucional, sino que fue incorporada posteriormente como apartado primero del artículo 27, siendo éste uno de los frutos del consenso constituyente y parte de lo que he denominado en otro lugar el pacto escolar. Como el apartado sexto de dicho artículo recoge también la libertad de creación de centros docentes, quedan pocas dudas en considerar que la voluntad de los constituyentes estribó en reconocer, en el apartado primero del precepto del pacto, la libertad de enseñanza en sentido amplio, es decir, como conjunto de derechos y libertades. Si tenemos en cuenta además que, frente a la libertad de enseñanza, el constituyente colocó, al mismo nivel y rango, el derecho a la educación, se comprenderá que el pacto escolar consistió precisamente en tratar de cohesionar los dos grandes principios que en el pasado tan difícilmente han coexistido: de una parte, la igualdad –«todos tienen derecho a la educación»– y, de otra, la libertad –«se reconoce la libertad de enseñanza»–. Si se examinan desde esta óptica los preceptos restantes del artículo 27 y los concordantes, se verá que todos, en menor o mayor grado, son un traducción práctica de ambos principios de igualdad y libertad, y precisamente en el difícil equilibrio armónico de esos dos principios y de sus correlaciones correspondientes estribó la esencia del pacto escolar constituyente.

Respecto de la libertad de enseñanza, la interpretación del Tribunal Constitucional ha sido justamente la de estimar que bajo tal concepto se encuentran múltiples manifestaciones. En la primera sentencia del tribunal en materia de educación, la que resolvió el recurso de inconstitucionalidad formulado contra la ley orgánica del Estatuto de Centros Escolares, el máximo intérprete de la Constitución se pronunció inequívocamente al respecto:

La libertad de enseñanza que explícitamente reconoce nuestra Constitución (art. 27.1) puede ser entendida como una proyección de la libertad ideológica y religiosa y del derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones que también garantizan y protegen otros preceptos constitucionales (especialmente arts. 16.1 y 20.1 a) [...] la libertad de enseñanza implica [también], de una parte, el derecho a crear instituciones educativas (art. 27.6) y, de otra, el derecho de quienes llevan personalmente la función de enseñar, a desarrollarla con libertad dentro de los límites propios del puesto docente que ocupan (art. 20.1 c). Del principio de libertad de enseñanza

---

(26) Blanca LOZANO, *op. cit.*, p. 126.

deriva también el derecho de los padres a elegir la formación religiosa y moral que deseen para sus hijos (art. 27.3) (sentencia 5/1981, de 13 de febrero, fundamento jurídico número 7) (27).

Obviamente, el derecho de los padres a que hace referencia la sentencia incluye, como una consecuencia necesaria, el derecho a la elección de centros docentes.

El legislador ha aplicado después esta doctrina jurisprudencial. Así, en la exposición de motivos de la ley orgánica reguladora del Derecho a la Educación de 1985 se señala que la libertad de enseñanza del artículo 27.1

ha de entenderse un sentido amplio y no restrictivo, como el concepto que abarca todo el conjunto de libertades y derechos en el terreno de la educación. Incluye, sin duda la libertad de crear centros docentes y de dotarlos de un carácter o proyecto educativo propio [...]. Incluye, asimismo, la capacidad de los padres de poder elegir para sus hijos centros docentes distintos de los creados por los poderes públicos, así como la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones [...]. Pero la libertad de enseñanza se extiende también a los propios profesores, cuya libertad de cátedra está amparada por la Constitución por cuanto constituye principio básico de toda sociedad democrática en el campo de la educación. Y abarca, muy fundamentalmente, a los propios alumnos, respecto de los cuales la protección de la libertad de conciencia constituye un principio irrenunciable que no puede supeditarse a ningún otro (28).

Era preciso traer aquí los textos citados para poder fijar el amplio campo en que se mueve hoy la libertad de enseñanza y desde el que hay que situarse para examinar las difíciles interrelaciones de unos derechos de libertad con otros, y en particular el que aquí estamos considerando. Por tanto, la libertad de enseñanza, fiel al amplio legado de nuestra tradición liberal, comprende en nuestro ordenamiento jurídico el siguiente conjunto de derechos de libertad: libertad de creación y dirección de centros docentes, dotados o no de carácter propio; libertad de cátedra o de expresión docente; libertad de elección de centro docente; libertad para escoger la formación religiosa y moral de los alumnos; libertad de conciencia de los propios alumnos. Ahora bien, justamente cuando estos derechos y libertades se relacionan entre sí es cuando se plantean los problemas relativos a sus contenidos y a sus límites.

### 2.1. *La libertad de cátedra en el conjunto de libertades*

Veamos, pues, estos problemas desde la perspectiva de la libertad de cátedra. En primer lugar, el contenido del derecho. De acuerdo con la doctrina jurisprudencial del Tribunal Constitucional todos los derechos fundamentales tienen que ser respetados en su contenido esencial. Ahora bien, en lo que afecta a la libertad de cátedra, su contenido esencial no es uniforme, está modulado por las características del puesto docente. Lo

---

(27) *Jurisprudencia constitucional*, Madrid, Boletín Oficial del Estado, 1982, tomo primero, p. 72.

(28) *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, p. 31.

que equivale a decir que, salvaguardado el contenido negativo de esta libertad –rechazo a cualquier pretensión de presionar al profesor para que éste adopte una orientación política determinada–, el problema de los límites específicos sólo puede definirse en función del ámbito en que se proyecta esta libertad: en la universidad o en la escuela, en la escuela pública o en la escuela privada. A esta delimitación dedica Blanca Lozano numerosas y densas páginas en las que no podemos detenernos ahora.

Sí debemos recalcar, sin embargo, en el problema general de los límites, porque frente a la larga tradición liberal que asigna a la libertad de cátedra un contenido amplísimo, tanto la legislación actual como la interpretación jurisprudencial se han encaminado a mostrar la existencia de límites internos que no es posible franquear. Es, sin duda, un mérito de la obra que analizamos haber subrayado la doctrina jurisprudencial de que la libertad de cátedra lo es *en el puesto docente*, lo que significa que, a diferencia de otras libertades, no existe una libertad de no enseñar, ni tampoco la libertad de expresar ideas ajenas al contenido de la enseñanza. La libertad de cátedra consiste:

En la posibilidad de expresar las ideas o convicciones que cada profesor asume como propias en relación con la materia objeto de enseñanza (sentencia 217/1992, de 1 de diciembre de 1992, fundamento jurídico 2) (29).

## 2.2. *La libertad de cátedra en el ámbito universitario*

Estos límites, y otros que pondremos de relieve, vienen siempre impuestos por la función de enseñar. En el caso de la educación superior las limitaciones son institucionales, derivan de la competencia del Estado –fijación de las directrices básicas de los títulos universitarios– o de la propia institución en que se desenvuelve la libertad de cátedra –planificación general de la enseñanza por las universidades, desarrollo de las materias troncales de los planes de estudio o competencias de los departamentos como órganos de docencia y de investigación–. La Universidad, en función de la autonomía reconocida por la Constitución, restringe hoy lo que en el pasado fuera contenido amplísimo de la libertad de cátedra.

El Tribunal Constitucional ha ido precisando estos límites de la libertad de cátedra en el ámbito universitario. Así, la libertad de cátedra no supone el derecho del profesor a la autorregulación íntegra de la función docente, con independencia de las competencias organizativas de la Universidad. Incluso no se puede considerar vulnerada la libertad de cátedra por la potestad de los departamentos de fijar el programa general de la asignatura, ya que esta libertad se centra fundamentalmente en el desarrollo de los contenidos temáticos (30). Incluso, en una sentencia relativamente reciente, afirma nuestro máximo interprete de la Constitución que la atribución estatutaria a los departamentos de «la fijación del temario sobre el que han de versar tanto los exámenes parciales como los finales, no puede estimarse contrario ni lesivo del derecho a la libertad de cátedra de

---

(29) *La educación y el proceso autonómico. Textos legales y jurisprudenciales*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993, vol. VIII, p. 1.376.

(30) Véase el auto del Tribunal Constitucional 457/1989, de 18 de septiembre.

los docentes», y ello porque, si bien el servicio público de la educación universitaria no puede organizarse de modo que violente ninguna de las libertades que la norma fundamental garantiza,

las universidades, en el uso de la autonomía que se les reconoce, pueden organizar la prestación de ese servicio y, en particular, el modo de controlar el aprovechamiento de los estudiantes de la forma que juzguen más adecuada (sentencia 217/1992, de 1 de diciembre de 1992, fundamento jurídico 3) (31).

### 2.3. *La libertad de cátedra el problema de la neutralidad religiosa*

Gran extensión ocupa también en la obra de Blanca Lozano el estudio de los límites de la libertad de cátedra en el ámbito de la educación escolar, esto es, en las enseñanzas primaria y secundaria. Aquí, los límites vienen determinados por la existencia de otro principio constitucional, el del respeto a las convicciones de los padres y a la libertad de conciencia de los alumnos, lo que nos devuelve el viejo tema del laicismo, o, si se quiere, de la neutralidad ideológica en la escuela pública.

Afirma Blanca Lozano que la instrucción pública recibió en España un marcado carácter confesional durante todo el siglo XIX, aunque «no será hasta la Segunda República cuando tenga lugar un intento de instaurar el principio del laicismo de la enseñanza pública» (32). No le falta razón. Sólo la Segunda República hizo de la escuela laica un principio constitucional. Pero la historia de la educación en España registra también otros momentos, algunos muy interesantes, como el que supuso, en el primer tercio de este siglo, el intento del partido liberal por secularizar la enseñanza.

El período 1901-1917, que en otro lugar he denominado de *secularización frustrada* (33), fue uno de esos momentos. Como consecuencia de la alta rentabilidad que la Iglesia católica había obtenido de su apoyo al régimen de Cánovas y de su consiguiente posición de influencia, surge a principios de siglo un poderoso movimiento en el partido liberal, liderado por Canalejas –católico practicante, no lo olvidemos– que, en el ámbito de la enseñanza, tratará de rematar el problema siempre pendiente de la plena secularización y modernización de España. Para ello se abrirán tres grandes frentes: la defensa de los derechos del Estado en la enseñanza, la impartición voluntaria de la enseñanza de la religión en las escuelas y, como proyecto más ambicioso, la adopción de la neutralidad confesional en la enseñanza. Ocupémonos ahora sólo de estos dos últimos apartados.

Como es sabido, laicismo y neutralidad no son términos históricamente equivalentes. El laicismo en sentido estricto suponía una escuela ajena, a veces incluso hostil, a toda idea religiosa, mientras que la neutralidad era un principio político más modesto:

---

(31) *La educación y el proceso autonómico...*, op. cit., p. 1.376.

(32) Blanca LOZANO, op. cit., p. 228.

(33) Manuel DE PUELLES BENÍTEZ, «Secularización y enseñanza en España (1874-1917)», en M. TUÑÓN DE LARA (director), *España entre dos siglos (1875-1931). Continuidad y cambio*, Madrid, Siglo XXI de España, 1991.

rechazaba el acomodo de la religión confesional en la escuela pero aceptaba que en ella se enseñara el hecho religioso como una importante manifestación de la humanidad, incluso no se oponía a la inserción de la religión confesional en el currículo siempre que fuera voluntariamente solicitada. Nuestros liberales nunca intentaron implantar el laicismo, su política secularizadora no fue más allá de buscar la neutralidad religiosa de la escuela pública.

Romanones fue el político liberal que más batalló por la neutralidad religiosa en las escuelas. En 1901, siendo ministro de Instrucción Pública, intentó que la religión católica fuera una asignatura de aceptación voluntaria en las escuelas públicas. Después, en 1913, siendo jefe del Gobierno, trató de que al menos se eximiera de la enseñanza del catecismo a aquellos niños cuyos padres profesaran otra religión distinta de la oficial del Estado. El resultado final no fue demasiado satisfactorio.

Hubo un intento más ambicioso, el de Canalejas, en 1902. Dentro del contexto de una política ampliamente secularizadora –se perseguía conseguir la libertad de cultos y la restricción de las abundantes órdenes religiosas–, se pretendió alejar de las escuelas públicas la enseñanza de los dogmas religiosos. El fracaso fue casi espectacular. El propio Canalejas tuvo que distanciarse en el Senado de la escuela laica. Fue inútil:

el intento de establecer una escuela neutra se frustró porque, no siempre con buena fe, se la identificó con la escuela laica y a ésta con toda clase de abominables males, fuente de todo tipo de desórdenes sociales e, incluso, de criminalidad: el fantasma sangriento de la Semana Trágica de 1909 fue invocado hasta la saciedad (34).

En la actualidad, el tema de la neutralidad religiosa en las escuelas públicas está pacificado. Uno de los elementos del pacto escolar fue precisamente la aceptación por todos los partidos parlamentarios del principio de la formación religiosa voluntariamente solicitada, lo que suponía la exclusión de toda imposición de la enseñanza de la religión en las escuelas a cambio de renunciar a la neutralidad religiosa en sentido estricto y, desde luego, al laicismo escolar.

#### 2.4. *La libertad de cátedra y el disenso ideológico*

La otra limitación de la libertad de cátedra en el ámbito escolar viene dada por una doble razón: de una parte, por el respeto al derecho constitucional de los padres de elegir un centro docente de acuerdo con sus propias convicciones; de otra, por el derecho del titular a crear un establecimiento docente dotado de ideario o con carácter propio. A la exposición detallada de este problema dedica Blanca Lozano interesantes páginas.

La consideración de la libertad de enseñanza como un complejo haz de derechos y libertades explica que dos sujetos de derecho, el profesor y el titular, puedan coincidir desde la perspectiva de la libertad ideológica que les ampara a ambos, pero también que puedan disentir. En el primer caso se puede dar una completa armonía de derechos

---

(34) M. DE PUELLES BENÍTEZ, *op. cit.*, p. 209.

e intereses; en el segundo, el disenso ideológico puede plantear un conflicto entre el derecho del profesor a la libertad de cátedra, de un lado, y, de otro, el derecho del titular a orientar ideológicamente el centro privado mediante un ideario religioso, moral o de otra índole.

La autora nos recuerda la doctrina constitucional comparada, incluida la del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, al mismo tiempo que centra su estudio en la jurisprudencia de nuestro Tribunal Constitucional. Del mismo modo que el profesor tiene limitada su libertad de cátedra en los centros públicos por el principio de neutralidad ideológica, el profesor de un centro con carácter propio tiene limitada su libertad por el deber de respeto al ideario, aunque dentro del marco constitucional y dentro de ciertos límites. Según el Tribunal Constitucional, la existencia del ideario no obliga al profesor

a convertirse en apologista del mismo, ni a transformar su enseñanza en propaganda o adoctrinamiento, ni a subordinar a ese ideario las exigencias que el rigor científico impone a su labor. El profesor es libre como profesor, en el ejercicio de su libertad específica. Su libertad es, sin embargo, libertad en el puesto docente que ocupa, es decir, en un determinado centro y ha de ser compatible, por tanto, con la libertad del centro, del que forma parte el ideario. La libertad del profesor no le faculta por tanto para dirigir ataques abiertos o solapados contra ese ideario [...] (sentencia 5/81, de 13 de febrero, fundamento jurídico 10) (35).

Posteriormente, como sabemos, esta doctrina ha sido reiterada y precisada por la jurisprudencia constitucional en diversas ocasiones.

Este deber de respeto del profesor se encuadra, pues, dentro del marco más general de los derechos y libertades integradores de la libertad de enseñanza. Habrá armonía cuando el derecho del profesor y el del titular concuerden, y habrá conflicto cuando, dentro de las limitaciones recíprocas, ambos derechos se enfrenten: en este caso, típico de contienda de intereses, el Tribunal Constitucional residencia el conflicto en los tribunales ordinarios.

Por último, la obra que nos ocupa estudia múltiples aspectos conexos que merecen una atenta lectura: la polémica, siempre presente, de la financiación pública de los centros privados creados al amparo de la libertad de enseñanza, el espinoso tema del despido ideológico en los centros docentes dotados de carácter propio (incluyendo el no menos controvertido de la conducta privada del profesor contraria al ideario del centro), la libertad de cátedra en las universidades privadas confesionales, etc.

Ponemos punto final a estas consideraciones. Volviendo al principio, diremos que la obra está prologada por el profesor Lorenzo Martín-Retortillo. Me complace mucho coincidir con él en que estamos ante un «serio, válido y bien elaborado libro».

---

(35) *Jurisprudencia constitucional, op. cit.*, p. 76.



# BIBLIOGRAFÍA

## UN CLÁSICO DEL SIGLO XX: J. DEWEY

ROGELIO BLANCO MARTÍNEZ (\*)

John DEWEY: *Democracia y educación*. Ed. Morata (Col. Raíces de la memoria). Madrid, 1995, 320 pág.

El 20 de octubre de 1859 nace en Burlington (EE.UU.) el pedagogo y filósofo norteamericano John Dewey, descendiente de una familia de agricultores y comerciantes.

Estudia en la Universidad de Vermont y, posteriormente, gracias a la ayuda de una tía, ingresa en la de Baltimore. Universidad en la que se doctora con una tesis sobre la psicología en Kant y se convierte en ferviente hegeliano. Una vez graduado, es nombrado profesor de filosofía en la de Minnesota para regresar al año siguiente a la anterior Universidad, donde ya se muestra preocupado por los temas pedagógicos.

En 1894 es nombrado jefe del Departamento de Filosofía, Psicología y Pedagogía de la Universidad de Chicago; en esta ciudad funda la «University of Chicago Elementary School», centro en el que experimenta sus teorías pedagógicas. La universidad de Chicago le pone trabas en la dirección de la escuela por él fundada y dimite de todos sus cargos para incorporarse a la de Columbia.

Será, pues, en New York donde Dewey se aplicará a la elaboración y publicación de su extensa obra y donde milita en movimientos pacifistas, a la vez que defiende el intervencionismo bélico de EE.UU. en las dos grandes guerras mundiales. Participa en la formación de la Liga para una Acción Política Independiente, partido progresista que pretende ser el tercero en discordia en la vida política estadounidense.

En 1933 apoya la creación de la «University-in-Exile», diseñada para acoger a los estudiantes exiliados de los regímenes totalitarios. En 1937, preside un comité investigador de los procesos estalinistas y verificador de las acusaciones que pesan sobre

---

(\*) Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

Trotsky. Es nombrado presidente vitalicio de la «American Philosophical Association» (1938) y, en 1941, defiende a Bertrand Russell de las acusaciones que pesan sobre él por defender una sexualidad liberadora.

John Dewey muere en New York el 1 de junio de 1952, a la edad de noventa y tres años dejando tras de sí una amplia estela investigadora e innovadora y un decidido compromiso en defensa de la democracia, la igualdad de razas y clases sociales.

### «EL PRAGMATISMO INSTRUMENTALISTA»

Antes de adentrarnos en los planteamientos educacionales de John Dewey es necesario hacerlo en los filosóficos, pues toda pedagogía requiere una filosofía; previo al intento de fijar un método, unos programas, etc., está la reflexión y la comprensión de los sujetos que los reciben o emiten, los fines, etc. Con John Dewey es difícil aislar donde empieza o concluye el filósofo y el pedagogo. No obstante, elaboró su filosofía en función de los problemas de la educación.

La denominación de pragmatismo a su pensamiento filosófico es la más extendida, mas no la única; diversos nombres se han dado a sus teorías: «activismo experimental», «teoría del desarrollo universal», «teoría genética y social», «experimentalismo», «funcionalismo», «progresismo», etc. Denominaciones que, a pesar de la diversidad, siempre presentan unos términos sinónimos.

El hecho de que Dewey sea pragmatista no significa que desprecie la teoría o el valor del pensamiento, sólo que no cree en las elucubraciones metafísicas y en el valor del pensamiento desinteresado, a la vez que concibe la actividad de la mente sobre condiciones concretas (pragmatismo) y no en abstracto. Siempre se piensa algo, el pensamiento no es una combustión espontánea, sino que hay una causa ocasional que lo provoca. De ahí que frente al intelectualismo, el pensamiento no se concreta fuera de la acción; para Dewey se genera de las situaciones problemáticas, de las experiencias reales.

En esto Dewey recuerda a Erasmo, para quien en las áreas de pensamiento sólo la vida es fecunda. En conclusión, si ésta nace de la acción y se ejercita sobre las causas, los símbolos del pensamiento para que tengan significado deben concretarse en la experiencia: «una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría».

Si el pensamiento arranca de una «situación problemática» debe llegar a resolverla. La «certeza debe ser probada,» ya que «no pensamos por pensar sino que pensamos para obrar». Así pues, «no existe pensamiento verdaderamente desinteresado»; éste es el axioma de la filosofía pragmatista. Éste se mueve en una dinámica de reflexión inductiva-deductiva; dinámica que el pensamiento asume: de lo particular se llega a la comprensión global y el conjunto sugiere idea de los particulares.

La vida del ser humano, además, es social; no es sólo puras aplicaciones de la ciencia. Actuamos en medios sociales. «La vida es filosofía de la acción». «La eficacia social, —uno de los principios de Dewey—, no se logra por coacción, sino por el uso positivo de las propias facultades, en acciones que tengan significación social». Esta expansión individual donde mejor se desarrolla es en los sistemas democráticos: «oportunidad para

todos». A partir de este planteamiento, Dewey trasciende el puro pragmatismo y ahonda en conceptos éticos cargados de humanismo.

La teoría de la experiencia, sin duda, como corriente filosófica surge y se forma en los Estados Unidos, más existen unos precursores o determinados planteamientos de prestigiosos filósofos que decididamente influyen: Charles Pierce (1839-1914) formuló los principios básicos del pragmatismo sin mucha intencionalidad; éstos los desarrolla y divulga William James (1842-1910), y John Dewey (1859-1952) es considerado el gran teórico del pragmatismo moderno; pero Dewey, para el desarrollo de su teoría y frente a los modelos tradicionales intelectualistas, recurre a modelos teóricos ya desarrollados por Wundt, James, etc.

- Del alemán Wundt (1832-1920) recoge el voluntarismo y el actualismo formalizados, en «*Fundamentos de Psicología fisiológica*», y ciertas aportaciones de psicología experimental introducidas en Estados Unidos por J. Hall, fundador de un laboratorio de psicología experimental (1883) a imagen del modelo de Wundt.
- De W. James (1842-1910), adopta el pragmatismo y las nociones lógicas que Dewey desarrolla con detalle en «*Lógica como teoría de la investigación*» (1950); la razón no es un «logos» conceptual abstracto, sino lucha operacional del pensamiento por lo práctico. La filosofía no debe preocuparse de «problemas filosóficos», sino de «problemas humanos». Estos son planteamientos que desarrolla el popular W. James pero que recoge el fundador del pragmatismo, Ch. Pierce.
- Del idealismo alemán, y sobre todo de Hegel, recupera planteamientos en los primeros lances de la extensa obra escrita de Dewey y en los últimos, sobre todo, cuando éste es consciente que en el puro pragmatismo hay áreas lógicas que no quedan suficientemente explicadas o que adolecen de suficiente coherencia dentro del «entorno» doctrinal

Desde estos cimientos doctrinales, y otros como los aportados por las teorías evolucionistas, Dewey desarrolla su teoría de la educación, que como ya indicamos anteriormente nunca la separó de los planteamientos filosóficos, por otro lado, es difícil, reiteramos, realizar una secesión entre el filósofo y el pedagogo.

## LA ESCUELA PROGRESIVA

En Dewey el título de las diversas obras nos da la clave de su teoría: «experiencia», «todo gira en torno a las actividades vigentes», y «para aprender es necesario actuar»; esta acción es elegida por el sujeto de la educación; mas nunca será un proyecto rígido, sino flexible, una tentativa. Ésta, frente a la rigidez, proporciona la capacidad de revisar y corregir, es decir, se enfrenta a la elección programada y anticipada, y por lo tanto exterior o ajena al alumno, propia de los modelos tradicionales, que giran en torno a la imposición, que frenan el desarrollo intelectual y que potencian la inflexibilidad. Modelo tradicional que se logra con la fuerza de las instituciones no-escolares, ya sean políticas,

religiosas o militares, en cualquier caso son fuerzas extrínsecas de la escuela; entidad con fuerza integradora frente a la diferenciación o división social.

Los modelos vigentes generan los planteamientos alternativos como consecuencia del desencanto y de la no-respuesta a ciertas preguntas o resultados. J. Dewey, no sólo realiza una crítica al modelo tradicional sino que ofrece alternativas. Frente a la escuela tradicional caracterizada por: la imposición acrítica, la memorización de contenidos «sagrados», la disciplina irracionalizada, los adiestramientos técnicos y bien asimilados o asumidos para el futuro, la visión estática de la realidad, etc. Dewey opone la «progressive school», caracterizada por: el desarrollo de la individualidad, la potencialización de la valorización del presente, la concepción del mundo como sujeto constante de cambio, la adquisición de destrezas como medio y no como fin, la actividad se extrae de la experiencia común de la realidad física y social, los programas están en función de las necesidades, se unifica saber y hacer, el maestro desciende a un lugar secundario, el protagonista es el niño.

Sin duda, Dewey se manifiesta abiertamente contra la escuela tradicional. El fin de ésta es «preparar para la vida adulta», bien integrada en modelos 'ad hoc' y para «una vida después de la muerte», olvidándose del pleno disfrute del hoy del niño; muchos pedagogos no han dudado en utilizar sin paliativos el término «infanticidio».

Aristóteles, parafraseando, decía que la escuela es el desarrollo de las facultades latentes del niño. ¿Cómo? ¿Memorizando, olvidándose de los sentimientos, potenciando la razón, etc. y sin vacilar contra la propensión natural del niño y a la fuerza de la disciplina interna y externa?. La escuela es la prolongación de la vida, de la actividad real y cotidiana del niño, dice Dewey, recordándonos a Séneca. Pero esta cotidianidad no debe ensombrecer la globalidad teleológica de la educación: el proceso de desarrollo. Fin al que Dewey no le da el sentido aristotélico: desarrollar las potencialidades latentes del niño, este fin ya se lo planteaba la denostada escuela tradicional, pues supone que el niño está alojando al adulto, lo que implica que el fin es estático e inflexible, y está prefijado: emerger ese adulto instalado en el niño. Para Dewey es un anacronismo. Sin duda las teorías darwinianas eran conocidas por el norteamericano, si el universo es evolución, por qué no lo es el microcosmos humano, qué impide la concepción de la dinamicidad educativa ¿Acaso el cuerpo del niño no crece?.

Luego, frente a tales anacronismos, la educación, sinónima de dinamicidad y flexibilidad, es una reconstrucción de lo que el niño realiza y su permanente revisión la hace progresiva: es la escuela progresista.

La idea central de la Escuela Progresiva ronda en torno a la dialéctica, entre la experiencia y la escuela. De ahí la experiencia educativa que se desarrolla en dos principio íntimamente unidos:

- «Principio de continuidad»: - La educación es un proceso continuo de desarrollo del hombre en todas las dimensiones físicas, intelectuales, éticas, etc.
- «Principio de interacción»: - Entre el individuo y la realidad envolvente, de modo que la educación es una ventana abierta que persuade a la internalización en el todo social. La conjunción de ambos principios genera la «experiencia edu-

cativa», como resultado dialéctico. El binomio escuela-vida, pues, son coodeterminantes del proyecto educativo, siempre que la escuela prepare para la vida (principio de interacción) y la vida sea un «continuum» de la escuela; una vez que ésta sea capaz de dotar a la persona de herramientas que le permitan ahondar en las posibles y futuras experiencias que la evolución psicológica aporte (principio de continuidad).

Siguiendo a G.F. Kueller –«*Introducción a la filosofía de la educación*»– los principios básicos de la escuela progresiva son:

- «La educación debe ser activa y relacionada con los intereses de los niños».
- «El aprendizaje mediante la solución de problemas debe sustituir a la inculcación de la materia de estudio».
- «La educación debe ser la vida misma, más que una preparación para ella».
- «El papel del maestro no consiste en dirigir, sino en asesorar».
- «La escuela debe fomentar más la cooperación que la competencia».
- «Únicamente la democracia permite el libre intercambio de ideas y personalidades».

Estos principios los completa y amplía G.A. Mirick en «*Educación progresiva*», en los términos siguientes:

- «El pensamiento educacional debe ser científico; o sea, pensamiento analítico».
- «El pensamiento científico aplicado al mundo de la naturaleza, lo revela como fuerza que opera por medio de un mecanismo».
- «En la naturaleza, progreso es desarrollo. Desarrollo es la construcción verificada por la fuerza vital, de mecanismos cada vez más complejos, por medio de los cuales se manifiesta la vida en formas siempre más refinadas».
- «El material que se emplea en el proceso de desarrollo se adquiere, se coge, de las circunstancias que rodean a la vida misma».
- «El desarrollo lo determina la interacción de dos tendencias, una a ensancharse y otra a reprimir esa expansión».
- «Todo desarrollo es el resultado de la auto-actividad de la fuerza vital. La educación progresiva es autoeducación en medio de circunstancias preparadas por nosotros con el fin de facilitar las condiciones favorables para un sano desarrollo».
- «La personalidad se ha desarrollado mediante las relaciones humanas. La mente humana es un producto social. Por consiguiente, la educación debe ser un proceso socializado».

- «Lo que es posible que llegue a ser una vida individual, está ya determinado, predestinado, por el carácter de las células en cuya unión tuvo sus comienzos. Lo que realmente llega a ser depende de las circunstancias que la rodeen».

Para llevar a buen puerto tales planteamientos básicos, para ubicar un tema, es necesario concretizarlos con unos programas y unos métodos.

Si la educación como más arriba indicamos arranca de y desde la experiencia, los programas y los métodos se supeditarán y adecuarán al mismo substrato. Estos, siguiendo los fines del binomio básico educación/vida favorecerán la acción y la experimentación. La segunda cuestiona el rol de la primera, y así se convierte en experiencia. De este modo los programas no se centran en las adquisiciones de contenidos logrados, sino que éstos son el capital básico de apertura para la exploración de otros logros presentes y futuros.

Puesto que se parte de la experiencia, se puede objetar que no es necesaria tanta búsqueda, pues los conocimientos que usufructa un escolar están ampliamente recogidos en cualquier manual o enciclopedia. Dewey invalida tales fuentes, no encajan en sus planteamientos. Las enciclopedias son «fuente sólo de información y no de conocimiento»; son información porque se fundan en datos de la experiencia pasada y respecto al presente o futuro son probabilidades, por lo tanto hay que partir de la permanente experiencia del alumno. Modelo, que rompe la memorización o recitación de contenidos, fórmula propia de la escuela tradicional.

La relación programa-experiencia se extrae desde los ámbitos cotidianos del niño. Cotidianidad que no pretende pasar los umbrales del hogar y la comunidad circundante. Es coherente este punto de partida de los contenidos para alcanzar cotas más específicas de conocimientos; el jardín doméstico motiva para la botánica, la química, etc... Otra vez, pues, Dewey se opone a Aristóteles, aquí en la dicotomía que establece el peripatético entre educación intelectual educación manual. Dicotomía que, por otra parte, se supone anacrónica en la revolución industrial, excepto en las clases dominantes que la mantienen bajo los auspicios míopes y clasistas de las mismas.

Si los planteamientos se concretan en unos programas, por otro lado se llevan a la práctica bajo la intencionalidad de un método: «Projet Method». Tal método nace en la Escuela-Laboratorio de la Universidad de Chicago, creada por Dewey, y se fundamenta en la psicología de la acción, opuesta a la intelectualista o racional.

El «sistema de proyectos», o unidades de trabajo, los define el gran teórico del mismo Stevenson, como: «un proyecto es un acto problemático, llevado a su completa realización en su ambiente natural»; no es un camino prefijado; es un acto mental completo que encamina a la acción bajo cuatro líneas:

- El proyecto se aplica a realidades concretas; se opone a la información memorizada.
- La búsqueda de información es para la realización de concretos.
- Los aprendizajes se realizan en ambientes naturales, en la vida.

- Los problemas existen antes de los principios.

Con estas líneas básicas que se consigue: información, globalización, investigación, asalto a los obstáculos, acción cooperativa frente a la individualidad y responsabilidad, pues los alumnos son actores. Desde estas perspectivas Dewey define la educación como «aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente».

El modelo de la escuela progresiva a finales del siglo XIX se desarrolla ampliamente no sólo por J. Dewey, sino también por Kilpatrick, Edmann, Emerson, Washborne, Parkhursts, Mirick, Stevenson, Collings, Wells, Decroly, Rugg, Bagley, Kerschensteiner, Ferriere, Petersen, Lunatcharsky, Mackirider... y los pioneros de la Institución libre de Enseñanza en España.

## «DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN»

Desde la creación de la «Escuela Dewey» hasta la publicación de «*Democracia y Educación*» en castellano transcurrieron diez años (1916). La escuela-laboratorio, cuyo funcionamiento no alcanzó la década, asentó las bases prácticas de los desarrollos teóricos que Dewey expresó, desde la Universidad de Columbia, en publicaciones. «*Democracia y Educación*» es su obra pedagógica más relevante y conocida que ahonda con amplitud la concepción de la educación. Señalemos las ideas centrales del libro aquí presentado e invitamos al lector a adentrarse en él:

- La educación en mínimos, es una necesidad tan vital y primaria en el ser humano, como otros rasgos de carácter fisiológico.
- La escuela es una institución social que predispone al niño a internalizarse en el grupo social que le circunda.
- La educación da una continuidad asentada y un orden no creativo a los impulsos individuales, a la vez que forman la convivencia.
- La educación es la evolución progresiva del niño, que le acompaña como parte intrínseca e inevitable, es «un proceso continuo de crecimiento».
- La educación es una progresión total, continuada y activa, de la experiencia.

Sin duda para llevar a cabo estos fines Dewey, en «*Democracia y Educación*» propone un currículum concreto y un ámbito. Así, propone, bajo el clima de una pedagogía humanista, unos contenidos y métodos que, brevemente indicamos: -niega la eficacia educativa de los contenidos y fórmulas prefijadas por los expertos frente a la experiencia individual y social del niño; -«juego y trabajo», fórmulas representativas de la acción social, el primero no es sinónimo de diversión, sino el preámbulo de la actividad laboral que arranca desde los resultados concretos del juego; -la observación, reflexión y comprobación, como método para cualquier disciplina; -unificación curricular teórico-práctica, es decir de los pretendidos estudios intelectuales y los prácticos; -importancia del

estudio de la geografía y de la historia, como expresiones dinámicas del ocurrir humano y conocimientos aglutinadores de análisis críticos de la sociedad; -fijación de unos métodos por criterios de eficacia, grado de cooperación, e intereses sociales, conciencia social y capacitación estética; -la eficacia de la educación, finalmente, se manifiesta por el papel de «agente de cambio social, y los grados de margen de potenciación de los intereses individuales y los colectivos».

«La educación es el método fundamental de progreso y de la acción social» y «el maestro al enseñar no sólo educa individuos, sino que contribuye a formar una vida social justa». Por ello, el método científico no es moralmente indiferente y neutral, sino «método de comunicación de tolerancia, de apertura mental de disponibilidad de comprender las ideas ajenas sin imponer las propias».

Dewey por todo lo expresado y frente a un momento de explosión de las técnicas productivas, pondera las históricamente llamadas ciencias humanas, de ahí la denominación «ingeniería social» como fórmula para eliminar prejuicios, racismo u otras intolerancias.

Sin duda, el ámbito educacional más idóneo, como elemento globalizador de la vida humana, sólo tiene cabida en sistemas democráticos y, a la vez, éstos no son posibles sin tal modelo educativo. Democracia y educación son las caras de la misma moneda, así en los estados no-democráticos, por ejemplo en la Alemania nazi, conocida y considerada por Dewey, no educan, sólo informan, adoctrinan.

Dewey, pues, se opone al predeterminismo educativo (Fröbel), a la apelación de la espiritualidad individual como conformadora y formadora del hombre proyecto (Hegel y el idealismo del siglo XIX), al adiestramiento de facultades (Locke). La educación será, pues, un proceso social compartido y el sistema social favorecedor de tal proceso es la democracia. Ésta, Dewey la dilucida con claridad, no es sólo un modelo de régimen político sino un «modus vivendi». La democracia llevada a la escuela, enseña a los niños a proceder y exigir la misma experiencia en sus áreas o ámbitos de convivencia. Ciertamente, si todo arranca desde la experiencia y la educación es su dimensión social, también ésta y la política se aunan en su dimensión pública; aún más, para Dewey las modificaciones políticas para que alcancen éxito deben pasar por los logros educativos, aunque éstos sean a medio o largo plazo.

Finalmente, mientras en Europa surgían los diversos movimientos renovadores, en torno a las «public schools» inglesas, y antes que impactaran las ideas de Montessori y Decroly, Dewey, considerado el «padre de la educación renovada», concebía una nueva filosofía de la educación como: suma total de los procedimientos por medio de los cuales la sociedad inculca a las nuevas generaciones sus fuerzas, capacidades e ideas con el fin de asegurar su propia existencia y evolución. Toda educación que es social, es un proceso de la vida y no preparación para el futuro de algo que no es el niño: un adulto. De ahí que la enseñanza es: funcional, globalizadora y comunitaria. La escuela es la vida; la vida es la escuela. «¿Aprender? Sí –dice Dewey–, pero vivir primero lo que aprende. Aprender por la vida y a través de la vida».

Actualmente, ante la variedad de discursos pedagógicos y la innovación permanente en todos los órdenes sociales, también en la educación, los docentes suelen resol-

ver o traducir las dificultades a soluciones o a problemas técnicos sin enfrentarse a una reflexión profunda sobre la razón social del hombre, los radicales del mismo, etc.; «sabemos cada vez más, pero pensamos cada vez menos». Tenemos respuestas técnicas a problemas complicados, pero a la vez nos sentimos personalmente impotentes.

*Democracia y Educación* es la obra más importante de Dewey, y para algunos críticos es la obra pedagógica más representativa del siglo XX.

Finalmente, valorar el esfuerzo de la Editorial Morata por recuperar una obra que ya tuvo éxito en la edición de la afamada editorial La Lectura en los años anteriores a la Guerra Civil; esta editorial que estuvo apoyada por Lorenzo Luzuriaga (1889-1959) se cierra al término de la Segunda República; Luzuriaga se exilia hasta su muerte en Argentina. En este país revisa y completa la traducción de la anterior edición y la reedita nuevamente en castellano en la editorial Losada de Buenos Aires. De este modo una gran obra pedagógica vuelve a ser accesible a los estudiosos, si bien hace algunos años ya apareció en la Península en lengua catalana.

Dewey, a pesar de ser vilipendiado y considerado el «filósofo nacional estadounidense», cargándole todas las acepciones peyorativas que tal concepto abarca (capitalismo atroz, imperialismo, etc.) durante algunos decenios, no sólo es la figura más representativa del pensamiento progresista norteamericano, sino que exige una nueva lectura acorde a la influencia de ámbito internacional que ejerció sobre la pedagogía progresista y a las permanentes sugerencias que aporta a los actuales planteamientos reformadores. Y además liberar su pensamiento de ciertos «usos» que de él pretenden los neoconservadurismos sociales y economicistas en la actualidad.

## BIBLIOGRAFÍA

La obra de Dewey es abundante y no exclusivamente nomográfica, por lo que para entender ciertos planteamientos pedagógicos hay que recurrir a la obra filosófica.

### a) *Filosofía*

- (1908): «*Ethics*» New York.
- (1920): «*How we think*» Boston.
- (1920): «*The Reconstruction and Philosophy*» Traducción al castellano: «*Reconstrucción de la filosofía*». Planeta-Agostini. Barcelona, 1986.
- (1922): «*Human Nature and Conduct*» Traducción al castellano: «*Naturaleza humana y conducta*». F.C.E. México, 1964.
- (1946): «*Problems of men*». New York Traducción al castellano: «*El hombre y sus problemas*». Buenos Aires, 1952.

- (1925): «*Experience and Natur*», New York. Traducción al castellano: «*La experiencia y la naturaleza*». Buenos Aires, 1959.
- (1939): «*Freedom and Culture*». Traducción al castellano: «*Libertad y Cultura*». F.C.E. México, 1965.
- (1929): «*The Quest for Certainty*». Traducción al castellano: «*La búsqueda de la certeza*». F.C.E. México, 1952.
- (1934): «*Art as Experience*». traducción al castellano: «*El arte como experiencia*». F. C. E. Mexico, 1949.

## b) *Pedagogía*

- (1897): «*My pedagogic Creed*». Traducción al castellano: «*Mi credo pedagógico*». Losada. Buenos Aires. 1944.
- (1899): «*The School and Society*». Traducción al castellano: «*La escuela y la sociedad*». Beltran. Madrid, 1929.
- (1916): «*Democracy and Education*». Traducción al castellano: «*Democracia y educación*». Losada. Buenos Aires, 1971.
- (1938): «*Experience and Education*». Traducción al castellano: «*Experiencia y educación*». Losada. Buenos Aires, 1960.
- (1958): «*Philosophy of Education*».
- (1926-1928): *Obras de Dewey, La Lectura*. Madrid; recogen importantes obras en siete volúmenes.
- (1918): «*Las escuelas del mañana*». Lebrería de los Sucesores de Hernando. Madrid.

## *Estudios en castellano sobre John Dewey*

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGAI, A.: (1964) «John Dewey y la escuela 'progresiva' norteamericana», en «*Historia de la Pedagogía*». México, F.C.E.
- APEL H.J.: (1979) «*Teoría de la escuela en una sociedad industrial democrática*». Madrid. Akal.
- BELTRAN LLAVADOR, F.: (1996) *Revista de Pedagogía* n.º 231: «¿Lee a John Dewey la nueva derecha?»
- CAPTAN DIAZ, A.: (1986) «John Dewey y la escuela 'progresiva' en «*Historia del pensamiento pedagógico en Europa*». Tomo II DYKINSON. Madrid.
- CATALAN, M.: (1994) «*Pensamiento y acción. La teoría de la investigación rural de J. Dewey*». Barcelona. PPV.
- CASSIRER, E.: (1948) «*El problema del conocimiento en el sistema del empirismo*» en *El problema del conocimiento*. México, F.C.E.

- CHATEAU, S. (Dir): (1939) «John Dewey» en «*Los grandes pedagogos*». México, F.C.E. CHILDS. J.L.: (1959) *Pragmatismo y educación*. Buenos Aires. Ed. Nova.
- FILHO, L.: (1933) «Sistemas de aplicación científica: el sistema de proyectos» en «*La escuela nueva*». Barcelona, LABOR.
- GENEYRO J.C.: (1991) «*La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*». Barcelona. Anthropos.
- JAMES, W.: (1947) «*La filosofía de la experiencia y otros ensayos*». Emecé. Buenos Aires.
- LAWSON D.E. y LEAN, A.E.: (1971) «*John Dewey, visión e influencia de un pedagogo*» . Buenos Aires, NOVA.
- LUZURIAGA, L. y otros: (1961) «*Métodos de la nueva educación*». Buenos Aires, Losada.
- MAÑACH, J.: (1959) «*Dewey y el pensamiento americano*». Madrid, Taurus.
- MATAIX, A.: (1964) «La norma moral de John Dewey». Madrid. *Revista de Occidente*.
- MARIN, M. GIOVANNA: (1995) *Revista de Pedagogía*. Vol. XVI n.º 42. «El modelo pedagógico de Dewey y la libertad».
- NASSIF, R.: (1968) «*John Dewey: su pensamiento pedagógico*». Buenos Aires. C.E.A.L.
- PEREYRA-GARCÍA CASTRO, M.: (1979) «El principio de actividad de John Dewey y la Institución Libre de Enseñanza: Un estudio comparado». *Revista Española de Pedagogía*, XXXVII, n.º 144.
- WELLS, H.K.: (1964) «*El pragmatismo, filosofía del imperialismo*». Buenos Aires, Platino.



R E C E N S I O N E S



# R E C E N S I O N E S

## LIBROS

TYNER, K. y LLOYD, D. (1995): *Aprender con los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre. 190 pgs.

«Proyecto Didáctico Quirón» es una serie de Ediciones de la Torre, especializada en facilitar materiales didácticos –críticos y activos– para una educación alternativa y renovadora. Si se analizan los títulos hasta el momento editados, podrá comprobarse su amplitud de miras, la variedad de su espectro, que abarca, v.g., la astronomía a través de la historia, la física de la bicicleta, los títeres y el teatro de sombras o el lenguaje cinematográfico, e incluso una guía de lectura del poeta Claudio Rodríguez. Pues bien, en tal ambiciosa serie, que coordina Roberto Aparici, se instala, con el número 56, este *Aprender con los medios de comunicación*, de Tyner y Lloyd, bajo cuyo título español se lee «Curso de iniciación».

Hablo de su título español, porque el original es *Media and you. An Elementary Media Literacy Curriculum*, publicado en New Jersey, en 1991. Pilar León Fiz lo ha vertido a nuestra lengua, y su impresión ha sido realizada, en cuanto a tipo de letra y reproducciones, con muy buen criterio, lo que cabe registrar con satisfacción, ya que la labor realizada por sus autoras ha sido lenta y dificultosa, como puede deducirse de su capítulo de agradecimientos, que alcanza los cuarenta nombres.

Kathleen R. Tyner es directora y fundadora de Estrategias de Alfabetización para los Medios de Comunicación, con sede en San Francisco; Donna Lloyd-Kolkin es miembro de

los Consultores de Comunicación para la Salud y la Educación de California; y el objetivo principal de esta obra, fruto de su colaboración, es «proporcionar una educación sobre medios de comunicación a niños y adolescentes, para formar en ellos una actitud crítica y enseñarles a filtrar y procesar la información que de estos medios reciben».

Para ello se propone un aprendizaje práctico, en el que entran en juego magnetófonos, radios, periódicos y revistas; pero sucede, y las autoras lo saben, que el público estudiantil al que esta enseñanza básica va dirigida, no es, por su edad, lector de prensa, y sí espectador de televisión: de ahí que las actividades que aquí se presentan estén orientadas sobre todo a este medio, en el que Lloyd-Kolkin es una experta, pues no en vano fue directora de Televisión Crítica, fundada por la Oficina de Educación estadounidense.

Se estima que un niño medio ve de veinticinco a veintiséis horas de televisión semanales, hábito que no abandonará al ir creciendo. Pero ¿cómo consume esas horas? Recuerdo que en un trabajo titulado «La televisión, ¿cabeza de turco?», François Mariet distinguía entre *telepasión*, *televisión-ganchillo* y *televisión-relle-nahuecos*, la última de las cuales es directamente proporcional, en cuanto a tiempo consumido, al deterioro del entorno familiar del niño. Mas la televisión no es el único medio que ocupa a los jóvenes. Los juegos de ordenador se abren paso con fuerza, y al cumplir años, el chico usa la radio y la prensa «de manera dramática». Y el cine. Entender, pues, los medios de comuni-

cación de masas y su funcionamiento, a fin de lograr una capacitación suficiente para su adecuado control, resulta fundamental.

El Currículo aquí planteado se estructura en cinco unidades, «¿Qué son los medios de comunicación de masas?», «Técnicas de producción», «Entretenimiento», «Publicidad» e «Información», las cuales se complementan con unas «hojas de trabajo», que incluyen diversas actividades, diseñadas para facilitar la comprensión del mecanismo que rige los medios. En los apéndices se inserta un modelo de carta a los padres, la lista de organizaciones relacionadas con el uso de los medios de comunicación por los niños, la Ley General de Publicidad de 11/11/88, las disposiciones de la CEE sobre publicidad engañosa, un glosario de términos y un capítulo bibliográfico, en el que se separa el material adecuado a los profesores del destinado a los niños, cerrándose el volumen con una bibliografía general recomendada, en castellano. Esta simple enumeración da razón cumplida del cuidado con que se ha preparado esta entrega, que dice mucho y bien de la serie que la acoge.

En un artículo publicado en «*El Universal*», de México, titulado «Videojuegos para niños y videoadicción», Juan Manuel García-Junco aconsejaba adoptar una postura no de alarmismo, sino de prevención. «Es difícil —escribía— equiparar a un programa o un videojuego con un fármaco, aunque se han estado dando casos de adicción electrónica que siguen algunas de las pautas observadas en niños adictos a las drogas, por ejemplo, el hurto de dinero en casa o en la escuela». La gravedad que tal actitud puede alcanzar, acrecienta el interés de proyectos como el que aquí comentamos, destinados a capacitar al joven receptor de los mensajes que los medios de comunicación le transmiten sin tregua, para que analice y evalúe sus contenidos con clara mente y sólido criterio.

La propuesta didáctica que se nos hace, sugiere que la enseñanza de esta materia puede incluirse en áreas de la E.S.O. como Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lengua y Literatura y en optativas relacionadas con la enseñanza de los medios de comunicación, así como en las áreas de Educación Primaria de

Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, y Lengua y Literatura.

Carlos Murciano

FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid, Siglo XXI. 1.047 pgs.

No he podido resistir la tentación de comprobarlo: el libro del Sr. Fernández pesa 1.650 gramos, mide 24,5 x 18 x 6,3 cms. y, por tanto, tiene una densidad de 0,594 gramos por cm<sup>3</sup>.

Aparte de «¿Qué ha dicho el profesor? ¿Cuáles son las ideas expresadas por el autor en este párrafo, capítulo o libro? (...) [considera] mucho más importante que esta información puntual, otro mensaje indirecto, mediato o latente, que [ha] querido codificar a caballo del anterior, con él y a través de él, a saber:... Cómo podrían/deberían escribirse los manuales de didáctica para profesores futuros o en ejercicio. Cómo podrían/deberían ser los textos que intentan enseñar (codificar) normas de racionalidad curricular. Cómo podrían/deberían redactarse materiales destinados a describir, normar y/o ejemplificar las tareas de la profesión de enseñar» (pp. 79-80).

A las primeras preguntas nos referiremos después; respondamos ahora a las notadas; se espera de un buen manual que sea 1) sobrio (sin adición de elementos innecesarios, recargados, autocomplacientes, reiterativos y a todo juicio excesivos; o sea, sin «paja». Ver punto 4 abajo); 2) expuesto (se justifica ante el lector por su contenido y como mejor le avenga, no por lo que lo justifique ante el propio autor y como a éste le pluga y nos indique); 3) manual (no inmanejable; un «manual» de pretensión a la vez utilitaria y cuasienciclopédica que carezca de índice analítico no es un manual, es una descortesía impresentable); 4) proporcionado a su finalidad y género (si las autorreferencias, automenciones, intenciones, plan de la obra, plan de exposición, destino, advertencias, notas al lector, observaciones de lectura, génesis de la obra, incisos coloquiales y «apartes», agradecimientos y dedicatorias, retroevalua-

ciones, buzones de sugerencias y recados al editor., es decir, si todas esas venerables excrecencias de la rumiante digestión académica van más allá de unas pocas páginas cordiales y ocupan como la mitad de una cosa, entonces no es un manual, será una autobiografía o un registro psicoanalítico); y conectado al punto anterior, 5) adecuado al nivel del lector (un manual de pedagogía dirigido a profesores en activo o en formación y a formadores de profesores quizá no tendría que asumir el peso de que padezcan una amnesia cultural devastadora, un aislamiento desolador o un perfil plano de competencia reflexiva) y, por fin pero no menos, 6) de un buen manual se espera la gollería de que esté bien escrito (claridad, concisión y propiedad deben ser compatibles con la terminología técnica, la extensión y con los neologismos que sean de rigor; pero si el lector acepta de buen conformar *semantización anasintáctica de la experiencia* por «aprendizaje» ¡váya por la causa!-, no se le puede perpetrar didactización por «enseñanza»).

El autor dedica 17 páginas a definir los términos que componen el título de su obra, 20 páginas a los fines y destinatarios de la misma, y 16 páginas al plan, estructura y proceso de producción de la misma. Incluye 565 notas al texto, y para no manipular al lector, después de unas 300 referencias le hace la «observación no despreciable» [sic. ,p. 1036] de ampliar sin sesgos su bibliografía remitiéndole a los pertinentes descriptores de la C.D.U. (clase 37) hasta el tercer nivel de desagregación. En algún lugar se dice que las figuras del libro contienen la sustancia del mismo pero, —«lasciate qui tutta speranza»—, son la friolera de 152 figuras, según reza el índice suministrado para su navegación.

Vayamos pues a la parte primera (pp. 75 a 923) por ver «qué ha dicho el profesor y cuáles son las ideas que expresa en este libro», puesto que la parte segunda (pp. 927-999), que sigue en paralelo la estructura de la primera, es lo que en vulgata se llama «ejercicios»; y por indudable que sea su interés didáctico, no es ahí donde un manual tenga que decir nada que no haya dicho en el cuerpo principal.

Ese cuerpo principal arranca por la aclaración de que la profesión de enseñar no es lo que aparente y espontáneamente se nos presenta, osea, «preparar la asignatura, dar las clases y

examinar». El *sistema didáctico real* (aquí, figura 4) tiene por nudos o elementos básicos seis tareas adscritas a la profesión de enseñar: las tres aparentes antedichas (que, rectamente denominadas, constituyen el *triángulo sistémico intradidáctico* como *Programación, Metodología y Evaluación*) más Comprender la enseñanza (*conceptualización/analizadores*), Mejora permanente de la calidad/eficacia de la enseñanza (*investigación en la acción-innovación didáctica: perfeccionamiento pedagógico del profesorado*) y Organización de la enseñanza [*nido ecológico*] (*nido de nudos*).

- PRIMERA TAREA: COMPRENDER LA ENSEÑANZA.

En 20 páginas se explica que comprender es lo que llamamos comprender, la apropiación del significado de una cosa mediante un conjunto organizado de categorías conceptuales. Eso se llaman aquí sucesivamente conceptos, analizadores y dimensiones, y las dimensiones para comprender (*semantizar*) la enseñanza son el cuestionamiento epistemológico (explica lo que significa epistemología), la opción de los fines (*supuestos teleológicos*, para aclararnos), los efectos patentes de las filosofías latentes (la crítica de las ideologías: ésto sólo ocho páginas y una figura), el entorno cultural y social (parece entenderse como «se está donde se está» más una tibia alusión a la práctica emancipadora de la escuela). Prescindible son la apertura deontológica (docencia en la decencia por docentes decentes), el hábitat profesional concreto (*La escuela «con» dentro*) y la enorme complejidad psicodidáctica.

Hemos dejado para el final esta su cuarta de las dimensiones de la comprensión del autor sobre qué es la docencia porque ocupa un 27 por 100 del total del libro y un tercio (33 por 100) de lo que parece ser su peso neto.

Ahí pasa revista a quince teorías del aprendizaje (pp. 172-236) y tras reconocerse tributario, en ese orden, de Ausubel y Novak (Aprendizaje y significación referencial), Piaget (la perspectiva genético-cognitiva) y Bruner (el conceptualismo instrumental), ofrece su propia aportación con la teoría de la «semantización anasintáctica de la experiencia», con once ras-

gos que pueden leerse en las pp. 237 á 257 u ojearse de un vistazo en la 256. El resto del capítulo se completa con un repaso sobre la naturaleza del cerebro, psicología diferencial del alumnado, estilos docentes y un poco de semiótica, teoría de la comunicación y floresta de varia lección.

- SEGUNDA, TERCERA Y CUARTA TAREAS: QUÉ ENSEÑAR. CÓMO ENSEÑAR. EVALUAR.

Da atención destacada a las fuentes-criterios de contenidos curriculares, discute con interés el principio de *indiferencia o equifinalidad temática*, y desgrana hasta un total de diecinueve principios como *constantes metodológicas básicas*. Puede que su crítica de la inanidad e irracionalidad curricular de la función evaluadora sea una de las menas soterradas en este pelágico volúmen (p. 873). Las tres tareas centrales de la actividad docente ocupan el 52 por 100 del contenido neto (lo que parece razonable) pero sólo un 42 por 100 del volúmen total del libro.

- QUINTA Y SÉXTA TAREAS: FORMACIÓN DEL PROFESORADO E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS.

Entrambas partículas abarcan un 13 por 100 del contenido neto y son, respectivamente y en palabras del autor, «una breve invitación» y «algunos telegramas esenciales» sobre esos temas.

Fuerza es decir que a lo largo de la obra se han ido haciendo epígrafes destinados a los formadores al cabo de cada capítulo; y que en la segunda parte del libro, ya mentada como «los ejercicios», este Cecil B. de Mille de la pedagogía patria incluye tal que ochocientos once (811, no es errata) *sugerencias de cuestiones y actividades de aplicación e investigación*. Pero la razón fundamental de dejar en suspenso aquí la reseña es que de la quinta de las tareas el autor ya ha hecho justicia con «*La Profesionalización del docente: Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*» (Madrid, 1988) y

otras publicaciones; y sobre los asuntos relativos a la sexta de las tareas, remite al lector interesado a un tratado de organización escolar en el que se encontraba trabajando al tiempo de traer éste a la imprenta: sería poco deportivo anticiparse, incluso si se toma otros veinte años.

En resumen, puede hallarse el contenido para un buen Manual en la panorámica de teorías pedagógicas y en las partes 2.<sup>a</sup> á 4.<sup>a</sup> reseñadas; ello ocupa el 69 por 100 del libro; si estuviera escrito sobre el supuesto de que tanto el autor como los lectores hablan castellano y no se odian, apuesto a que podría quedarse todavía en la mitad, con lo cual, y recalculando a la baja, sin contar los inestimables beneficios sociales y ecológicos que ello supondría (celulosa), la densidad de este objeto se elevaría a 0,983 gramos por cm<sup>3</sup>.

Invita el profesor Fernández Pérez a remitirle sugerencias vía Editorial Siglo XXI. Abusaremos de la oportunidad para hacerlo desde aquí: sea denso, por favor.

Angel Carrión

VV.AA. (1994): *Interculturalidad y cambio educativo: hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid. Narcea Ediciones. Instituto de Estudios Pedagógicos. Apuntes I.E.P.S., n.º 59. 63 pgs

Este número de los Apuntes del Instituto de Estudios Pedagógicos de la Universidad Autónoma de Madrid se dirige a todos lo profesionales que en la década de los noventa están inmersos en el desarrollo de una educación intercultural en el ámbito de la marginación social.

Se compone de dos trabajos dedicados a las relaciones educación-cultura (por Vera M. Candau) y a la incidencia educativa de los estereotipos culturales (María Rosa Elosúa), seguidos del informe sobre una experiencia escolar en estrategias para la toma de conciencia sobre discriminación social llevada a efecto en el Centro Universitario Poveda (Carmen Llopis y Concepción Romera).

Tras un breve recordatorio de los innumerables conceptos de cultura, el primer trabajo lo asocia con la identidad social y postula el concepto de igualdad de culturas y el reconocimiento positivo de su variedad en el sentido propugnado por la Unesco.

Es útil, una vez más, ver aquí la distinción entre los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, la cual, citando a Aguado (1991), «no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es también, una filosofía política y un pensamiento que sistematiza tal enfoque».

Entre los profesionales de la educación (y, podría añadirse, entre la generalidad de la ciudadanía), puede distinguirse diferentes posturas ante las relaciones entre escuela y cultura/: básicamente serían las posturas a-crítica, transcultural, asimilacionista, radical e intercultural; esta última no puede reducirse a algunas partes del público escolar, o conformarse con la introducción de algunos contenidos relativos al conocimiento de distintas culturas; debe movilizar todas las dimensiones de la educación, a todos los grupos y situarse en una perspectiva crítica y autocrítica que valora la interacción y la comunicación recíproca entre culturas.

Como quiera que la presencia de grupos estables de cultura no occidental es muy minoritaria en España, y que entre la población nacional las diferencias se reducen a variantes sub-culturales de una misma cultura, la cuestión adquiere su valor si se desplaza del campo cultural al de la marginalidad social, y se efectúa el juego de declinar los prefijos pluri-, multi- e inter- permutando «cultura» por «clase»: estos biempensantes apuntes se convertirían entonces en un corrosivo panfleto titulado «interclasismo y cambio educativo...».

En el segundo trabajo se trata de los estereotipos, de los prejuicios asociados y de sus consecuencias: discriminación, xenofobia y racismo. El concepto de racismo –dice– está fuertemente vinculado al de *etnocentrismo* aunque no significan exactamente lo mismo. «La dife-

rencia esencial entre el racismo y el etnocentrismo estriba en que mientras que el primero rechaza el derecho a la diferencia, el segundo niega el derecho a la igualdad» (p. 25).

Se hace una diferenciación de las teorías explicativas de la formación y desarrollo de los estereotipos, que siguiendo a Allport (*The nature of prejudice*, 1945) se basan en causas socioculturales (Teorías realista del conflicto, de la identidad social y del aprendizaje social), causas personales (Teorías del chivo expiatorio y de la personalidad autoritaria) o en causas cognitivas, consistentes estas últimas en limitaciones de la capacidad de procesamiento de la información (Teorías de la acentuación y de la correlación ilusoria).

Tras enumerar las funciones de los estereotipos, cuya variedad los hace muy resistentes al cambio, se pasa revista a sus procesos de formación a través de los procesos mentales, afectivos y conductuales de socialización, que se realizan por la familia, los grupos de pares, los medios de comunicación y, cómo no, la escuela. Se advierte de la necesidad de concienciar al profesorado al respecto, elucidar sus «currículum ocultos» y establecer una estructura completa de educación intercultural (¿y por qué no también interclasisista, ya puestos a la faena?, pensamos).

Muy interesante resulta la discusión en torno a la pregunta «¿es posible cambiar los estereotipos?», donde se recoge la sugestiva distinción entre los modelos «de contabilidad» (informaciones dispersas que no corroboran el estereotipo), «de conversión» (un solo ejemplo incongruente, pero relevante: funciona cuando el estereotipo es poco firme) y «de subtipos» (la información no corroborativa se concentra en unos pocos individuos), distinción tomada de Weber y Crocker (*Journal of Personality and Social Psychology*, 1992, 18, 128-169).

La autora añade sus propias sugerencias de acción: toma de conciencia de los estereotipos, interacción positiva entre grupos, apreciación de la variabilidad entre los miembros de determinados grupos y aprendizaje cooperativo. En todo caso, se muestra sensatamente realista: no es fácil erradicar los prejuicios, pero se puede comenzar mejor, suavizarlos y repartirlos un poco mejor (como en el chiste de aquel

honrado policía que, aleccionado en un juicio para referirse al acusado gitano como «el ciudadano», para distinguirlo de otro, payo, llamó a éste «el ciudadano normal»).

El volumen se cierra con los procedimientos de una experiencia en cuatro sesiones de una hora con alumnos de COU, de extracción socioeconómica media-alta, étnica y culturalmente homogéneos (que tiene más interés en relación con el problema de la violencia neonazi y la inmigración que no propiamente con temas interculturales) e incluye al final una abundante y actual bibliografía.

Angel Carrión

WOODS, P y HAMMERSLEY, M. (Comps.) (1995): *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Madrid, MEC-Paidós. 266 páginas.

La preocupación por «desentrañar» la caja negra que hasta ahora suponían los procesos educativos ha hecho que la investigación recurra a metodologías alternativas. Los «nuevos» investigadores afirman que ya a muerto el clásico modelo experimental de herencia conductista donde se medía lo que entraba o, mejor dicho, lo que se podía medir con supuestos planteamientos objetivos de lo que entraba, y lo que salía, es decir el componente más académico de los resultados escolares medido, obviamente, con pruebas previamente estandarizadas, y esto se contrastaba con otros grupos paralelos y se tomaban medidas para controlar la varianza al máximo (que nada se escapara de la visión del investigador). No se dan cuenta que ese planteamiento hace décadas que fue abandonado, y que la investigación de carácter cuantitativo ha recorrido un largo camino en esos años aportando excelente soluciones. Sin embargo, sí tienen razón en la necesidad de avanzar en la descripción detallada y la explicación de algunos elementos que se dan en realidades concretas. Uno de esos elementos poco conocidos hasta ahora eran las vivencias del alumnado en su vida escolar en situaciones especiales. La investigación etnográfica, como una de esas «nuevas» metodologías, ha sido el principal método de investigación que se ha ocupado es

esa temática y, hay que reconocerlo, nos ha aportado las mejores descripciones y explicaciones del mismo.

El presente libro aborda dos de los actuales intereses de los etnógrafos que se ocupan de temas educativos; a saber, el papel del género y de las diferencias étnicas y culturales en la dinámica del aula. Está formado por una serie de informes de investigación etnográfica independientes entre sí. La mayoría de ellos son producciones de artículos clásicos, otros han sido elaborados *ad hoc* para este volumen. Los compiladores son autores ya conocidos y reconocidos por el lector español preocupado por esta metodología. Peter Woods escribió el tan citado libro *La escuela por dentro* y Martyn Hammerley (con Paul Atkinson) elaboró una de mejores referencias sobre el tema: *Etnografía. Métodos de Investigación*. La calidad de la selección queda, por ello, garantizada.

De los once capítulos que conforman las más de 250 páginas analizadas, los seis primeros está dedicada al género y los cinco restantes a la etnicidad y la «raza». El último capítulo de cada una de las partes es una crítica metodológica de uno de los capítulos previos.

El primero de los capítulos analizados, el que hace el número siete del total de la obra, se titula «Etnicidad y amistad», y fue publicado con anterioridad en la *British Educational Research Journal*. En él, Martín Denscombe, Halina Szulc, Caroline Patrick y Ann Wood, los autores, dudan de la validez de los resultados obtenidos en trabajos previos que utilizaban los test sociométricos y que concluían con afirmaciones como que, a partir de los cuatro años de edad, el alumnado tiene conciencia de su grupo racial y que esta conciencia evoluciona en los años que siguen hacia una preferencia por el grupo al que pertenece el alumno o la alumna, o que en las elecciones de amistad en las aulas de escuela están ligadas al grupo étnico y que tales patrones de elección de amistad son sintomáticos del desarrollo del grupo racial. Dado que, al serles comunicados estos resultados, los profesores se mostraron en desacuerdo, los investigadores abordaron de nuevo esta problemática, pero con una investigación de carácter etnográfico. Esta investigación dió la razón a los docentes. Así, el equipo insiste en la necesidad de reevaluar los enunciados emiti-

dos. «El peligro está en que los enunciados que contienen mensajes políticamente atractivos llegan a tomarse como verdades inmutables a partir de una evidencia que, si se reflexiona sobre ella, se ve que es endeble o anticuada».

Las autoras realizan una crítica a las metodologías de carácter cuantitativo por su inadecuación para el análisis de ciertas clases de fenómenos sociales. Sin embargo, afirman que no hay que rechazar el análisis cuantitativo en su conjunto, hay que completar esos datos con otras informaciones de la realidad y, en este caso, aunque el test sociométrico aporta datos sobre la amistad, trabajar, sentarse y jugar es otro indicativo de amistad.

Máirtín Mac an Ghaill, en el capítulo ocho, analiza el uso de métodos cualitativos en el estudio de la escolaridad de la juventud negra en Inglaterra y concluye que la investigación etnográfica puede ayudar a cambiar la conceptualización inicial de un problema basándose, de esta manera, la teoría en los datos. El informe etnográfico que se presenta en este capítulo relata una investigación en el que el autor partía de la idea previa de que el alumnado negro era un «problema», compartiendo así el criterio de la norma blanca. En su indagación como antropólogo situó a los alumnos como sujetos de análisis, así, fue modificando su punto de vista hasta convertirlos más en víctimas que causas de la situación conflictiva. Observó que la conducta de los alumnos afrocaribeños se convertían en estrategias de enfrentamiento, creando una subcultura como respuesta legítima a las discriminación que reciben.

En las conclusiones del trabajo destaca las virtudes de la investigación cualitativo para desentrañar el problema y aportar soluciones. Así, señala que este reenfoque sociológico permite un acercamiento más fructífero entre el macro y el micro sistema escolar, ayuda a comprender el mundo social, permite ver el sistema educativo como un sistema más amplio de impedimento que ayuda a mantener a la población negra en situación de subordinación estructural, y, por último, realiza una lectura alternativa a la evaluación dominante de la escolaridad de los años ochenta.

«Estilo literario, etnocentrismo y bilingüismo en la clase de inglés» es el título del capítulo nueve del volumen. Esta aportación de A. Moore es el único escrito original de esta segunda parte de la obra. En él es el profesorado el sujeto principal de los análisis. Concluye que aún cuando el profesorado está adoptando explícitamente unos planteamientos multiculturales, sus puntos de vista sobre la realidad pueden estar todavía atados a su propia cultura. Esta idea la desarrolla partiendo del estudio en profundidad de la relación entre dos docentes y dos alumnos pertenecientes a minorías étnicas. En el primer ejemplo, analiza un intento inconsciente e involuntario de aculturación que acabó en un estrepitoso fracaso. En el segundo, la profesora se distanció de su propia cultura y situó la evolución del trabajo del alumno dentro de la cultura de éste. El resultado fue un sorprendente progreso en ese área, así como otros trabajos escolares. Este artículo no aporta una reflexión valorativa sobre la metodología utilizada.

Cecile Wright es la autora del siguiente capítulo. En él recoge un informe de investigación basado en un estudio etnográfico de dos escuelas. La investigadora aporta pruebas que indican que el bajo rendimiento escolar de algunas minorías étnicas de adolescentes está ligado a procedimientos de dichas escuelas y que, además, estos procedimientos pueden ser elementos causales o al menos poderosos determinantes del esfuerzo, actitud y nivel de aprovechamiento del alumnado. Su interés se centró en los chismes informales entre el profesorado así como en entrevistas a alumnos y profesores y observaciones en clase. El artículo del que parte el capítulo, previamente publicado en *Education for Some*, representa uno de los informes más citados y acreditados sobre el proceso por el cual se sabe que el sistema educativo inglés coloca en desventaja al alumno afrocaribeño.

En el último capítulo, Peter Foster replica a Cecile realizando una interesante evaluación crítica de su artículo. Este investigador, mientras rebate las ideas pone de relieve las dificultades que tienen la investigación etnográfica para establecer afirmaciones de cierta relevancia política. Resulta un buen contrapeso, aunque insuficiente desde nuestro punto de vista,

para una obra donde se llega a mitificar la investigación etnográfica como el mejor medio de aprehender la realidad social.

La obra, como se ha observado, está formada por un conjunto de informes de investigación etnográfica que tienen en común el haber abordado una misma temática. Aunque el objetivo de los compiladores era que se prestara interés tanto al tema sustantivo de estudio como a la propia metodología que utiliza, creemos que es en este último aspecto donde más virtudes posee.

El problema quizá más importante de investigación etnográfica es, desde nuestro punto de vista, la imposible generalización de los resultados encontrados. Esta limitación también acota el interés del libro. Suponer que lo que ocurra en una relación entre un alumno y su profesor, un aula o un colectivo de docentes de una escuela con unas especiales características puede ser extrapolable a lo que acontece en todo el sistema educativo, nos parece, por lo menos arriesgado. Así, el interés fundamental de la obra para nuestro contexto recae en la metodología utilizada y no tanto en los resultados encontrados.

Uno de los aspectos más sobresaliente de la obra es la calidad de los informes etnográficos como documentos que reflejan la investigación y sus resultados. No es fácil encontrar informes etnográficos en castellano de tan excelente calidad. Aunque cada equipo de investigación aporta un informe con sus especiales peculiaridades, en todos ellos se disfruta de su lectura. La tan difícil intercalación de las experiencias de los sujetos resultan aquí oportunas y relevantes.

No creemos, pues, que sea una obra especialmente recomendable para docentes, aunque trabajen en aulas multiculturales, ni siquiera consideramos que sea un libro de referencia para investigadores en educación intercultural si éstos siguen otras metodologías. Su principal público debe ser los antropólogos que se acercan a mundo educativo —o los investigadores educativos que desean utilizar metodologías etnográficas, tanto monta, monta tanto...—.

En cualquier caso, la calidad de la obra y la facilidad de su lectura hacen que sea un digno volumen de la excelente colección coeditada entre la editorial Paidós y el Ministerio de Educación y Ciencia. Colección que, si sigue en esta línea, se va a convertir en el punto de referencia clave para el estudioso de la educación. Lástima que aún ningún investigador español haya alcanzado el nivel suficiente para que los responsables de la colección hayan decidido su inclusión. Esperemos que, con el tiempo, la calidad de los trabajos realizados en nuestro país merezcan tal consideración.

F. Javier Murillo Torrecilla

JIMÉNEZ GOICOA, Blanca (directora) (1995) *La Educación en Navarra siglos XIX y XX. Guía de los archivos municipales.* - Estella, Litografía Ipar, 1995.- ISBN 84-605-4399-4.

Lo primero que llama la atención de esta obra definida por los autores como «acopio documental para abordar el estudio histórico-pedagógico de nuestro entorno», es la poca precisión sobre la forma en que se han abordado las fuentes archivísticas. En la presentación se justifica que no se han podido revisar todas las localidades navarras al no tener muchas de ellas inventario de su archivo, y se dice que se han examinado minuciosamente los inventarios elaborados entre 1987-1993, en espera de que el resto de las localidades se inventarían en un futuro no lejano.

Adentrandonos en el contenido de la guía, queda descartado que la recogida de información se haya realizado «in situ», sino que es evidente que se ha hecho a través de los inventarios (muchos de ellos informatizados) que existen en el Archivo General de Navarra (AGN), que recogen el trabajo de descripción documental de los archivos municipales de Navarra, que no son otra cosa sino el resultado de la labor de varios equipos de personas expertas en tratamiento documental (cuyos nombres por cierto no se citan), que están trabajando en un programa dirigido por los técnicos de dicho archivo, que tiene como finalidad ayudar a los ayuntamientos navarros que no tienen personal especializado en archivística, a ordenar y

organizar sus archivos municipales. El coste de programa es sufragado por los ayuntamientos que solicitan este servicio y por la Dirección General de Patrimonio del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, de cuyo presupuesto procede la partida económica más importante.

Cabe preguntarse por tanto cual es el mérito de este «acopio documental», cuando cualquier persona puede consultar esta información en el AGN, o en los respectivos ayuntamientos que tienen copia del inventario de su correspondiente archivo. En consecuencia queda descartado el calificativo de proyecto de investigación que los autores aplican al trabajo, pues no hay aportación alguna a la documentación tratada en el mencionado programa. No tiene excusa que no se haya hecho referencia alguna a los documentos de localidades navarras como Pamplona y Tudela que tienen sus archivos perfectamente organizados, aunque no están recogidos en el proyecto referido por la sencilla razón de que no necesitan la ayuda de la administración foral por contar con funcionarios archiveros de plantilla municipal.

Cualquier interesado en el tema sacará más partido a las fuentes sobre la Historia de la Educación en Navarra, consultando además de los expedientes recogidos en esta guía, los libros de acuerdos, libros de ordenanzas municipales, presupuestos, libros de intervención de gastos, que se encuentran en los inventarios recogidos en el AGN y en los archivos municipales, donde encontrarán interesantes precisiones sobre el sistema educativo y su coste. Pero además para completar el panorama y continuar con la cadena documental sobre este tipo de fuentes, habrá que ampliar la búsqueda al fondo Administración Municipal del Archivo Administrativo de Navarra (dependiente de Presidencia de Gobierno), pues es bien sabido que la Diputación Foral y posteriormente el Tribunal Administrativo en su función controladora de la actividad de los ayuntamientos, tienen poder resolutorio en los recursos planteados contra los acuerdos municipales, muchos de los cuales afectan a la educación y al personal que se ocupa de ella.

Hay que descartar por el contrario otros datos que nada tienen que ver con la educación y que inexplicablemente han sido incluidos en

esta guía: Personal facultativo (médicos y veterinarios), cirujanos y farmacéuticos (Vid. Buñuel, Huarte Araquil entre otros); Cursos de tractoristas, excursiones (Vid. Lerín); Subasta para el derribo del convento de Santa Ana (Vid. Lerín); Asociación musical La Armonía (Vid. Santesteban); Peticiones de subvención para ejercicios espirituales (Vid. Monteagudo); Creación de biblioteca municipal (Vid. Sanguesa); Cultura, deportes y festejos (en numerosas localidades). La selección de estos datos se ha hecho sin una delimitación clara de las competencias municipales, mezclándose cultura con educación. Pero lo que resulta más sorprendente es la inclusión de expedientes correspondientes a un archivo eclesiástico (como el de la Real Colegiata de Roncesvalles), con aportaciones tan variopintas como la cédula de rey de Portugal referente a la jubilación de Martín de Azpilicueta (el Dr. Navarro, que como es sabido nunca ejerció su docencia universitaria en Navarra), o la provisión real contra el prior de Roncesvalles por no haber profesado en el tiempo debido (asunto que en realidad corresponde a patronato real).

La acotación cronológica, pese a que se anuncia que los datos recogidos corresponden a los s. XIX-XX, introducen numerosas referencias anteriores, que en algunos casos se remontan al s. XVI (Vid. localidades de Olite, Mañeru, Yanci, Larraga, Los Arcos, Abaigar, Añorbe, Beruete, Viana, Roncesvalles). Si quisiera hacerse una búsqueda retrospectiva de fuentes educativas, habría que incluir los archivos parroquiales, pues junto a su documentación específica conservan muchos documentos municipales desde fines de s. XV, pues los regimientos municipales al no tener en la mayoría de los casos sede de ayuntamiento hasta avanzada la E. Moderna, depositaban sus fondos de archivo en las parroquias, ya que solamente las iglesias (y en especial su torre-campanario) garantizaban la conservación de los documentos en caso de catástrofe (guerra, incendios, etc).

En cuanto a la metodología utilizada en la descripción de las fuentes contenidas en esta guía, los errores observables no tienen otra explicación que el hecho de que el trabajo ha sido realizado por personas inexpertas en archivística y en documentación, que se han introducido en un campo desconocido sin buscar el aseso-

ramiento adecuado. El primer error se encuentra en el subtítulo, pues lo que se anuncia como guía es en realidad un inventario, y como datos de inventario se incluyen en cada asiento documental, la signatura, contenido, fecha y n.º del cuadro de clasificación (aunque de forma poco sistemática ya que este número se omite en bastantes ocasiones).

Podía haberse seguido la normativa RAMP de la UNESCO o haberse cotejado las guías de fuentes promovidas por el Centro de Información Documental de Archivos (Ministerio de Cultura) como por ejemplo las Guías para la Historia de España e Italia, Historia de la Guerra Civil Española, Historia de la Ciencia y Tecnología (áreas de Medicina, Botánica y Minería), que se pueden consultar desde los P.I.C. Como no se explica el plan de descripción, el usuario que no sea conocedor de las técnicas archivísticas no podrá dilucidar el significado de los dígitos que aparecen bajo el epígrafe CLA, pudiendo confundir la numeración del cuadro de clasificación que organiza los fondos de archivo, con la signatura que es el elemento más importante para quien tiene que solicitar la documentación para trabajar sobre ella.

Como conclusión hay que decir que para haber utilizado unos instrumentos de información archivística cuya laboriosa preparación es mérito de otras personas que no son reconocidas ni citadas, los resultados son pobres. Las principales carencias se pueden resumir en: una selección parcial de contenidos, una metodología descriptiva inadecuada pues se copian miméticamente los datos de los inventarios de archivos municipales sin ninguna orientación al futuro lector sobre el significado de las referencias técnicas utilizadas en la descripción archivística, y por último se incluyen ciertos temas que resultan incomprensibles teniendo en cuenta que los autores del libro son especialistas en Educación.

M.<sup>a</sup> Isabel Ostolaza

SÁEZ BRÉZMES, M.J. (Ed.) (1995): *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares:

res: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

La creciente demanda pública de información sobre lo que ocurre en el interior de los programas sociales, hace que la evaluación sea una actividad cada vez más necesaria y extendida en las sociedades democráticas. Las experiencias evaluadoras y la reflexión sobre esta actividad realizadas a lo largo de los últimos veinte años, han ido configurando las bases sobre las que construir un cuerpo teórico y una comunidad profesional que sirvan de referentes para su avance científico y la mejora e independencia de sus prácticas. Sin embargo, los cauces de comunicación de experiencias y el desarrollo de la teoría, requieren aun mayor desarrollo. Si añadimos a estas características generales la escasa tradición española en este campo y su dependencia de otras culturas, encontraremos suficientes razones para justificar toda iniciativa encaminada a ofrecer aquellos cauces y avanzar hacia una mayor clarificación de conceptos, modelos y prácticas independientes de evaluación, contextualizadas en nuestro entorno.

En esta dirección se sitúa esta obra, cuyos materiales básicos están parcialmente integrados por las ponencias presentadas en las I Jornadas sobre la conceptualización de la Evaluación que tuvieron lugar, bajo el patrocinio del ICE de la Universidad de Alcalá de Henares, en septiembre de 1993. Si las Jornadas respondieron al propósito de «*ser un ámbito de reflexión, canalización de expectativas y clarificación conceptual*» esta publicación pretende además, «*contribuir a contextualizar mejor la naturaleza de la evaluación que hoy reclama nuestro contexto político, social y económico*». La relevancia de los autores y la calidad general de sus aportaciones nos brindan un interesante debate sobre el tema, en el que la variedad de estilos y posicionamientos no rompe la unidad de la obra, sino que la enriquece. Su estructura gira en torno a seis cuestiones problemáticas, correspondiendo a cada capítulo, como los procesos de negociación, la metodología, los informes, el carácter de la evaluación, su definición como profesión y sus perspectivas de futuro.

B. MacDonald trata el tema de la evaluación como servicio público y sus perspectivas

futuras. Tras reivindicar el reconocimiento de la naturaleza política de la evaluación, reflexiona sobre la necesidad de encontrar las ideas y valores que hagan de ella una actividad defendible. Esa ideología se resume en tener en cuenta todos los intereses, contra toda instrumentalización de la evaluación por parte de quienes pueden comprarla. Señala el importante papel intermediario de las profesiones en las democracias, preguntándose si la evaluación es una profesión y, si lo fuese, de qué tipo y con qué futuro. Diferencia las dos funciones que ha venido cumpliendo la evaluación: la de ayudar a otros profesionales a aclarar sus juicios e informar a los ciudadanos, en un modelo democrático de servicio público; y la de mero instrumento de control político por parte del poder. Denuncia esta segunda función, como resultado del aumento de presión de los gobiernos para controlar la producción de conocimiento. La evolución de la evaluación en Gran Bretaña —caracterizada por seguir un modelo gerencial— y en U.S.A. —al servicio de los intereses gubernamentales—, ha conducido a la pérdida de su credibilidad. La necesidad de rescatarla permite prever la profesionalización futura de la evaluación, que emergerá como resultado del fracaso del sistema actual. Esta recuperación ha de basarse en la independencia de los evaluadores, quienes tienen que interesarse por las relaciones entre el conocimiento y el poder, además de cumplir un papel de mediadores entre los distintos intereses dentro de cada programa o institución. Otras vías complementarias para garantizar el valor público de la evaluación consisten en potenciar la combinación de evaluación externa e interna, desarrollar la profesionalización de los evaluadores y su asociación en centros de evaluación que, además de su imparcialidad, ofrezcan las características de ser plurales, interterritoriales e interdisciplinarias. Propuestas que, como afirma el autor, son más viables en España debido al menor arraigo del modelo gerencial.

El tema de la negociación lo analizan separadamente A.J. Carretero y J. Mestres. Ambos coinciden en subrayar el carácter sustancial de este concepto en todo proceso de evaluación y considerar al evaluador como un intermediario en el proceso negociador, debatiendo en torno a su naturaleza y límites. El primero de ellos, parte de la consideración de que la pro-

ducción de conocimiento en evaluación tiene como última finalidad la estimación del valor social de lo evaluado. En un contexto de cambio como el actual, su impacto sobre la toma de decisiones constituye su principal justificación. Conceptualiza el concepto de cambio como un proceso de transferencia de valor en el que intervienen intereses, creencias y circunstancias diferentes, cifrando el objeto de la negociación, más que en el alcance de acuerdos necesariamente, en la modificación de las relaciones entre los diferentes grupos e intereses implicados. Los ámbitos de negociación varían según el ámbito donde se sitúe el objeto evaluativo, como *estrategia de descubrimiento* (ámbito epistemológico) en la generación de conocimientos, contrastación de interpretaciones y validación de datos; *estrategia de justificación* (ámbito ético), en la búsqueda de acuerdos normativos, respeto de los derechos de los evaluados, principios de transparencia y representatividad; o *estrategia de legitimación* (ámbito político), en la resolución de conflictos, distribución del poder, toma de decisiones y en la correlación de fuerzas. Se configura así un modelo de evaluación «negociante» con un importante papel de intervención socio-política, cuya utilidad se cifraría en su capacidad de promover procesos negociadores. Sobre esta base, reclama un aumento de las competencias de los evaluadores como promotores de negociaciones.

Por su parte, Mestres considera la negociación como la última dimensión en la evolución conceptual de la evaluación y subraya el carácter distintivo que adquiere aquella en la evaluación educativa con respecto a otros campos, debido a la mayor implicación personal que exige. Si el anterior autor establecía los límites en función del objeto, éste considera que todo es negociable excepto los principios éticos. Analiza los factores y problemas susceptibles de negociación en las diferentes fases y subraya el compromiso del evaluador, cuyo poder ha de poner al servicio de la resolución de conflictos. Es muy interesante su análisis de la relación entre los distintos ámbitos de evaluación educativa (de alumnos, del currículum, de programas, servicios e instituciones) y los estilos de negociación, destacando el papel clave y transversal de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y del sistema de supervisión para una reforma de la educación. Partiendo de su

experiencia señala que los evaluadores deben ser buenos dinamizadores de los procesos de negociación. Apuesta por que la evaluación forme parte de la cultura de las organizaciones, sugiriendo que se forme en este sentido a los miembros de los equipos directivos y de los consejos escolares, propugnando impulsarla a través de los servicios de inspección educativa y los institutos de evaluación. Finalmente reflexiona sobre el necesario carácter ético de toda evaluación, lo que supone incluir las percepciones e intereses de los diversos grupos, sin ponerse al servicio de uno de ellos, como por lo general sucede cuando se utilizan categorías conformes con el sistema y los indicadores sociales están aliados con la estructura del poder.

Las cuestiones metodológicas son abordadas por M.J. Sáez y P. Municio desde diferentes enfoques. La primera, parte de la constatación de la escasa cultura evaluadora de nuestra sociedad, lo que se advierte, p. ej., en las demandas predominantemente cuantitativas que formulan los clientes. A través de la revisión histórica, señala la inexistencia de una tradición en este campo hasta los años 70, y la orientación burocrática y economicista de sus inicios. La búsqueda desde la perspectiva cualitativa de otros enfoques metodológicos que contribuyesen a comprender la realidad más amplia y profundamente llevará al cuestionamiento del paradigma tyleriano, preocupado por la productividad, la eficacia y la rendición de cuentas, y enfocado al control político antes que a la mejora de las situaciones. Desde la perspectiva naturalista en que se sitúa, sale al paso de las dos cuestiones más controvertidas de este enfoque de evaluación: la subjetividad y la generalización, dos conceptos con distinto valor según se contemplen desde una aproximación cuantitativa o cualitativa. Para la última el principal instrumento será el propio evaluador, capaz de captar la realidad de manera holista, frente a la visión fragmentaria de los instrumentos del enfoque positivista, más interesados en la medición y en la búsqueda de sistemas de indicadores, deudores del mito de la neutralidad de la ciencia.

Municio elude toda preocupación por las cuestiones de método que no sea la elección de instrumentos en función del problema y situación, considerando aquéllas como un problema

tecnológico exclusivamente, ajeno a toda cuestión ideológica. Realiza su análisis desde la *perspectiva cultural*, basada en cuatro modelos básicos (satisfaciente, político, optimizante e integrador). Si la elección de metodología se hace en función del estilo o cultura en que se sitúe el programa a evaluar, se obtiene un conocimiento parcial de la realidad. Propone un modelo que llama de *evaluación total*, integrado por metodologías múltiples que abarquen las cuatro perspectivas. Sus limitaciones las cifra en las dificultades para llevarlo a la práctica, su mayor coste (lo que planteará problemas al cliente), y la mayor duración del proceso.

Uno de los aspectos más críticos y problemáticos de la evaluación es el de los informes, consideración en la que coinciden M. J. Sáez y J. M. Escudero, autores respectivos de cada uno de los dos artículos dedicados al tema. Desde un pragmatismo metodológico de tipo naturalista, Sáez los caracteriza por ser canales de comunicación, representativos no sólo de hechos, sino también de los pensamientos y opiniones de los participantes, fuente de recomendaciones, y representación holista del objeto a evaluar. Diferencia entre informes formativos, sumativos, parciales, de casos y de autoevaluación, para centrarse en el informe final. Ofrece sugerencias prácticas, como que sea breve, sencillo, preciso, riguroso, dirigido a las audiencias interesadas tanto como a las naturales, incluyendo una parte histórica y con un estilo literario susceptible de hacerlo interesante. Aborda finalmente la cuestión de si deben ser negociados, concluyendo que, salvo los datos y sus interpretaciones, son difícilmente negociables.

Para Escudero la utilidad es uno de los valores que determinan la calidad de una evaluación. Considera poco desarrollada una teoría de la utilidad, instancia interpretativa que define la importancia del informe. La crítica del modelo gerencial radica en que conceptualiza la toma de decisiones de manera jerárquica. Apuesta por la evaluación como servicio público, animadora del debate democrático y por una utilidad más dirigida a la consecución de acuerdos negociados que a la culminación de procesos de toma de decisiones. De su experiencia evaluadora extrae, entre otras sugerencias, la utilidad de los modelos abiertos y

cooperativos, señalando su problemática, al posibilitar la emergencia de conflictos entre diferentes grupos e intereses. Señala, por último, que la utilización de la evaluación sobre el funcionamiento suele tener mayor incidencia en programas de menor escala y sobre los coordinadores directos del proyecto evaluado, que en programas de ámbitos más amplios y sobre la alta dirección.

En el capítulo dedicado al carácter de la evaluación, R. Stake hace una interesante reflexión epistemológica acerca del valor del estudio de caso para el conocimiento de los asuntos humanos, basándose en la importancia de la *experiencia vital* para el conocimiento y la comprensión de la gente. Con su estilo irónico y sencillo –pero lleno de sabiduría–, nos presenta un panorama claro de la utilidad de la experiencia y del conocimiento de lo particular. «Lo que convierte en útil una comprensión es un conocimiento pleno y total de lo particular», y «frecuentemente lo esencial es demasiado particular», son dos frases emblemáticas. Propone que los informes de evaluación ofrezcan *ilustraciones de la experiencia natural que se obtiene a través de las implicaciones personales cotidianas*. Se apoya en aquella corriente de pensamiento que ve más factible acercarse a la verdad en los problemas sociales, mediante declaraciones cargadas de sentido del encuentro humano y la inmersión en los fenómenos con una actitud holista. Frente a la crítica positivista de los modelos de acercamiento a la verdad más subjetivos y episódicos, como el estudio de caso, subraya el valor de las aproximaciones cualitativas cuando los objetivos son la comprensión, el incremento de la experiencia y el aumento de la certeza en lo que se sabe. «Particularizar –cita a W. Blake– es la única forma de valor. Los conocimientos generales son aquellos que poseen los idiotas». La generalización naturalista se forma en base al conocimiento del cómo y el por qué las cosas son como son, mediante la similitud entre los objetos y entre las cuestiones, y la sensibilidad a las covariaciones naturales de los sucesos. Los estudios de caso dan importancia a lo particular, a lo distintivo, siendo sus descripciones completas, holistas, a partir de una amplitud de datos obtenidos por observación personalizada y comunicados mediante informes en estilos narrativos, valiéndose de ilustraciones, citas literales de los

informantes, alusiones a los hechos e incluso metáforas, con el fin de facilitar la comprensión y la empatía.

En el mismo capítulo, M.A. Casanova analiza la tipología de la evaluación. Señala la importancia de seleccionar el tipo de evaluación adecuado a las metas perseguidas. Diferencia los caracteres formativo/sumativo, interno/externo y autoevaluador. Advierte la dificultad de establecer una distinción neta entre el carácter formativo o sumativo en determinadas fases de una evaluación, pudiendo un único proceso participar de varios tipos. Cuestiona la validez y objetividad de la evaluación interna, por faltarle la necesaria distancia que garantice la credibilidad de los datos, y duda del efecto de la evaluación externa sobre la mejora del profesorado. Cuestión que sólo tiene sentido desde una óptica administrativa, al contemplar al centro únicamente como un mero elemento del sistema y no como un sistema en sí mismo. A este respecto surge la pregunta de si pueden considerarse realmente externas las evaluaciones realizadas por elementos internos al sistema educativo, como los servicios de inspección. Caracteriza la autoevaluación profesorado como parte de un proceso más amplio de evaluación interna y global de un centro o programa, lo que resulta un tanto limitado, por cuanto se omite la autonomía del profesor (o de un equipo docente) para autoevaluarse, sin que tenga que obedecer a directrices administrativas. Como se afirma al señalar la complementariedad de los caracteres interno y externo, la evaluación debe entenderse como algo consustancial al proceso de trabajo y aplicarse a su mejora. Por último, señala la mayor problemática de la evaluación mediante procedimientos cualitativos, si bien reconoce que esto obedece a la inercia positivista que pesa sobre la formación de la mayoría personas dedicadas a la evaluación.

Las dos aportaciones que cierran la obra se dedican a las nuevas perspectivas de la evaluación, centrándose especialmente en analizar sus posibilidades de desarrollo en España como profesión, lo que hacen A.J. Carretero y M.J. Sáez, por una parte, y la situación institucional actual e inquietudes futuras, sobre las que A. Tiana centra su exposición. En ambos artículos queda patente la naturaleza política de

la evaluación. Los primeros analizan las características de la evaluación, desde la aparición del concepto en España en los 70 –con funciones de control y evaluación del aprendizaje orientada a la calificación– y su posterior evolución en la etapa democrática. Los cambios de concepción curricular y estructural en esta etapa dan lugar a la necesidad de evaluar la experimentación de las reformas que anteceden a la LOGSE. En la incipiente cultura de evaluación inaugurada en este contexto convergen tres factores clave: el proceso de descentralización administrativa del Estado de las Autonomías, los cambios políticos en el sistema educativo y la influencia externa de las nuevas corrientes en evaluación, principalmente del ámbito anglosajón. De las primeras evaluaciones de programas experimentales destaca la iniciativa mayoritaria del M.E.C., junto a las escasas manifestaciones de las administraciones autonómicas. Estas primeras evaluaciones, más orientadas al control de la descentralización y a la justificación de las políticas innovadoras –a diferencia de la ayuda a la toma de decisiones que suelen buscar los programas promovidos por las instancias autonómicas– tienen como rasgos comunes: su ambigüedad en la definición externa-interna; el predominio de metodología cuantitativa; la merma de su credibilidad por el intervencionismo de los evaluadores en los programas; las limitaciones de los informes (poco inteligibles para los no académicos y de difusión restringida); la tendencia intervencionista de los programas en las conclusiones y recomendaciones; la escasez de referencias explícitas al diseño y de reflexiones metodológicas. Pese a estos problemas tienen el mérito de haber introducido el valor intrínseco de la evaluación para la educación y de haber iniciado la búsqueda de modelos contextualizados en nuestra realidad. Este interés por parte del sistema educativo alcanza su máxima expresión en la creación del INCE. No obstante, se señala el choque entre el interés por el control y supervisión de la autonomía de los centros y sobre las competencias transferidas a las comunidades autónomas, por un lado, y la finalidad de autoevaluación de la propia práctica. Dadas las condiciones actuales de nuestro contexto –como un marco político definido por las relaciones gobierno central-autonomías; la escasa tradición participativa del profesorado y su desconfianza de toda iniciativa fiscalizadora; la

carencia de una cultura propia de evaluación y de profesionalización de esta actividad; la necesidad de vertebración democrática de la sociedad; la exigencia ciudadana de mayor claridad y transparencia de los programas y justificación de sus gastos y, en fin, el imperativo democrático de representación igualitaria de todos los intereses involucrados en los programas–, se propone el desarrollo de la evaluación en España desde un modelo *basado en la negociación*, cuyas ideas-fuerza serían: independencia, comunicación, representación, participación, publicidad y metodología cualitativa. Por último, apuestan por la profesionalización de la evaluación, como garantía de independencia y credibilidad, y por favorecer modelos más participativos en las organizaciones.

El artículo de A. Tiana, conceptualiza la evaluación desde la perspectiva de la administración educativa y las expectativas abiertas por la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, dada su condición de director del mismo. Señala la rápida evolución conceptual y práctica de la evaluación desde su introducción en nuestro sistema educativo. Además de las motivaciones generales que explican el interés y la expansión progresivos de la evaluación de los sistemas educativos, las razones particulares del caso español son: la creciente demanda social de información acerca del funcionamiento y resultados del sistema educativo; el interés de las administraciones educativas por conocer cómo se desarrolla el proceso de implantación del nuevo sistema, para reorientarlo; la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades ante el derecho a la educación y la necesidad de incorporarnos a los estudios internacionales de evaluación. Las funciones del INCE están delimitadas doblemente por el ámbito de competencias del Estado, por un lado, y por la cooperación sobre la base de acuerdos con las administraciones autonómicas, por otra parte. La participación de las comunidades autónomas en la organización de este Instituto, se garantiza estar presentes en su estructura, formada por la Conferencia de Consejeros de Educación y el Consejo Rector. El problema de su independencia, se resuelve provisionalmente mediante la doble vinculación a la administración central y a las autonómicas, con la perspectiva de incrementar aquélla a medida que se complete el pro-

ceso de transferencias educativas. Con sentido autocrítico señala el retraso español en evaluación educativa y la falta de procesos de formación de profesionales y de constitución de equipos. Entre los proyectos de futuro, además de la evaluación de la implantación de la reforma y de los resultados de las sucesivas etapas educativas, destaca la construcción de un sistema de indicadores estatales de la educación, tan problemático como los interrogantes y desafíos para el futuro: el problema planteado por el diseño y desarrollo de programas estatales de evaluación en un contexto descentralizado; el de evaluar un currículo flexible –no centrado exclusivamente en conocimientos–, sin condicionarlo al mismo tiempo; combinar una evaluación de finalidad formativa e individual con otra de carácter diagnóstico, o el de la información acerca de los resultados de los estudios de evaluación.

Junto a su indudable valor de clarificación conceptual e intercambio de ideas, este libro destaca por ser una representación viva de las preocupaciones, limitaciones, avances y retos de la evaluación en nuestro entorno. Avances entre los que hay que subrayar el acuerdo casi unánime de los autores en defender la evaluación como servicio público a la comunidad y su corolario, la independencia de sus profesionales. Por todo lo cual contribuye significativamente a la construcción de una cultura de la evaluación en España.

**José Antonio García Fernández**

OTERO URTAZA, E. (1994): *Manuel Bartolomé Cossío: Pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, CIDE, pp. 349.

Una vez más tenemos entre las manos un trabajo del profesor Otero Urtaza sobre Manuel Bartolomé Cossío. En esta ocasión el CIDE publica acertadamente una parte de la tesis doctoral del autor (los aspectos de carácter biográfico han sido publicados por la Residencia de Estudiantes), referida fundamentalmente al pensamiento de Cossío, su intervención en las reformas educativas en diferentes etapas políticas y el apoyo que como educador, en el más

amplio sentido del término, prestó a distintas instituciones docentes.

Más concretamente en este libro se recogen «las bases y peculiaridades de sus concepciones pedagógicas, sus ideas acerca de la enseñanza, las innovaciones introducidas en el sistema educativo, los debates que plantean estas innovaciones en las instituciones, y también una visión sobre el propio reformador según el testimonio de las personas que le trataron asiduamente» (Presentación, p. 11).

Los cinco capítulos en que se estructura esta obra se centran en aspectos de enorme interés, además de sugerentes. Se estudia en ella el talante educador de Cossío, los presupuestos y las bases de su pensamiento educativo, la apuesta por una enseñanza educadora, las ideas para una reforma y su aplicación a diferentes instituciones.

Como referencia obligada, la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.), Institución en la que Cossío desarrolla buena parte de su actividad como inspirador de las reformas educativas y como responsable, junto con Giner de los Ríos y otros institucionistas, de los planes elaborados para actividades educadoras que influyeron con fuerza en la vida política de la Restauración.

La presentación de las fuentes del pensamiento de Manuel Bartolomé Cossío, así como su idea de escuela y de maestro, constituyen un capítulo importante en el desarrollo de la obra. Igualmente la aportación que supone la diferenciación entre Educación Física, Moral, Técnica, Estética y Religiosa así como la separación entre las enseñanzas de la Geografía y de la Historia.

En el cuarto capítulo se estudia el interés reformista de Cossío. Tema éste que se repite con insistencia en la Historia de la educación española. El debate sobre las reformas tiene un largo recorrido, en este caso se mencionan las del primer tercio del siglo XX, hasta la política educativa de la Segunda República exactamente. Se completa esta visión en el capítulo quinto, dedicado al Museo Pedagógico, a las Escuelas Normales, al Instituto-Escuela y a la Fundación Sierra-Pamblley.

Culmina la obra una amplia bibliografía y dos apéndices documentales: «el curso de pedagogía superior» y «el programa del curso de pedagogía superior para alumnos no oficiales», aportaciones ciertamente valiosas.

Son interesantes las precisiones que, rigurosamente justificadas, realiza el autor en el desarrollo de toda la obra. Estamos, pues, ante un excelente trabajo bien documentado, con análisis objetivo, que garantiza la calidad del libro recomendable a estudiantes, a profesores y a todos los que se interesen por la innovación y deseen reflexionar sobre el compromiso docente-educador.

No hay duda de que libros del contenido específico y de la calidad investigadora de éste, son de consulta obligada y de estudio oportuno y útil para los interesados por la Historia de la Educación y también, por que no, para aquellas personas que sienten su compromiso educador desde planteamientos innovadores, de fuerte incidencia en el medio social y cultural.

Cuando escribo estas líneas se cumplen los sesenta años de la muerte de D. Manuel Bartolomé Cossío. Las páginas que se escribieron entonces, en días sucesivos, recogidas en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE), algunas publicadas en la prensa nacional, otras en revistas especializadas, son páginas que, como las de este libro, avalan y subrayan el valor pedagógico de un maestro.

### C. Labrador

MUZÁS, M. D.; BLANCHARD, M.; JIMÉNEZ, A. y MELGAR, J.C. (1995): Diseño de diversificación curricular en secundaria, Madrid, Narcea, 203 páginas.

La LOGSE introduce en los puntos 23 y 37 de su articulado el concepto de diversificación curricular. El primero de estos artículos se refiere a la educación secundaria obligatoria, y el segundo a la educación especial. Si bien en ambos casos la lógica y el proceso que conduce a la diversificación es semejante, su finalidad es distinta. Cuando hablamos de diversificación curricular en educación especial nos referimos a una adaptación curricular extrema dirigida a

alumnos con graves dificultades de aprendizaje debidas, por lo general, a déficit severos y permanentes. En cambio, la diversificación curricular en la educación secundaria es una medida que permite la posibilidad de que los alumnos que, con dieciséis años, no han alcanzado los objetivos de la etapa, puedan, por esta vía, obtener el título de Graduado en Educación Secundaria.

El objetivo, pues, de los programas diversificados en la educación secundaria obligatoria es que los alumnos puedan adquirir las capacidades propias de dicho nivel. Para este fin, el currículo diversificado podrá contemplar áreas diferentes a las establecidas con carácter general en el decreto de enseñanzas mínimas. De todas formas, deberá incluir al menos tres áreas del currículo básico incorporando, en cualquier caso, elementos formativos de los ámbitos lingüístico-social y científico-tecnológico. Asimismo, los programas de diversificación curricular pueden desarrollarse por medio de una metodología específica para cada caso, así como de unos contenidos y criterios de evaluación personalizados.

Las diversificaciones curriculares son una variante extrema de las medidas de atención a la diversidad. En este sentido, son más drásticas que las adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares, sean éstas significativas o no, pero no tan excepcionales como los programas de garantía social, puesto que éstos se aplican como una alternativa no reglada para aquellos alumnos que con dieciséis años cumplidos no tienen posibilidad o deseo de alcanzar los niveles exigidos por la educación secundaria.

Hemos creído conveniente extendernos bastante en estas consideraciones preliminares con el fin de enmarcar el significado del libro que nos ocupa. La obra aborda un tema muy novedoso y aún poco definido y entendido, por lo que genera bastante resistencias y miedos. La conjugación de las medidas ordinarias y extraordinarias encaminadas a dar una respuesta eficaz a la pluralidad de aptitudes, capacidades, motivaciones e intereses de los alumnos es, sin duda, una de las mayores dificultades que está encontrando el profesorado de educación secundaria obligatoria. Por todo ello, podemos decir que este trabajo es, cuando

menos, oportuno, ya que la ampliación de la educación obligatoria pondrá en el disparadero de la diversificación curricular a miles de adolescentes.

El trabajo que venimos comentando puede ser calificado como un buen material de guía y consulta, sazonado además con ejemplos concretos para diseñar un programa de diversificación curricular. Comienza encuadrando estos programas dentro del continuo de respuestas a la diversidad planteadas por la LOGSE y disertando sobre el siempre difícil maridaje entre comprensividad, como elemento que trata de garantizar la igualdad de oportunidades educativas, y atención a la diversidad, como principio de la enseñanza individualizada.

La segunda parte del libro, que es la más voluminosa, desarrolla un planteamiento global del programa y concreta el diseño curricular en cada área. Se inicia este segundo apartado con unos comentarios globales acerca de estos programas. Se recogen los objetivos generales de toda diversificación curricular, que no son más que redefiniciones y adaptaciones de los objetivos generales de la secundaria obligatoria, para a continuación definir las áreas del diseño curricular de diversificación. La propuesta de áreas que, en este trabajo, realiza el equipo de autores se concreta en las siguientes: Educación Física, Plástico-visual y Tecnología, como áreas troncales; Iniciación Profesional y Estructura Cognitiva, como optativas, y tres áreas globalizadas: Tutoría, Socio-lingüística y Científico-tecnológica. Se propone desarrollar el trabajo en estas áreas por medio de talleres experimentales que tienen una duración aproximada de un mes. Las temáticas de estos talleres son muy variadas y van desde preparar y realizar un viaje u organizar una fiesta hasta la construcción de cometas o calentadores de aire, pasado por la realización de una película o un periódico.

Una vez expuestos los aspectos generales que componen estos programas, se presenta cada una de estas áreas siguiendo un esquema común. En un primer momento, encontramos las consideraciones generales de cada área, definiéndose a continuación los objetivos que se pretenden desarrollar y los criterios de evaluación, así como los bloques temáticos y su desarro-

llo en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. A continuación, aparecen dos ejemplificaciones de programación de una unidad didáctica donde se describen los elementos que intervienen en dicha programación, las actividades a desarrollar en ella y los materiales elaborados para su aplicación. El desarrollo de cada área finaliza con la presentación de algunos instrumentos pensados para realizar la evaluación cualitativa y formativa del aprendizaje del alumno, del proceso educativo y de la propia unidad didáctica.

El tercer y último apartado del libro pretende ser una guía que facilite la elaboración del programa individualizado por parte de los centros siguiendo las directrices de la legislación vigente. Para concretar una diversificación curricular es necesario que el centro elabore un elemento previo denominado *programa de diversificación base*. Este programa base debe ser coherente con el proyecto educativo, el proyecto curricular, los objetivos de la educación secundaria obligatoria y las características generales de la población que accede a los programas de diversificación. Las decisiones a tomar en la elaboración del programa base afectan a las áreas que lo componen, a las unidades didácticas de cada área, a los planteamientos psicopedagógicos, a la metodología a utilizar, y a la evaluación y seguimiento de los alumnos. Asimismo, hay que tener presente que estas decisiones repercuten en el propio proyecto curricular, en los aspectos organizativos del centro, en el agrupamiento de los alumnos, etc.

Pero los programas base de diversificación de un centro nunca pueden aplicarse directa y linealmente a los alumnos. Es necesario un proceso de individualización a cada uno de los integrantes. La concreción de cualquier diversificación individual implica la participación activa de toda la comunidad educativa. En primer lugar, el equipo docente es el encargado de elaborar un informe del alumno; por su parte, el departamento de orientación realiza su evaluación psicopedagógica y una entrevista con el alumno y la familia. Si oídos ambos, el equipo educativo decide incorporar al alumno en el programa, tanto éste como el departamento de orientación realizarán la adaptación del programa base al alumno, siguiendo un esquema más o menos parecido al propuesto por los

autores y ya comentado en los párrafos precedentes.

Recapitulando lo expuesto hasta el momento podemos decir que el objetivo –cumplido a nuestro parecer– de este trabajo es el de facilitar la comprensión, discusión y adaptación de los programas de diversificación a la realidad concreta del aula. Por ello, no podemos esperar que el libro se reduzca a ofrecer un ramillete de preceptos para la acción que deban ser seguidos escrupulosamente para realizar una diversificación con éxito. La obra debe ser considerada más bien como un punto de arranque desde el que se pueden dibujar nuevos caminos y propuestas alternativas, puesto que no en vano aborda un campo prácticamente silvestre en donde cualquier intento de roturación, por modesto que sea, debe ser acogido con nuestro máximo interés.

Hay otro hecho destacable que avala la obra: los firmantes del trabajo reconocen que éste es fruto de su experiencia cotidiana, pues no en vano el equipo de autores proviene de la docencia y la orientación en secundaria, y son conocedores de la problemática de la educación compensatoria y de la formación ocupacional. Este hecho mediatiza la orientación del trabajo, puesto que en el mismo se intenta dar respuesta a problemas vividos y a preocupaciones sentidas en la actualidad por muchos docentes de educación secundaria obligatoria.

No nos gustaría finalizar esta breve reseña sin aportar nuestro punto de vista sobre la problemática de la diversificación curricular, que también podría hacerse extensiva a todas las medidas de atención a la diversidad. Es verdad que estos programas se antojan muy pertinentes para que alumnos con problemas de rendimiento serios a lo largo de su escolarización puedan alcanzar la titulación mínima ofertada por nuestro sistema reglado; ahora bien, para que esto suceda no sólo es necesario una adaptación de métodos o contenidos. Sin duda, se antoja mucho más importante la adaptación de todo el contexto escolar y, sobre todo, del sistema de relaciones e interacciones personales y educativas en el que está involucrado el alumno que potencialmente se beneficiará de la bondad de los programas de diversificación.

Rubén Fernández Alonso

BROSIO, RICHARD A.: *A Radical Democratic Critique of Capitalist Education*. New York: Lang, 1994. 635 pp.

Una de las primeras impresiones que se tiene al abrir el libro de Brosio es que tienes entre las manos una obra ingente, una obra que es el resultado de años de un trabajo serio, comprometido y profundo dedicado a la educación. Esta primera impresión queda sobradamente confirmada después de leer el libro: 635 páginas de un análisis exhaustivo de la educación capitalista. Brosio nos ayuda a ir más allá de las apariencias superficiales de la educación y la escolarización y a descubrir la lógica capitalista que siempre está erosionando los objetivos democráticos que se supone que cumplen las escuelas.

Como reconoce el mismo Brosio, el libro se centra sobre todo en Estados Unidos. Sus análisis del sistema escolar de los Estados Unidos, de la historia de la educación en aquel país y de los estudios de sociología y política de la educación que se han producido allí son unos análisis ingentes. No obstante, si bien es cierto que en estos momentos proceden de Estados Unidos algunos de los teóricos más importantes en el campo de la educación y también que su educación capitalista es un buen ejemplo para todos los países «desarrollados», se echa en falta unas fuentes teóricas más amplias que incluyan personas como Richard Peters, Wilfred Carr, John y Pam White, Stephen Kemmis y Lawrence Stenhouse, Torsten Husen y Basil Bernstein o Paulo Freire. Todos ellos podrían aportar algunas sugerencias útiles a los análisis y propuestas de Brosio.

La tesis central del libro de Brosio queda muy clara desde el principio: la escuela pública, y la educación en su sentido más amplio, tiene una doble cara como Jano en los países capitalistas «desarrollados» porque tiene que responder a dos exigencias muy diferentes e incluso contradictorias: las que le impone el sistema económico capitalista y las que proceden de la democracia y sus ideales de libertad, igualdad y fraternidad (aunque Brosio se centra sobre todo en la igualdad). «El imperativo económico capitalista exige que las escuelas produzcan trabajadores voluntariosos y competentes, mientras que el imperativo democrático

tico-igualitario exige que la educación pública desarrolle trabajadores y ciudadanos bien formados y críticos que se comprometan con roles que van más allá del trabajo y que sean capaces de utilizar sus destrezas críticas para analizar las relaciones laborales capitalistas y el control de la economía. El imperativo democrático-igualitario pretende que las escuelas públicas desarrollen una sociedad basada en una toma de decisiones auténtica y participativa; es más, favorece la existencia de una igualdad de oportunidades básica y de experiencias vitales fundamentales». (p. 1)

Estos dos imperativos son contradictorios y la mayor parte del tiempo entran directamente en conflicto. Los poderes del capital son más fuertes que los de la democracia y el estado respalda el imperativo, incluso en los casos en los que eso implica dañar seriamente la democracia. Sin embargo, el imperativo democrático desafía el capitalismo y de vez en cuando se han producido algunas conquistas democráticas, pero si y sólo si no amenazan realmente la dominación capitalista. Y este es el sesgo pesimista del libro de Brosio, un sesgo que procede de su formación teórica: Marx, Gramsci y Dewey. Incluso si sus profundas lecturas y familiaridad con las ideas de Gramsci y Dewey le permiten mantener un enfoque más optimista de la educación y de la contribución de la educación a la construcción de las sociedades democráticas, al final sale a la superficie el determinismo marxista. La lógica del mercado es más potente que la lógica de la ciudadanía y los avances del imperativo igualitario democrático no son conquistas de la clase trabajadora o de gente comprometida, sino concesiones de la clase capitalista hegemónica que mantiene su dominio del sistema social incluso después de esas concesiones.

El análisis teórico gramsciano de las democracias ayuda a Brosio a superar algunas de las tesis más rígidas del marxismo, y eso es sumamente provechoso. Lo mismo ocurre con la filosofía de Dewey, cuya contribución a la educación merece agudos e inteligentes comentarios críticos de Brosio. Ahora bien, si Brosio se hubiera formado en una tradición socialista diferente, la anarquista por ejemplo, habría desarrollado una contribución más equilibrada a las relaciones entre la educación y la transforma-

ción social. La educación democrática es una condición necesaria de la transformación social, pero no es suficiente. Si pretendes vivir en un sistema realmente democrático, deberás ir más allá de las paredes de tu escuela y cooperar con otras personas que están luchando por una sociedad diferente. Esta tesis es algo que Brosio subraya con fuerza y tiene razón.

Sin embargo, también es cierto que aun en el caso de que se cambien las relaciones económicas capitalistas, todavía queda un largo camino para llegar a una sociedad libre, igual y fraterna. La opresión tiene raíces mucho más profundas que la explotación económica. Por eso, si te centras solamente, o fundamentalmente, en las relaciones económicas puedes fallar el blanco, como ya lo falló Marx, y más todavía los auténticos herederos de Marx, como Lenin, Stalin o Castro. No existe algo parecido a un marxismo democrático, al menos en la praxis real, y el mismo Marx no estimó mucho las instituciones democráticas, ni la libertad o los derechos humanos, que no pasaban de ser para él construcciones ideológicas de la burguesía. Aprecio realmente las ideas de Brosio sobre el marxismo democrático y creo que Gramsci es lo mejor que puede utilizar para desarrollar un nuevo enfoque del marxismo, un enfoque que, para poder finalmente cuajar, tendrá que dejar a un lado el estrecho determinismo económico que empobrece las acertadas críticas que Marx hizo de la sociedad capitalista.

Tan pronto como te alejas de ese economismo, puedes tener una comprensión y una valoración más adecuadas de la contribución de la educación a la transformación de la sociedad. Es más, puedes encontrar que el sistema educativo es el lugar en el que se inculcan la obediencia y la sumisión en la mente de los niños. Desde este punto de vista, la contribución de Dewey a las relaciones entre la democracia y a educación merecen unas críticas más positivas, como reconoce el mismo Brosio. Puedes entender igualmente por qué el trabajo de Freire en la educación tuvo unas consecuencias tan revolucionarias. O, lo que también es importante, tiene que admitir que las personas que realmente impulsaron el imperativo democrático en el seno de la sociedad capitalista ganaron efectivamente batallas muy importantes

contra la clase hegemónica y contra las personas que detentaban el poder, las cuales tuvieron que renunciar a algunos privilegios precisamente porque habían perdido la batalla y renunciaron muy a su pesar.

No puedo responder la pregunta de Brosio sobre si «la escuela progresista bienintencionada que pretende un desarrollo de la totalidad de la persona puede florecer o incluso sobrevivir como un islote en medio de un mar dominado por prioridades capitalistas. Me gustaría también tener una respuesta para su pregunta sobre quién podrá ser el sujeto de esa esperada transformación del sistema educativo y de la sociedad, pero la verdad es que no lo sé. Desde luego, como argumenta Brosio en el último capítulo, nada puede surgir de unas personas «post-modernas», y apoyo totalmente las críticas que Brosio dirige a Rorty y a otros universitarios; habría realizado incluso unas críticas muchos más duras de Vattimo. Pero tiene razón cuando señala las acciones ingenuas o colaboracionistas de aquellas personas que, al renunciar a toda idea de totalidad, están abriendo la puerta a la Derecha, y esa parece ser la actual situación de los Estados Unidos. Como él subraya, «el post-modernismo puede verse como la piel cultural del capitalismo reciente» y los pensadores post-modernos son una parte del problema que tenemos que afrontar más que una solución.

Mi sugerencia sería que ambas preguntas pueden ser preguntas equivocadas. Está dando por supuesto que existe «un» sujeto de la transformación social, un viejo prejuicio marxista, una nostalgia de una clase trabajadora desaparecida que libró impresionantes batallas contra un sistema capitalista más cruel. Está dando por supuesto también que existe una especie de opción entre «todo o nada» en la contradicción que se da entre los dos imperativos que analiza a lo largo de su libro. La realidad social, sin embargo, es bastante más compleja que lo esperado, o que lo deseado. Deberíamos acostumbrarnos a vivir con esos dos imperativos contradictorios durante una larga temporada, a lo mejor para siempre. La primera pregunta que debes responder es una muy sencilla: ¿qué imperativo quieres apoyar? Si te pones de parte de quienes siguen desafiando el imperativo capitalista y aspiras a una sociedad diferente, tiene que

mantener vivas las teorías globales, los «grandes relatos», que te permiten tener un marco de referencia más amplio y descubrir las complejas relaciones que existen entre la escuela y la sociedad. Y en contra de lo que dice Brosio, debes darte cuenta de que el enemigo principal, el impedimento más grande, no es el capitalismo (por más que sea un enorme obstáculo), sino el poder y la opresión.

Un último comentario. Para construir el sujeto de la transformación de la escuela que busca Brosio, me atrevo a sugerir al autor que escriba un libro más corto, la clase de libro que preservando las ideas fundamentales de esta obra, pueda ser leído por los profesores que están de hecho trabajando en la escuela primaria y secundaria.

Félix García Morillón





## **REGLAS GENERALES PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS**

1. Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Director. Este los enviará al Consejo de Redacción para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educación.
2. Todos los trabajos deberán ser presentados a máquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.
3. La extensión de los trabajos no sobrepasará las treinta páginas.
4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:
  - a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del libro subrayado, lugar de edición, editorial y año de edición.
  - b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, título del trabajo, nombre de la revista subrayado, número de volumen subrayado, número de la revista cuando proceda, entre paréntesis, año de publicación y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.
5. En las citas textuales irá entrecorillado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y la página o páginas de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.
6. Las tablas deberán ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.
7. Los gráficos se presentarán en papel vegetal o fotografía. (Nota: Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación).
8. El consejo de redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.
9. La corrección de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografía usada por los autores.

# SUMARIO

## EDUCACION FISICA ESCOLAR

LUCIO MARTINEZ ÁLVAREZ, MARCELINO VACA ESCRIBANO, JOSÉ IGNACIO BARBERO GONZALEZ: *Introducción: La educación física en la escuela comprensiva.*—JOSÉ IGNACIO BARBERO GONZALEZ: *Cultura profesional y currículum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio.*—JUAN LUIS HERNÁNDEZ ÁLVAREZ: *La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación escolar?*—ANA PELEGRIN SANDOVAL: *Gesto, juego, cultura.*—ANDREW SPARKES: *Recordando los cuerpos de los profesores: momentos desde el mundo de la Educación Física.*—RICHARD TINNING: *Discursos que orienta el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado.*—MARCELINO VACA ESCRIBANO: *¿Qué enseñar que merezca la pena en el área de Educación Física en Educación Primaria?*

ANTONIO VALLE ARIAS, RAMÓN GONZÁLEZ, ALFONSO BARCA LOZANO, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ: *Una perspectiva cognitivo-motivacional sobre el aprendizaje escolar.*—DOLORS MAYORAL: *Diferenciación y desigualdad: cuando las diferencias culturales se convierten en desigualdades sociales.*—MARÍA MAR RODRÍGUEZ ROMERO: *El asesoramiento en el escenario de la reestructuración.*—JOSÉ MIGUEL NIETO: *Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares.*—ENRIQUE MARTÍN CRIADO: *Jóvenes de clase obrera y formación profesional: racionalidades prácticas y estrategias.*

MIGUEL ÁNGEL SANTOS REGO: *Política y legislación penitenciaria en España.*—MARÍA JESÚS PÉREZ ZORRILLA, JESÚS ALONSO ABAD, JAIME GARCÍA-GALLO PINTO, GUILLERMO GIL ESCÜDERO, JUAN CARLOS SUÁREZ FALCÓN: *La educación física en el marco de la evaluación del sistema educativo español.*—JOSÉ ANTONIO LÓPEZ VARONA, MARÍA LUISA MORENO MARTINEZ: *Tercer estudio internacional de matemáticas y ciencias (TIMSS).*

ANA VEGA NAVARRO: *Ideas precopernicanas en nuestros libros de texto.*—MANUEL FERRAZ LORENZO: *Las pautas de la enseñanza republicanas en el contexto económico y social del archipiélago canario.*

MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ: *Consideraciones sobre la libertad de enseñar o de cátedra.*—ROGELIO BLANCO MARTINEZ: *Un clásico del siglo XX: J. Dewey.*—Recensiones.



**Ministerio de Educación y Cultura**  
Centro de Publicaciones