REVISTA DE EDUCACIÓN

312

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ENERO - ABRIL 1997

CONSEJO DE DIRECCIÓN

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 Cristóbal
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 REDACCIÓN

DIRECTOR
José Luis García Garrido

SECRETARIO
Juan Manuel Moreno Olmedilla

JEFE DE REDACCIÓN
Rogelio Blanco Martínez

EQUIPO DE REDACCIÓN
Margarita Cabañas Coribuela
Paloma Hernández Gil
Mercedes Serrano Parra

CONSEJO EDITORIAL
Gloria Pérez Serrano
Ángel Riviere Gómez
José Luis Rodríguez Diéguez
Alejandro Tiana Ferrer

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Ellis Barten Page
Jesús Beltrán Llera
Winfried Böhm
Antonio Bolívar Botía
César Cascante Fernández
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
M.ª Ángeles Galino Carrillo
César Coll Salvador
Mauro Laeng
Manuel de Puelles Benítez
Michel Söetard
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
San 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
Edita: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura
ISSN: 0034-8082

DISEÑO: *J. A. Soria García*

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

Número 312 Enero-Abril 1997

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

A00160

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

sumario

MONOGRÁFICO

JUANA MARÍA SANCHO GIL, FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ: Más allá del escepticismo: la necesidad del saber educativo basado en la investigación 7

JAMES CALDERHEAD: La investigación educativa en Europa en los últimos diez años 9

MIRTHA A. NAZIF, ALFREDO ROJAS: La investigación educativa en Iberoamérica 21

DAVID C. BERLINER, ÚRSULA CASANOVA: La investigación educativa en los Estados Unidos: el último cuarto de siglo 43

JUANA MARÍA SANCHO GIL, FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones 81

ANDY HARGREAVES: La investigación educativa en la era postmoderna 111

ESTUDIOS

GUILLERMO GIL ESCUDERO, JUAN CARLOS SUÁREZ FALCÓN: Aplicación y validación de un procedimiento de construcción de pruebas de rendimiento de matemáticas, ciencias y lengua en la educación primaria 133

BASIL BERNSTEIN: Una interpretación equivocada de la teoría de los códigos 145

ROBERTO A. FOLLARI: El planteamiento curricular en la era del pragmatismo absoluto 163

LEOPOLDO J. CABRERA: La FP en España antes de la LGE de 1970 . . 173

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

CONSUELO VELAZ DE MEDRANO: Imagen de la ciencia, prácticas y hábitos científicos de los investigadores en Ciencias de la Educación 193

BERNARDO GARGALLO: La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el currículum escolar. Un programa de intervención en 6.º de primaria 227

ANTONIO SÁNCHEZ PALOMINO: Una experiencia didáctica de atención a la diversidad de alumnos/as que presentan dificultades de aprendizaje 247

CONCHA SÁNCHEZ BLANCO: Dilemas éticos de la investigación educativa 271

INFORMES Y DOCUMENTOS

LUIS BRAVO JÁUREGUI: La educación en Venezuela: Calidad/Cantidad. (Entre el Mito «fácil» y la «dura» realidad) 283

OCDE: La implantación de la educación permanente para todos: visión general y directrices de política educativa 307

BIBLIOGRAFÍA

CONSUELO VELAZ DE MEDRANO: La investigación educativa financiada por el CIDE desde su creación: análisis bibliográfico de las revisiones publicadas por este centro entre 1993 y 1997 333

RECENSIONES 343



monográfico

JUANA MARÍA SANCHO GIL, FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ
Más allá del escepticismo: la necesidad del saber educativo basado en la investigación

JAMES CALDERHEAD
La investigación educativa en Europa en los últimos diez años

MIRTHA A. NAZIF, ALFREDO ROJAS
La investigación educativa en Iberoamérica

DAVID C. BERLINER, ÚRSULA CASANOVA
La investigación educativa en los Estados Unidos: el último cuarto de siglo

JUANA MARÍA SANCHO GIL, FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ
La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones

ANDY HARGREAVES
La investigación educativa en la era postmoderna



MÁS ALLÁ DEL ESCEPTICISMO: LA NECESIDAD DEL SABER EDUCATIVO BASADO EN LA INVESTIGACIÓN

JUANA M.ª SANCHO GIL (*)
FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ (**)

Hace años que nos rondaba la necesidad de plantear este monográfico, porque hace tiempo que seguimos con interés (de docentes, investigadores y lectores) los avatares, desconciertos y polémicas que afectan a ese amplio paraguas, a ese lugar común denominado investigación educativa.

Tras la euforia de los años sesenta y setenta en torno a la investigación educativa vienen los tiempos de un fuerte escepticismo sobre el valor del saber producido por ella. Esta actitud se manifiesta en particular ahora, cuando el pensamiento neoliberal considera a la educación un bien reducible de los gastos generales, un ámbito en el que la privatización (es decir la gestión) garantizará el rendimiento. Ahora que la economía sustituye a la política, los síntomas son más importantes que las causas, las soluciones inmediatas más relevantes que los problemas. En este estado de cosas la investigación se valora si contribuye a legitimar decisiones, si ofrece argumentos para determinadas formas de actuación. Realizar experiencias se transforma en algo más importante que seguir procesos. Ni en países como Estados Unidos, en los que se han dedicado cantidades notables a la investigación en educación, pueden encontrarse ya programas de alcance nacional que impliquen a un buen número de investigadores en proyectos longitudinales de largo alcance. Hoy predominan estudios reducidos a fenómenos concretos o, como en el caso de la Unión Europea, al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, campo en el que la Escuela constituye un mercado de clientes potenciales.

No es sólo una cuestión de mentalidad la que ha llevado a este debilitamiento del interés por la investigación educativa. También es fruto de la desconfianza. Durante las décadas en las que algunos países invirtieron considerables fondos en investigación educativa se pensaba (pensaban los políticos y en ocasiones prometían los investigadores) que si se tenía en cuenta, las consideraciones obtenidas de la investigación mejorarían y los problemas de la educación se solucionarían.

Pero esta expectativa no consideraba la naturaleza y la complejidad de los problemas, que requerían una solución inmediata. Los investigadores y los políticos trataban de pregonar optimismo a fuerza de reduccionismo. A la investigación se le ha pedido lo que no podía dar y los propios

(*) Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.
(**) Departamento de Dibujo. Unidad de Educación Artística. Universidad de Barcelona.

investigadores no hemos sabido argumentar el desatino de preguntas y respuestas que se esperaban. Sobre todo si se tiene en cuenta que, con frecuencia, con una inversión mínima se estaba exigiendo un máximo de efectividad. Nada que ver con lo que sucede en otros campos como, por ejemplo, el del SIDA. En estos días se ha celebrado en Valencia un Congreso sobre este problema, en el que se apuntaba que era realista decir que hasta dentro de 10 años no habría una vacuna. Sin embargo, en educación hay que ofrecer respuestas inmediatas a la violencia en los centros, al desinterés de un sector de alumnos, a la falta de entusiasmo de muchos docentes,... y todo ello con una baja inversión de recursos, y con una expectativa de solución inmediata. Un antiguo agregado al presidente de la Comisión de las fuerzas armadas en la cámara de representantes de Estados Unidos advertía: *Recuerde mi teorema: para cada dólar gastado actualmente en I+D se hipotecan de diez a veinte dólares (costes de producción) en los cinco años venideros.* (Bell, 1994: 910). Esto no sucede en educación, donde si se invierte un dólar o un euro (por utilizar patrones comunes) se espera después ahorrar cinco.

Pero esta situación no cambiará si los investigadores no sustituyen sus luchas y descalificaciones corporativas, defendiendo en ocasiones parcelas de miseria por estrategias de acción comunes. El pesimismo frente a la investigación educativa se mantendrá si no se abren temas nuevos, perspectivas complejas y contrastadas, que hagan confluir a todos los partícipes (investigadores, docentes, políticos y gestores) en el sistema educativo, y amplíen y mejoren los sistemas de difusión del saber elaborado, creando al tiempo, actitudes de cambio y reflexión.

Responder al reto de hacer crecer el saber sobre la educación escolar a base de complementar el conocimiento del sentido común con la reflexión cotidiana y la investigación, vinculando pequeños y grandes discursos es lo que nos ha movido a plantear una invitación a una serie de colegas para que colaboren en este monográfico.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EUROPA EN LOS ÚLTIMOS DIEZ AÑOS

JAMES CALDERHEAD (*)

La meta de este artículo es ofrecer una panorámica del amplio desarrollo que ha tenido lugar en Europa durante la pasada década la investigación educativa; para ello, se ha considerado el papel de la investigación educativa en el desarrollo de la educación, se ha identificado el tipo de personal y las instituciones involucradas en la investigación, se ha hecho un listado de las prioridades actuales y, por último, se han identificado las dificultades presentes encontradas por los investigadores educativos para conseguir que la investigación represente un papel más preponderante, tanto en la comprensión de los temas educativos, como a la hora de dirigir la toma de decisiones sobre estos mismos temas. El artículo señala cómo la educación en Europa se ha convertido en un importante tema político, en un contexto en el que las finalidades de la educación están volviendo a ser evaluadas, las estructuras de los sistemas educativos están siendo cambiadas, y las expectativas sobre el profesorado y las escuelas aumentan. Aunque ha habido algunas excepciones, estas reformas, sin embargo, han sido a menudo impulsadas por ideologías a veces poco preocupadas por fundamentar el cambio con argumentos racionales y evidencias; además de incorporar algún tipo de evaluación sistemática de estas reformas. A menudo, la investigación educativa ha ido por detrás de las políticas, y con frecuencia ha sido colocada al margen de los procesos de cambio. Con todo, la investigación educativa tiene sin duda un importante papel que desempeñar. En este artículo se ofrecen diferentes argumentos que explican el bajo impacto de la investigación educativa, y presenta algunas sugerencias para su futuro desarrollo.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y REFORMA EDUCATIVA

Durante la última década, en varios países europeos han acontecido cambios radicales tanto en la política como en la práctica diaria. En algunos países, sobre todo en los postcomunistas de la Europa del Este, estos cambios han venido acompañados de una profunda reestructuración social y política de la sociedad. Los sistemas educativos, junto con otras estructuras sociales, se han reconstruido sobre principios democráticos y nuevas y opuestas finalidades respecto a la situación anterior. En algunos casos, como en Eslovenia, Rumania y Polonia, los diseñadores políticos han acudido a la investigación para infor-

(*) University of Bath (Reino Unido).

mar de sus decisiones sobre cómo se organiza mejor la educación, cómo se forma al profesorado de la manera más apropiada, cómo podría estructurarse el currículum, cómo deben valorarse los logros del alumnado, y cómo se podría juzgar la actuación de las escuelas. Los estudios sobre prácticas alternativas en diferentes países y las evaluaciones de diferentes aproximaciones a la educación, han sido consideradas valiosas en la planificación de algunas reformas (consultar, por ejemplo, Piciga & Razdevsek-Pucko, 1994; Birzea, 1994). En estos casos, la investigación educativa ha ejercido con frecuencia un papel directo en la formulación de la política educativa y en la configuración de las formas de ver y abordar sus problemas.

En varios países de Europa occidental, también se han producido cambios rápidos en la estructura y la organización de la educación. La educación se ha comenzado a ver de forma progresiva como una importante contribución a la economía de la nación. La creencia de que una de las funciones más importantes de la escuela es equipar a la futura fuerza de trabajo con conocimiento útil y habilidades que permitan a un país competir en una economía internacional, se ha convertido en una opinión extendida y dominante. Sin embargo, otras funciones de la educación, en particular aquellas relacionadas con la educación cívica, personal y social, también han aparecido en diferentes foros. La crisis de los valores tradicionales de la familia, la debilitación del papel de la Iglesia, la movilidad creciente de la fuerza de trabajo y el derrumbe de las comunidades tradicionales, se ha visto con frecuencia como factores de una creciente gama de dificultades sociales que han llevado a la revalorización de los roles y expectativas sobre las escuelas. En algunos países, las altas tasas de delincuencia infantil, drogodependencia, embarazos prematuros y alienación escolar hacen pensar y valorar de nuevo el papel de la escuela y cómo ésta podría proporcionar a esta gente joven un apoyo que, en otras partes de la comunidad, se está diluyendo.

De manera más específica, en una revisión de los esfuerzos por llevar a cabo la reforma educativa en los países de la Unión Europea EFTA y EEA, Mínguez y Murillo (1996) identifican varias tendencias comunes en las estructuras de la reforma de los sistemas educativos, la administración y el currículum escolar. La introducción de la noción de economía de mercado, por ejemplo, ha sido particularmente predominante y ha llevado a nuevas formas de financiación de las instituciones educativas para rentabilizarlas. Algunos países se han involucrado en cambios substanciales en el control del currículum, con movimientos bien hacia un creciente control y centralización o, lo más común, hacia la devolución de las decisiones sobre el currículum a la escuela y al profesorado. También se ha extendido la preocupación en relación a los estándares educativos y, en particular, sobre cuál es la mejor manera de supervisarlos y cómo este control y seguimiento puede relacionarse con los esfuerzos por mejorar la escuela. También han tenido lugar innovaciones en la preparación profesional del profesorado y en la formación permanente. En el Reino Unido y en los Países Bajos, se han producido importantes cambios en las responsabilidades para la formación del profesorado, involucrando de forma más directa a las escuelas y al propio colectivo docente. En muchos países europeos, están teniendo lugar reformas en la formación inicial del profesorado, aunque no siempre en la misma dirección. Sobre todo, la pasada década presenció un período de reforma educativa que probablemente no tiene precedentes en lo que a la profundidad y extensión de sus efectos se refiere. Tales cambios destacan claramente la necesidad de una base de investigación educativa que nos ayude a entender los sistemas educativos, su forma de operar y sus efectos; y que pueda ayudar a informar sobre

el cambio y a seguir su progreso. Aunque este tipo de investigación ha sido a la vez poco desarrollada e infrautilizada. Incluso en los países escandinavos, en los que tradicionalmente la investigación educativa ha estado bien dotada, y donde las investigaciones han sido utilizadas como parte esencial en la construcción y el seguimiento de la política educativa, existen indicios de que tanto los niveles de dotación como los de utilización de la investigación, han descendido durante la última década. (Marklund, 1994; Ekholm, 1995). En medio del rápido ritmo de cambios educativos, la importancia de la investigación parece haberse pasado por alto.

¿QUIÉN SE DEDICA A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA?

En Europa, la investigación educativa está a cargo de una amplia variedad de agencias, institutos y organismos gubernamentales. Sin embargo, los mayores proveedores de la investigación suelen ser institutos y departamentos universitarios dotados con dinero proveniente del gobierno. Los institutos dotados con fondos públicos (como la *National Foundation for Educational Research,* o el *Institut Nationale de Recherche Pédagogique),* en general, están financiados, en parte, mediante subsidios gubernamentales y, en parte, mediante recursos conseguidos para determinados proyectos a través de convocatorias abiertas en competición con otras organizaciones de investigación. Como resultado, la investigación llevada a cabo en tales institutos se centra en las prioridades establecidas por el gobierno. En las universidades, por su parte, con frecuencia los investigadores tienen una agenda más amplia. En algunos países también existe una fuerte tradición académica asociada con la investigación educativa en las universidades, y en tales casos la investigación suele estar más guiada por cuestiones teóricas y metodológicas que por problemas prácticos. En Alemania, por ejemplo, la investigación educativa en las universidades tiene una fuerte orientación académica y se pone un gran énfasis en la investigación histórica y filosófica (OECDb, 1995b). Lenzen (1995), sin embargo, apunta hacia un cambio gradual en la naturaleza de la investigación educativa en Alemania y a una creciente consciencia sobre las potenciales relaciones entre la investigación educativa, la política y la práctica.

Otros agentes proveedores de investigación son los ministerios de educación, las autoridades educativas locales, los institutos regionales de investigación educativa, las organizaciones sin afán de lucro, y los institutos privados de investigación.

En Europa, no existe una carrera establecida para investigadores en el ámbito de la educación. Los investigadores en las universidades son con frecuencia formadores del profesorado, de los cuales, por ser miembros de una institución de educación superior, se espera lleven a cabo tareas de investigación como parte de sus responsabilidades. Además los investigadores universitarios provienen de una gran variedad de diferentes bagajes disciplinarios, encontrándose la psicología y la sociología entre los más comunes. La formación en investigación tiende a adquirirse en la propia realización de la actividad de investigación o como resultado de estudios de post-grado. En el caso de los institutos de investigación educativa, los investigadores con frecuencia se encuentran con la situación de que han de ser investigadores generalistas y desplazarse de un proyecto a otro, con pocas oportunidades para desarrollar el conocimiento y las habilidades especializadas de alto nivel que se requieren en cada campo de conocimiento. El desarrollo del personal investigador ha sido identificado como un área de gran importancia si se quiere mejorar la calidad de la investigación educativa (consultar Calderhead, 1996).

¿QUIÉN PATROCINA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA?

En todos los países occidentales, la educación es uno de los ámbitos que con-

sume más fondos públicos. Aunque la educación también recibe fondos de sociedades benéficas y fuentes privadas, éstos representan una pequeña proporción de la suma total invertida en educación en toda Europa. Las estadísticas de la Unión Europea indican que el nivel general de inversión en educación se sitúa entre el 3 y el 5 por 100 del producto nacional bruto de los diferentes países, dedicándose a la enseñanza superior la mitad de esta inversión (Eurydice, 1996). La OCDE ha estimado que la proporción de la inversión dedicada a la investigación suele ser en torno al uno por cien del gasto total en educación (OECD, 1995a). Los fondos gubernamentales para la investigación se dividen entre la ayuda directa a institutos, los fondos disponibles para convocatorias abiertas para llevar a cabo determinados proyectos y tareas de investigación, y los fondos proporcionados de forma indirecta a la investigación educativa a través de la ayuda a las instituciones superiores de educación.

Además de los recursos gubernamentales, la investigación educativa también está patrocinada por las fundaciones privadas, como la Fundación Volkswagen en Alemania o la Leverhulme Trust en Reino Unido. Algunas de estas fundaciones disponen de fondos sustanciales y se han responsabilizado de apoyar amplios programas de investigación. Bastantes asociaciones benéficas interesadas por la infancia o el bienestar social, también suelen patrocinar proyectos específicos de investigación.

Recientemente, la Comisión Europea ha comenzado a implicarse en la financiación de investigación educativa. Esta financiación ha apoyado a la investigación de tres maneras. En primer lugar, las ayudas han mantenido la formación y la movilidad de investigadores, permitiendo el intercambio y desarrollo de conocimiento y habilidades especializadas. Por ejemplo, un rasgo significativo del *IEA Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)* fue proporcionar formación a investigadores en bastantes de los países europeos participantes. En segundo lugar, la Comisión Europea ha dado ayuda a la creación de distintas redes de investigación en ámbitos en los que existe un interés europeo común y en los que la colaboración parece probable que lleve a producir mejoras educativas. Daniel Kallos de la Universidad de Umea en Suecia, por ejemplo, coordina una de estas redes de investigadores en formación del profesorado. En tercer lugar, en la financiación de la investigación socioeconómica finalista del IV Programa marco de la Comisión Europea, existen tres áreas de investigación educativa que pueden recibir ayudas:

- políticas educativas y formativas: estudios comparativos de políticas; adaptación al cambio; las respuestas de los sistemas educativos europeos a la diversidad cultural.
- calidad e innovación en educación y formación: efectividad educativa; entornos de aprendizaje innovadores, en particular con respecto a la enseñanza de la ciencia y la tecnología; el impacto de las nuevas tecnologías en la educación y la formación.
- educación, formación y desarrollo económico: evaluación de necesidades educativas y formativas; organizaciones y distribución de la formación.

Sin embargo, durante la pasada década, varios comentaristas del estado de la investigación educativa han notado un descenso general del nivel de inversiones. (OECD, 1995a). Esto se atribuye a menudo a la reducción general de inversiones públicas en la investigación. Sin embargo, existen algunos países, en particular los de Europa del Este (Birzea, 1994), y algunas áreas de investigación, tales como la medición educativa, la formación profesional y la efectividad de la escuela, en los que se ha estimado un aumento de los fondos disponibles (Stoney, Johnson & Gallacher, 1995).

TEMAS

La investigación educativa siempre se ha concentrado en un amplio espectro de temas. Sin embargo, en un estudio sobre los institutos de investigación educativa en Europa, llevado a cabo por el *Consortium of Institutes of Development and Research in Education in Europe (CIDREE)*, se encontró un sorprendente alto nivel de consenso sobre las prioridades de la investigación (Stoney, Johnson & Gallacher, 1995). Se pidió a los institutos de investigación que explicitaran la áreas prioritarias para los fondos gubernamentales de investigación en los últimos años, el presente y el futuro próximo. Con respecto a las prioridades presentes y futuras se mencionaron repetidamente diez áreas: preparación para la vida laboral, evaluación/medición, currículum, política y reforma educativa, organización educativa, enseñanza y aprendizaje, tecnología, enseñanza de lenguas extranjeras, educación especial y formación del profesorado. Dado que este estudio fue llevado a cabo en los institutos financiados con fondos gubernamentales excluyendo las universidades y, dado que las políticas educativas se importan de forma creciente de unos países a otros, (considérese, por ejemplo, la creciente popularidad de la introducción de «auto-organización de los centros» y de los «mercados educativos», en países con grandes diferencias en las creencias políticas) este alto nivel de consenso es quizás comprensible. Otro ejemplo de este consenso, se produjo en los dos últimos Congresos Europeos de Investigación Educativa (ECER 95 en Bath, y ECER 96 en Sevilla) a los que asistieron sobre todo investigadores universitarios, aquí los temas más tratados en las presentaciones se situaron en áreas similares. La investigación sobre la formación del profesorado, la gestión u organización educativa, la efectividad de la escuela y la política y la reforma educativa estuvieron fuertemente representadas. La naturaleza de las redes de investigación creadas mediante los auspicios de la Asociación Europea de Investigación Educativa también pueden proporcionar algunos indicadores sobre los intereses de la investigación. Las actuales redes de investigación son:

- Desarrollo profesional permanente del profesorado.
- Formación y adiestramiento profesional.
- Investigación europea sobre currículum.
- Educación inclusiva/integral.
- Infancia y juventud en riesgo y educación urbana.
- Educación abierta y a distancia.
- Evaluación/medición del alumnado.
- Economía de la educación.
- Formación del profesorado.
- Garantía de calidad en el desarrollo de la escuela y la profesión docente.

Todas estas redes se han creado durante los dos últimos años y quizás reflejan la gran prioridad que los investigadores universitarios están dando a la investigación directamente relacionada con áreas actuales de política y práctica educativa.

APROXIMACIONES A LA INVESTIGACIÓN

La investigación educativa ha adoptado numerosas aproximaciones en el estudio de los sistemas educativos, las instituciones y los procesos. Se han utilizado diversas teorías, métodos de investigación y técnicas de análisis de datos; frecuentemente prestados de campos como la antropología, la psicología, la sociología y la linguística. Se han realizado varias clasificaciones reduccionistas como forma de caracterizar las posibles aproximaciones a la investigación. Una de las distinciones más comunes ha sido la de enfrentar la investigación *cuantitativa* con la *cualitativa*. Las aproximaciones cuantitativas a la investigación educativa incluyen estudios, –mediante la

técnica de encuestas de amplio alcance–, experimentos de enseñanza y aprendizaje, y la utilización de pruebas estandarizadas para evaluar los efectos de la escuela o del currículum. Las investigaciones cualitativas, por su parte, han incluido estudios de caso, proyectos de investigación en la acción, y estudios pormenorizados de procesos educativos e interacciones de enseñanza y aprendizaje. En los últimos años, se han realizado avances metodológicos en muchas áreas de la investigación educativa. En la investigación cuantitativa, por ejemplo, se han producido avances sustanciales en el nivel de elaboración de las técnicas estadísticas de modelización multi-nivel que han permitido la interacción de múltiples variables para estudiar con más precisión los efectos producidos por la escuela (Goldstein, 1995). En el área de la investigación cualitativa, el desarrollo de técnicas asistidas por ordenador para el análisis y la transcripción de los datos ha llevado a la realización de estudios de caso más elaborados (Tesch, 1990). Sin embargo, la distinción entre estudios cuantitativos y cualitativos no es siempre útil y enmascara una gran variedad de métodos y presuposiciones sobre los procesos de investigación.

Otra manera de diferenciar las aproximaciones a la investigación ampliamente usada en Europa ha sido el de las tradiciones de indagación. Los términos *positivista, interpretativa* y *crítica* se han adoptado como reflejo de las diferentes epistemologías básicas de la investigación en las ciencias sociales. Cada una de estas aproximaciones a la investigación intenta desarrollar un tipo diferente de compresión de la educación, y tiene contribuciones específicas que realizar a la hora de informar sobre la política y la práctica educativa. La perspectiva positivista, por ejemplo, sigue el modelo de las ciencias naturales, proponiendo hipótesis y la comprobación rigurosa de las mismas, con el fin de desarrollar algunas leyes a modo de explicación de los procesos educativos. Una visión interpretativa, por otra parte, pone el énfasis del papel de los investigadores en entender la perspectiva de los participantes en las interacciones educativas en un intento de desarrollar compresiones en profundidad de casos particulares. Los teóricos críticos toman una postura diferente hacia la investigación, con la finalidad de examinar las políticas y las prácticas educativas a la luz de la teoría social, ofreciendo nuevas perspectivas para sensibilizar a todos los implicados en la educación hacia una visión más amplia de la educación y sobre las posibles causas y consecuencias de sus propias acciones. Cada perspectiva tiene sus propios medios distintivos de entender la educación (Gibson, 1986), y de informar sobre la toma de decisiones en este ámbito.

En los distintos países europeos han dominado durante determinados períodos de tiempo algunas de estas perspectivas de investigación. Lenzen (1995), por ejemplo, describe la fuerte tradición de la teoría crítica en Alemania hasta los años setenta. Sin embargo, cuando se creó una creciente expectativa respecto a que la investigación debería dar respuesta a problemas prácticos, se produjo una reorientación de la investigación y la aparición de una gama más amplia de aproximaciones. Kanselaar (1994) describe cómo la investigación educativa en los Países Bajos ha estado dominada por las nociones positivistas de la ciencia. El término «ciencia educativa» es comúnmente utilizado, y la investigación en educación en parte alcanza su estatus en las instituciones académicas de este país a través de sus similitudes con la metodología de las ciencias naturales. Kanselaar también argumenta, sin embargo, que esta perspectiva tiende a fomentar un tipo de investigación aplicada centrada en algunos problemas, descuidando la investigación más básica y el desarrollo de una nueva teoría educativa. Existe claramente la necesidad de contar con una diversidad de aproximaciones y una tolerancia hacia tradiciones alternativas

de investigación, para ampliar nuestra forma de pensar sobre temas educativos a la vez que ayuda a resolver los problemas inmediatos. Realizando una síntesis de la investigación y considerando sus implicaciones en la política y la práctica, hemos de reconocer las diferencias en las maneras en que los fenómenos educativos pueden ser estudiados, y la variedad en las presuposiciones y puntos de partida que los investigadores utilizan, así como las diferentes finalidades que persiguen.

RELACIÓN ENTRE LA INVESTIGACIÓN, LA POLÍTICA Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Se suele reconocer que las relaciones entre los investigadores educativos, los que diseñan las políticas y los docentes, no han sido a menudo demasiado productivas (Mitter, 1992; OECD, l995a). Los tres grupos parecen tener a menudo modos diferentes de pensar sobre los temas educativos y tienen en la mente diferentes prioridades, lo que dificulta de forma considerable la comunicación entre ellos. Las expectativas que los que diseñan las políticas y los enseñantes tienen sobre la investigación educativa difieren con frecuencia de las del investigador. Mientras los investigadores pueden verse a sí mismos identificando cuestiones importantes u ofreciendo una perspectiva sobre un tema educativo, los planificadores de políticas y los docentes pueden esperar que la investigación les proporcione soluciones a los problemas prácticos y de planificación. Los realizadores de políticas y los profesores pueden imaginar la relación entre la investigación y la acción como un proceso lineal, aunque una interpretación más realista sugeriría que de hecho es mucho más interactiva. En este contexto la investigación puede ayudar a explorar el ámbito de un problema, identificar factores clave, o sugerir formas de conceptualizar los problemas Los realizadores de políticas y los docentes, sin embargo, también aportan su caudal de conocimiento práctico y de valores a un problema educativo particular que puede interactuar con la investigación para sugerir acciones específicas y seguir produciendo nuevas cuestiones para la investigación. Pritchard (1995), tras revisar la situación de la investigación educativa en Alemania, Suiza y Austria, señala la extendida ausencia de tolerancia y respeto mutuo por las diferentes perspectivas entre estos tres grupos de interés; y sugiere la necesidad de llevar a cabo experiencias que permitan a los investigadores educativos, los planificadores de políticas y los enseñantes, trabajar de manera conjunta y poder apreciar con mayor profundidad los contextos en los que cada uno trabaja, así como las formas en las que la investigación puede ser utilizada. También defiende el desarrollo de estructuras institucionales que establezcan colaboraciones entre estos tres grupos para poder favorecer prácticas de trabajo más estrechas, con el fin de que, por un lado el valor y la contribución de la investigación educativa pueda tener un mayor reconocimiento por parte de los docentes y los diseñadores de políticas, y por otro, los investigadores educativos puedan configurar la naturaleza de la investigación, así como las formas de comunicar sus hallazgos de forma más eficaz.

LA COLABORACIÓN ENTRE LOS INVESTIGADORES

Con frecuencia se ha criticado a la investigación educativa por su aislamiento y su insuficiente coordinación. Al contrario que en la investigación en las ciencias y la tecnología, la mayor parte de la investigación educativa parece estar en manos de individuos o grupos muy pequeños, sus resultados se divulgan a través de numerosas publicaciones académicas, y se dedican pocos esfuerzos a la construcción de una base de conocimiento extensiva y sistemática. Puede darse el caso de que va-

rios investigadores en Europa estén implicados en trabajos de investigación muy similares y no sean conscientes de su mutua existencia. Hasta cierto punto, esto se puede atribuir a las barreras lingüísticas y a que los resultados de la investigación se relaten solamente en la lengua del país en la que ha sido realizada. También se puede achacar, en parte, al hecho de que la investigación se haya considerado a menudo como algo estrechamente relacionado con los sistemas educativos particulares y éstos varían de forma sustancial a través de Europa. Sin embargo, se ha demostrado que existen muchos temas en el ámbito de la educación que son de interés general para toda Europa y las posibilidades de una provechosa colaboración parecen mayores de lo que se esperaba.

Sin embargo, algunos institutos de investigación en Europa, han intentado favorecer de anera específica la colaboración. El *Deutsches Institut fur International Padagogische Forschung (DIPF),* por ejemplo, se creó con la finalidad específica de estudiar temas educativos, –tales como la organización escolar o la enseñanza de las lenguas–, que sobrepasen las fronteras nacionales. Algunos institutos, como el Centro Suizo de Coordinación de la Investigación Educativa, también ejercen una función de coordinación en su propio país, operando como un medio de intercambio de los hallazgos de la investigación entre sus centros regionales de investigación.

Las asociaciones de investigadores educativos han ayudado a difundir los resultados de la investigación a través de congresos, publicaciones y hojas informativas. Éste ha sido en particular el caso de los países más grandes, la mayoría de los cuales establecieron asociaciones nacionales hace más de veinte y treinta años. Recientemente, se han creado las asociaciones europeas que han contribuido de forma considerable a extender la comunicación de la investigación más allá de los límites nacionales y han ayudado a desarrollar mayores niveles de colaboración europea. La *Asociación Europea para la investigación del Aprendizaje y la Instrucción* se estableció en 1985. Distintos grupos especializados de investigadores también han creado asociaciones europeas. En 1994, se creó la Asociación Europea de Investigación Educativa, con el apoyo de todas las asociaciones nacionales de investigación educativa en Europa. Esta asociación tiene como finalidades específicas la mejora de la comunicación entre los investigadores educativos en Europa y también entre investigadores, diseñadores de políticas y prácticos, con el fin de mejorar la coordinación de los esfuerzos de la investigación, y aumentar el prestigio de la investigación educativa, la conciencia pública de su papel y su importancia en el desarrollo de la educación.

Es evidente que la colaboración en Europa también ha sido fomentada por los fondos de la Comisión Europea, dado que la consecución de fondos depende en general de la cooperación de investigadores de más de dos países europeos. Los cambios radicales en los sistemas educativos en los países del Este también han llevado a establecer diferentes iniciativas de colaboración este-oeste [1], llevando a cabo investigaciones sobre reestructuración educativa.

DIFICULTADES PRESENTES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

La investigación educativa en Europa ha tenido que afrontar un conjunto de dificultades comunes que se han combinado para impedir el desarrollo de la compren-

---

(1) Consultar, VV.AA. (1996): *First International Conference on Pan European Collaborative Projects in Teacher Education. Proceedings.* Cesky Krumlov (Czech Republic). (N. de la T.).

sión de los fenómenos educativos y la adopción de sus resultados y recomendaciones, y su utilización en la toma de decisiones educativas. En comparación con la investigación en ciencias, tecnología, o economía, la investigación educativa no suele gozar de una alta estima. No suele ser valorada como una prioridad a la hora de adjudicar fondos y a menudo se considera como un campo con demasiadas inconsistencias que aporta un trabajo de baja calidad. Además la investigación educativa raramente se considera como un valor apreciable, incluso entre sus usuarios potenciales. El informe de la OECD de 1995 sobre la investigación y el desarrollo educativos hace referencia a:

> «la crisis de confianza» en el valor del conocimiento producido por los investigadores (p. 19).

Al mismo tiempo, sin embargo, la educación es la principal consumidora de fondos públicos, y constituye el primer medio para preparar a las futuras generaciones para la vida adulta y el mundo del trabajo. Los esfuerzos invertidos en intentar mejorar la calidad de nuestros sistemas educativos necesitan ser guiados por compresiones fundamentadas y evaluaciones sistemáticas si se quiere que sean productivos, y sin olvidar que la investigación tiene claramente un importante papel potencial que representar en este proceso.

Entre las críticas más frecuentes a la investigación educativa destaca el que se realice a pequeña escala, que, a veces, los hallazgos sean inconsistentes entre diferentes estudios, y que la relevancia y aplicabilidad a los problemas educativos sea en el mejor de los casos, marginal. Si se quiere sobrepasar éstas, existen diversas áreas de investigación educativa que requieren apoyo y mayor desarrollo.

La formación de los investigadores

En las áreas de ciencia y tecnología, los investigadores suelen realizar una tesis doctoral y varios años de estudio de investigación post-doctoral antes de poder obtener un empleo en la universidad, o en un laboratorio de investigación en la industria. En general, el científico investigador ha recibido una extensa formación en investigación, que en algunos casos ha llegado a hacer un gran especialista. En el ámbito de la educación, sin embargo, es raro encontrar cursos de alto nivel de formación en investigación educativa. Muchos investigadores comienzan su carrera investigadora con poca más preparación que una licenciatura. Los estudios de doctorado tienden a ser altamente especializados pero con poco contenido formal en formación en investigación, y existen pocas oportunidades para llevar a cabo investigación educativa después del doctorado. Si la calidad de la investigación educativa quiere mejorarse, parece obvio que habría que prestar más atención a la formación y a las carreras de los investigadores. Existe un importante volumen de conocimiento y estrategias en relación a la investigación educativa que requieren una difusión más sistemática entre los propios investigadores.

Una infraestructura en disminución

Los fondos para la investigación educativa parecen estar descendiendo con gran rapidez en la mayoría de los países europeos. Como consecuencia, el tamaño de los centros de investigación educativa se está reduciendo y la infraestructura que apoya su actividad está disminuyendo. Se han reducido los recursos bibliográficos, el acceso, la experiencia especializada en investigación, y todas aquellas actividades que apoyan la vitalidad académica, tales como programas de conferenciantes invitados y asistencia a congresos. Dada la dificultad de contar con fondos adicionales para esta área, los investigadores educativos tienen que considerar la mejor manera de canalizar los fondos disponibles. Se ha

sugerido, por ejemplo, que la creación de unos pocos centros de excelencia especializados, dedicados a la investigación educativa de alto nivel puede ser la forma más productiva de utilizar los fondos existentes (Calderhead, 1996), permitiendo la acumulación y utilización constructiva de un alto nivel de experiencia.

La coordinación de la investigación

Los investigadores del ámbito de la educación en Europa trabajan a menudo de forma individual o en pequeños equipos sobre un determinado tema. La interacción con otros investigadores es normalmente poco frecuente, y el debate intelectual que ayuda a la investigación a progresar y mejorar puede ser más poco común de lo que uno podría esperar en un campo de investigación pujante. Las oportunidades para difundir los hallazgos y las metodologías de investigación son relativamente escasas; existen muchas revistas de investigación educativa en Europa en muchas lenguas diferentes, pero ninguna de ellas tiene una gran circulación, especialmente fuera del país en el que se publican. Existe una gran necesidad de oportunidades para que los investigadores del área de la educación en Europa establezcan comunicación con otros investigadores, con el fin de difundir su investigación, y aprender del trabajo de los otros. Del mismo modo, también se necesitan ocasiones para aumentar el diálogo entre investigadores, prácticos y diseñadores de políticas educativas. Tales desarrollos podrían a su vez generar niveles más altos de colaboración y mejorar la coordinación de los esfuerzos en la investigación.

Aunque se identifiquen diferentes dificultades en la investigación, también es relevante recordar que, durante la pasada década, se han realizado importantes avances teóricos y metodológicos, y que existen diferentes áreas –tales como la formación del profesorado o la efectividad en la escuela–, en las que la investigación ha producido un gran volumen de evidencias que son potencialmente útiles para la toma de decisiones. Uno puede esperar que durante la próxima década tales avances se consolidarán y extenderán a otras áreas, y que la infraestructura requerida para apoyar este trabajo será apreciada, reconocida y desarrollada para que la investigación educativa pueda llegar a tener un papel más efectivo en los cada vez más rápidos procesos de cambio y desarrollo educativo.

BIBLIOGRAFÍA

BIRZEA, C.: «Educational Research in Romania», in CALDERHEAD, J. (ed.), *Educational Research in Europe*. Clevedon, UK, Multilingual Matters, 1994, pp. 41-43.

CALDERHEAD, J. (ed.): *Educational Research in Europe*. Clevedon, UK, Multilingual Matters, 1994.

– «The Europeanisation of Educational Research», *EERA Bulletin* 2 (3), 1996, pp. 3-8.

EKHOLM, M.: «Educational Research in the Nordic Countries», in CALDERHEAD, J. (ed.), *Educational Research in Europe*. Clevedon, UK, Multilingual Matters, 1994, pp. 33-40.

EURYDICE: *Key Data on Education in the European Union*. Brussels, European Commission, 1996.

GIBSON, R.: *Critical Theory and Education*. London, Hodder & Stoughton, 1986.

GOLDSTEIN, H.: *Multilevel Statistical Models*. London, Edward Arnold, 1995.

KANSELAAR, G.: «Educational Research in the Netherlands», in CALDERHEAD, J. (ed.), *Educational Research in Europe*. Clevedon, UK, Multilingual Matters, 1994, pp. 29-32.

LENZEN, D.: «Traditions of Educational Research in Germany: theories, crises, present situation», *EERA Bulletin*, 1 (2), 1995, pp. 11-17.

MARKLUND, S.: «Sweden: Educational System», in HUSÉN, T. & POSTLETHWAITE, T. N. (eds.), *The International Encyclopaedia of Education*. Oxford, Pergamon, 1995.

MÍNGUEZ, M. L. G. y MURILLO, J.: «Reforms of Compulsory Education in Europe», *EERA Bulletin*, 2 (3), 1996, pp. 9-12.

MITTER, W.: «Current trends in educational research in Europe», *European Journal of Teacher Education*, 15 (1-2), 1992, pp. 53-64.

OECD: *Educational Research and Development: Trends, Issues and Challenges*. París, OECD, 1995a.

OECD: *Educational Research and Development: Austria, Germany, Switzerland*. París, OECD, 1995b.

PICIGA, D. y RAZDEVSEK-PUCKO, C.: «Educational Research in Slovenia», in CALDERHEAD, J. (ed.), *Educational Research in Europe*. Clevedon, UK, Multilingual Matters, 1994, pp. 44-54.

PRITCHARD, I. A.: «Rapporteur's Report», in OECD *Educational Research and Development: Austria, Germany, Switzerland*, París, OECD, 1995, pp. 55-69.

STONEY, S. M.; JOHNSON, F. y GALLACHER, S.: *Review of Government-Funded Educational Research and Development in Europe*. Slough, UK, National Foundation for Educational Research, 1995.

TESCH, R.: *Qualitative Research: analysis types and software tools*. London, Falmer Press, 1990.

(**) Traducción del texto inglés a cargo de Juana M.ª Sancho Gil y Fernando Hernández Hernández.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN IBEROAMÉRICA

MIRTHA ABRAHAM NAZIF (*)
ALFREDO ROJAS FIGUEROA (**)

El presente artículo muestra las principales características de la investigación educativa latinoamericana en la última década [1], El primer apartado «Una mirada a la investigación educativa realizada entre 1985 y 1995», contiene información empírica sobre las temáticas y enfoques metodológicos de una muestra de las investigaciones realizadas en ese período. En el segundo se presenta un análisis de la evolución de la investigación, utilizando como fuente la reflexión que diversos investigadores realizan acerca del campo. En el tercero se presenta el debate actual sobre temas emergentes y la relación entre investigaciones y procesos pedagógicos. El cuarto apartado plantea un análisis de los puntos débiles y fuertes de la investigación educativa latinoamericana, hoy en día. El trabajo finaliza con algunas conclusiones sobre el estado actual y las perspectivas futuras del campo.

UNA MIRADA A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA REALIZADA ENTRE 1985 Y 1986

Al revisar el contenido de la base de datos de REDUC [2] se observa que, del total

---

(*) Investigadora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE. Directora del Programa de Maestría en Investigación Educativa, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

(**) Oficial de Programas de Educación en Población, UNESCO-OREALC. Ex-Coordinador Regional de REDUC, Santiago, Chile.

(1) Se denomina investigación «latinoamericana», porque si bien sus focos son problemas de los distintos países de la región, existen preocupaciones compartidas entre investigadores y centros de investigación. A ello se debe añadir el hecho de que los contactos entre investigadores de los distintos países son frecuentes. La Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, de la UNESCO ha jugado un rol clave en la construcción y desarrollo de los vínculos. Asimismo, la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, REDUC, ha sido un elemento esencial en la difusión de la investigación latinoamericana.

En diversos eventos, España también ha estado presente, financiando actividades y presentando su propia experiencia (por ejemplo, OEI 1985). Sin embargo, la distancia geográfica y posiblemente, cultural, dan a esos vínculos una connotación distinta a la que tienen los investigadores latinoamericanos entre sí. De allí que los autores de este artículo, hayan preferido hablar de la «investigación educativa latinoamericana», dejando abierta la posibilidad para que más adelante, ellos u otros, establezcan los vínculos conceptuales, metodológicos e institucionales de esta investigación con la española y portuguesa, construyendo, sólo entonces, el objeto «investigación educativa iberoamericana».

(2) La información acerca de las temáticas y enfoques metodológicos se obtuvo por el siguiente procedimiento: 1) De la Base de Datos de la REDUC, versión 1995, se realizaron búsquedas cruzando los descriptores

de resúmenes analíticos incluidos en esa base –6.375– poco más del 10 por 100 corresponde a investigaciones (674); el porcentaje restante se refiere a ensayos, ponencias, informes de seminarios, relatos de experiencias, planes, programas y textos de estudios, entre otros.

Un examen del 56 por 100 de ese 10 por 100 que corresponde a las investigaciones, permite establecer lo siguiente:

Diversidad temática

Al hacer una revisión de las temáticas contenidas en las investigaciones educativas, fue posible clasificar alrededor de 52 temas recurrentes (ver Tabla 1). Entre los más relevantes aparece el tópico «docentes», con un 9,2 por 100 de la muestra. Dentro de este tópico, se encontraron diferentes investigaciones que aluden a temas como: formación docente, perfil del profesor, capacitación de maestros, profesionalización docente, vocación, condiciones de vida y de trabajo de los maestros, entre otros.

Las investigaciones sobre distintas disciplinas de estudios y en particular, Ciencias Naturales, Matemáticas, Español y otros idiomas, suponen otro 7,1 por 100. Estos estudios hacen referencia, tanto al significado de la disciplina en el ámbito educativo, como a su enseñanza en diferentes niveles escolares.

Le siguen los diagnósticos y otros estudios generales del sistema educativo, con un 4,7 por 100 y las investigaciones acerca de innovaciones educativas en el sistema formal con un 4,5 por 100. Se agrupan en un 4,2 por 100 tanto las investigaciones referidas a la escuela, al clima institucional, a la cultura escolar y a la disciplina en el aula, como la investigación sobre la investigación educativa. Diversos temas muestran proporciones inferiores al 4 por 100, ratificando así la dispersión mencionada.

Si se realiza una agrupación de las temáticas en torno a las categorías de educación formal, educación no formal y macro-sistémicas, se puede indicar que alrededor del 60 por 100 de las investigaciones se refieren a la educación formal; en ella se agrupan temas como: sistema educativo y sus niveles educacionales, rendimiento y fracaso escolar, institución educativa, cultura escolar y saberes pedagógicos, docente, alumnos, metodologías de enseñanza, disciplinas de estudio.

«investigación» más el país respectivo. 2) Los resultados de esa búsqueda contienen necesariamente los informes de investigación. Los analistas de la REDUC han sido entrenados para ocupar el campo «Descripción« de los Resúmenes Analíticos en Educación (RAE) con una descripción del material que tienen entre manos. De modo que todas las investigaciones se recuperan con ese descriptor. 3) Sin embargo, con ese descriptor también se recuperan RAE los que, sin ser resúmenes de investigaciones, contienen la palabra en cuestión en cualquiera de sus campos. Por ejemplo, se pueden recuperar discursos, ponencias, ensayos publicados por algún «centro de investigación». Debido a esto, después de recuperar todos los RAE con el descriptor citado, se procedió a eliminar aquellos que no correspondían a investigaciones propiamente dichas. 4) Los RAE que sí correspondían se fueron clasificando bajo distintos criterios hasta llegar a los cuadros y análisis que aquí se presentan.

Sin embargo, se debe tener en cuenta lo siguiente: a) En la Base de Datos de la REDUC se encuentran subrepresentados dos de los países con mayor producción de investigaciones de la región: México y Brasil, porque los Centros Asociados a la REDUC de ambos países no mantienen su información actualizada. b) Para suplir esas carencias, en el caso de México se recurrió a otras fuentes; en particular, los «estados del conocimiento» producidos en ocasión de II Congreso Nacional de Investigación Educativa, de 1993. En el caso de Brasil se recurrió a algunos autores, como por ejemplo, Velloso (1992); Gatti y otros (1994). c) Hay una sobrerrepresentación de la producción chilena, debido a que el centro coordinador de la red se encuentra en este país y la información le es más accesible.

Alrededor del 19 por 100 aluden a la educación no formal: educación popular y comunitaria, bilingüismo, género, jóvenes, educación de adultos, familias, padres, etc.; y el 16,5 por 100 son investigaciones de carácter macro: sistema educativo, políticas educacionales, investigaciones históricas, investigaciones acerca de la investigación. Esas tres categorías concentran al 95,5 por 100 de las investigaciones, correspondiendo el 4,5 por 100 restante a una miscelánea de temas, entre los que se incluyen, entre otros: influencia de la televisión en los niños, creatividad, niños atípicos, discapacitados, niños talentosos.

Diversidad metodológica

Al efectuar un examen de los enfoques metodológicos presentes en las investigaciones se pudieron establecer, por lo menos 15 categorías (Ver Tabla 1). Entre las perspectivas metodológicas más utilizadas se ubican las de tipo descriptivo (27,6 por 100), las documentales (19 por 100); las cuasi-experimentales (12,6 por 100); los estudios de casos (8,9 por 100); los análisis de estadísticas (7,9 por 100); las etnográficas (7,4 por 100); las referidas a investigación acción-participativa (6,6 por 100); y las evaluativas (4,5 por 100).

Si se suman las investigaciones de tipo descriptivo, más las cuasi-experimentales y a ellas se agregan las de tipo exploratorio, se origina un subconjunto en el que predominan los procedimientos cuantitativos, el análisis de variables que establecen las causalidades de un fenómeno y las descripciones estadísticas del mismo. Este grupo concentra el 41,8 por 100 de las investigaciones.

Cabe hacer notar que las investigaciones de tipo descriptivo, frecuentemente no pasan de ser aplicaciones de encuestas, cuestionarios o entrevistas simples. Al analizar en detalle este subgrupo se observa que, en general, la amplitud y fundamentación de los marcos de referencia y las hipótesis que se formulan, no siempre tienen correspondencia con los diseños metodológicos y estadísticos utilizados. Ello es indicativo del poco desarrollo del campo en algunos países o en algunos períodos en los que este tipo de investigaciones aparece con mayor frecuencia.

Si se suman las investigaciones que utilizan métodos de estudio de casos (9 por 100), con las de tipo etnográfico (7,4 por 100) y las de investigación participativa (7,1), más las que utilizan «historias de vida», se tiene un subconjunto en el que predominan los enfoques interpretativos, el estudio de procesos y el análisis de interrelaciones entre los distintos componentes de una determinada situación. Éste concentra al 23,7 por 100 del total.

Respecto de las investigaciones de corte documental, se constata que un 41 por 100 corresponde a investigaciones históricas y a investigaciones acerca del estado de la investigación educativa. El 59 por 100 restante se distribuye en estudios acerca de políticas educativas, sistema educacional, capacitación y otras. Una proporción importante de estas investigaciones se autodenominan «Estado del Arte», pues se proponen iluminar el estado del conocimiento existente respecto de algún tópico.

Períodos de concentración temporal e institucional

La información anteriormente presentada muestra una gran dispersión temática

y metodológica en la investigación educativa de la región. Sin embargo es posible establecer algunas tendencias que revelan la existencia de una concentración de investigaciones con determinadas temáticas y metodologías en ciertos períodos e instituciones. En este sentido, destaca la concentración de la investigación colombiana en el tema de innovaciones (por ejemplo, Aguilar y otros, 1994); las investigaciones de bilingüismo y educación indígena del Programa Experimental de Educación Bilingüe de Puno, Perú, en los años 1985-89 (véase Villavicencio, 1987); la formación docente en Argentina (por ejemplo, Braslavsky y Birgin, 1992) y México (véase Ducoing y otros, 1993); la investigación sobre la construcción del conocimiento en la Universidad (por ejemplo, Calvo, 1986); las investigaciones referidas a la enseñanza de las ciencias, durante los años 1985 y 1986, en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (véase Reyez, 1985), las de Matemáticas y Ciencias Naturales en la Escuela Superior del Profesorado «Francisco Morazán« (hoy Universidad Pedagógica) de Honduras en los años 1988- 1989 (entre otras, Zuñiga, 1989; Moya, 1987), las referidas a la educación rural indígena y bilingüe en Bolivia (por ejemplo, Subirats y otros, 1991).

En cuanto a las tendencias metodológicas, sobresalen las de tipo cuasi-experimental, en Venezuela, en los años 1987 y 1988, en la Facultad de Medicina de la Universidad de los Andes y en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central (véase, Rodríguez, 1987); las de carácter cualitativo en México (especialmente las de tipo etnográficas en el DIE, véase Rockwell y otros, 1985); y las histórico-documentales y análisis de estadísticas que corresponden a trabajos del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación –PIIE– publicadas en los años 1985-1986. Los estudios de caso se relacionan con el proyecto de sistematización de experiencias de educación popular realizado en ese mismo país, por el Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación (CIDE) junto a la FLACSO y al PIIE, entre los años 1985-1987.

Asimismo, se puede constatar que existe un grupo de centros de distinto origen cuya producción tiende a mantenerse en el tiempo. Ese grupo formaría la «corriente principal» de la investigación educativa en la región [3].

En general, se puede afirmar que en casi todos estos centros existe una mayor concentración de investigaciones en el cuatrienio 1986-89 que en los años posteriores, con un descenso en su número, después del año 1991.

---

(3) Entre otros, pertenecerían a la «corriente principal» el Centro de Estudios Educativos (CEE), y el Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN), de México; algunos Centros de Investigación Educativa de la Universidad Nacional Autónoma de México; el ICASE de la Universidad de Panamá; los Centros de Investigación de los Ministerios de Educación de Costa Rica (CEMIE) y Honduras (INICE) y, la Universidad Nacional de Costa Rica; el Centro de Reflexión y Planificación Educativa (CERPE), de Venezuela; el Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional Colombia (CIUP), el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad Javeriana de ese mismo país; la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en sus distintas sedes; la Fundación Carlos Chagas, la Universidad de Campinas y el Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas (INEP), de Brasil; el Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (DESCO), el grupo Tarea y más recientemente GRADE, de Perú; la Universidad de Buenos Aires en Argentina; la Universidad Católica de Uruguay (UCUDAL), de Chile y de Córdoba; el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIE), el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y la Corporación de Promoción Universitaria (CPU), de Chile; el Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE), de Bolivia y el Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos (CPES), de Paraguay.

EVOLUCIÓN RECIENTE DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Al tiempo de centrarse en sus temáticas específicas, algunos investigadores de la «corriente principal» se han propuesto interpretar lo que acontece en el campo. A partir de algunos de esos aportes, se presenta a continuación una mirada a la evolución temática y metodológica de las últimas tres décadas, especialmente en el último decenio.

La investigación en los años sesenta y setenta

En el decenio de 1960 y comienzos de los setenta se asistió a un interés renovado por la investigación educativa. Esta preocupación, sin embargo, puede atribuirse a los esfuerzos de universitarios cualificados, cuya labor consistió en «ampliar los conocimientos existentes sobre determinados aspectos de la educación o ayudar al Ministerio competente o a alguna organización internacional a entender mejor un determinado problema educativo. Era poca la demanda del sector público en materia de investigación y pocos los recursos con que se contaba» (Schiefelbein, 1990). Los estudios, asimismo, consistieron fundamentalmente en análisis descriptivos o estadísticos, para determinar sectores de población donde había que desarrollar la educación primaria o secundaria. Desde fines de la década de los setenta y durante la siguiente década, se comenzaron a desarrollar con mayor énfasis los estudios de corte cuasi-experimental (Wolff, 1978; Swett, 1977) y las investigaciones comparadas (Schiefelbein y Clavel, 1980).

Simultáneamente a esos estudios, se inauguró, desde mediados de los años sesenta, la línea de investigación-participativa. En efecto, a partir de las propuestas de Paulo Freire, se produjo un vuelco importante en la reflexión educativa. Bajo el ideario social y político de Freire –uno de los aportes más originales del pensamiento latinoamericano– las nuevas investigaciones intentaron recuperar la percepción y la acción de los sujetos involucrados en el proceso de cambio de su comunidad, así como redefinir el rol de los investigadores en el proceso investigador (CEDECO, 1990).

Latapí (1986), plantea algunos de los elementos centrales que caracterizan la investigación participativa. Esta modalidad de investigación, es un intento de aproximarse a la realidad social, captar su dinámica desde dentro y transformarla. También se destaca que el problema a investigar es definido por los propios afectados y que a través de la investigación se va acrecentando el conocimiento de los grupos sobre su realidad. Asimismo, se señala que el investigador especializado asume una actitud de aprendizaje permanente durante el proceso en que se desarrolla la investigación. En definitiva, concluye el autor, este tipo de investigación busca combinar cuatro elementos: investigación, educación, organización y acción de transformación.

Las perspectivas conceptuales y metodológicas de raíz freiriana tuvieron gran influencia en experiencias de educación no formal, en trabajos con niños, familias y comunidades (Arango, 1985) y en experiencias de educación de adultos. Los estudios de predominio cuantitativo, entre tanto, tuvieron mayor eco en ámbitos escolares, pues, muchas veces, fueron utilizados por los planificadores para adoptar medidas específicas destinadas a ampliar la cobertura del sistema educativo.

Los diferentes enfoques y temáticas estudiadas subsistieron en ámbitos de acción diferenciados, pero en ocasiones, también bajo un mismo alero institucional. Es el caso de algunos centros de investigación, cuyos equipos de trabajo se fueron especializando paulatinamente hacia la educación popular de raíz freiriana, sin abandonar por completo la investigación más convencio-

nal. En ocasiones tal especialización fue el resultado de una situación política en la que prevalecían las dictaduras militares (América del Sur), o del desarrollo de movimientos sociales (América Central).

Las nuevas preocupaciones de los ochenta

Los enfoques críticos respecto de la investigación convencional y particularmente los cuestionamientos al modelo positivista y a las concepciones de la denominada tecnología educativa, condujeron a explorar nuevas formas de acercamiento a la realidad educacional, en especial, en la escuela. En efecto, las críticas sostenían que los modelos de investigación con los que se venía operando no daban cuenta de la complejidad de los fenómenos educativos, que rara vez utilizaban referentes teóricos que permitieran conceptualizar el objeto a estudiar, que tenían un carácter ahistórico y que ponían al investigador en una situación lejana y distante respecto de la situación de investigación. Se señalaba también que los estudios, especialmente los de tipo cuasi-experimental, no siempre «muestran correlaciones concluyentes respecto a la variable dependiente estudiada» (Muñoz Izquierdo y Lavín, 1988).

Es así como en la década de los 80 comenzó a cobrar mayor fuerza la investigación interpretativa o también denominada investigación cualitativa, que se caracterizó especialmente por la utilización de enfoques etnográficos, relatos de experiencias, investigación de la práctica docente y estudios de casos. La investigación interpretativa constituyó una nueva concepción para estudiar lo educativo, fenómeno que comenzó a analizarse, tanto desde sus complejidades internas, como en relación a otras dimensiones: sociales, económicas, políticas y culturales.

Desde esta perspectiva, se puso la mirada en el estudio de los procesos más que en los productos, se recuperó la dimensión histórica de la situación estudiada, se inició una reflexión crítica de las interrelaciones, experiencias, pensamientos, creencias y prácticas cotidianas de los sujetos y se rescató la percepción y visión de los actores educativos (profesores y alumnos), como protagonistas de su propia acción.

Asimismo, la investigación adoptó un carácter interdisciplinario, que permitió comprender la realidad desde una multiplicidad de enfoques y a su vez, comprender las interrelaciones entre los fenómenos, desplazando, en gran medida, a la investigación realizada desde la óptica de una sola disciplina.

Entre los estudios cualitativos más relevantes destacan las investigaciones de la línea etnográfica. Mediante observaciones cotidianas de la práctica docente, se buscó comprender las condiciones del trabajo docente y situarlo en la trama compleja que implica el proceso escolar (Rockwell y Mercado, 1985, Aguilar y Sandoval, 1987). Desde esta perspectiva, sobresalen también los estudios que buscan comprender el proceso de constitución de la identidad del maestro mediante el análisis del discurso de profesores (Remedi y otros, 1988).

Otra modalidad de investigación cualitativa o reflexiva la constituyó la investigación de la práctica docente, sistematizada en el PIIE de Chile (Vera, 1985) y desarrollada en otros países latinoamericanos (Perú, Paraguay, Colombia, Argentina y Bolivia). Esta propuesta de investigación, fue elaborada y validada en los denominados Talleres de Educadores –TED– que «surgen como una propuesta de perfeccionamiento docente al ser asumida por las organizaciones gremiales y sindicales de los profesores» (Assaél, 1992). En ellos los profesores problematizan e investigan distintos aspectos de la práctica docente de su escuela. Asimismo, los docentes reflexionan, indagan y revisan críticamente cómo asumen el rol docente, con el fin de modi-

ficar sus prácticas pedagógicas hacia formas más democráticas.

El enfoque de los Talleres de Educadores, fue utilizado también en experiencias de experimentación-investigación para la formación de educadores polivalentes. Este tipo de formación se planteó como «una propuesta de renovación sustancial de la escuela rural» (Vera, 1990). En esta experiencia de investigación participaron el Consejo General de Educación de la provincia de Rioja (Argentina), el Departamento de Currículum y Fundamentos de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Cali (Colombia) y el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá (Colombia).

La ampliación de los enfoques de investigación estuvo estrechamente vinculada a los nuevos debates que se generaron en el campo educativo, a las nuevas preocupaciones temáticas desarrolladas por los investigadores y sus instituciones, y a la situación educativa de los diferentes países. De este modo, a los problemas relacionados con la cobertura, rendimiento escolar, deserción y repetición, que caracterizaron los períodos anteriores, se agregaron nuevos temas de estudio en el sistema educativo. Se inician entonces, investigaciones sobre la cultura escolar, la práctica docente, el currículum, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el conocimiento y los saberes pedagógicos, las expectativas y percepciones de los estudiantes, la formación de profesores, la identidad del docente, los proyectos educativos del centro, la profesionalización docente y la organización sindical del magisterio, entre otros.

Las nuevas orientaciones y enfoques de investigación no reemplazaron a las precedentes, sino que se fueron acumulando al bagaje conceptual y técnico existente, lo que ha permitido mostrar la complejidad del campo educativo y sus diferentes maneras de conocerlo, explicarlo, comprenderlo e intervenir en él. De allí entonces, que en el análisis precedente (ver Tabla 1), se observa una diversidad de aproximaciones teóricas y metodológicas, que dan cuenta del estado de este campo.

La investigación educativa en la década de los años 90

A diferencia de lo que ocurría en décadas pasadas, las perspectivas teóricas que sustentan actualmente la investigación no se pueden calificar de manera categórica como «reproduccionistas», «marxistas», «funcionalistas», «positivistas» o «empiristas». Especialmente, aquéllas que se generan de la conceptualización de la educación como una construcción, como un hecho social. Ahora, gran parte de los trabajos se alimentan con información empírica y directa sobre relaciones y procesos sociales, concretos, heterogéneos y complejos y, en muchos casos, se les ha dado un contenido histórico a partir de la información proveniente de realidades concretas (Díaz Barriga y otros, 1993).

Sin embargo, si bien las investigaciones no pueden encuadrarse en modelos cerrados, es posible señalar que los enfoques utilizados en la investigación educativa corresponden a supuestos epistemológicos y metodológicos que la sustentan. Éstos imprimen miradas particulares de la problemática educativa y de las formas específicas de abordarla. Tales visiones se traducen en el tipo de problemas a estudiar, en las maneras diversas de abordar la definición y construcción del problema, en la utilización o no de marcos de referencia, en la formulación de interrogantes o de hipótesis, en el planteamiento metodológico y en el apoyo de diferentes técnicas de recolección de información. Tales definiciones suelen ser disímiles en función de los diseños de investigación que se utilicen, ya se trate de estudios cuasi-experimentales o de investigaciones interpretativas. No obstante, pese a estas diferenciaciones, es posible afirmar que hoy se plantea como una falsa dicotomía la separación entre procedimientos o técnicas cuantitativas y cualitativas, siendo ambas válidas dentro del diseño de investigación por el cual se opte.

En la década de los noventa, como resultado de los problemas y desafíos pendientes que afectan a la educación, surgen nuevas preocupaciones en la investigación educativa. Así, en el marco de las reuniones del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, y de las últimas reuniones de Ministros de Educación de la Región (Guatemala, 1989; Quito, 1991; Santiago de Chile, 1993), se plantean temas prioritarios que deben ser impulsados por los diferentes países. Entre ellos se identifican: la búsqueda de consenso en la definición de políticas, innovaciones para renovar los procesos pedagógicos y búsqueda de nuevas estrategias de formación docente, avances en cobertura, calidad y equidad, incremento de la investigación e información para la toma de decisiones políticas (Schiefelbein, Corvalán, Perissi, Heikkinen, Hausmann, 1995).

Los planteamientos formulados en las reuniones internacionales han orientado, durante la presente década, las políticas educativas y los estudios que se desarrollan en la región, tendiendo a concentrar las preocupaciones en dos temas candentes: la calidad y la equidad de la educación (Abraham y Feliú, 1995), dentro del marco de la descentralización educativa (Noriega, 1992). Estos problemas han tenido un referente conceptual y metodológico en el ámbito de la investigación, vinculado al carácter propositivo que han asumido los estudios en los últimos años (ver por ejemplo, Messina, 1993, Ezpeleta, 1989); es decir, lo que se busca actualmente es formular propuestas que orienten el diseño y la implementación de políticas educativas, con el objeto de que se incorporen innovaciones en situaciones educacionales específicas.

Esta orientación investigadora respondió fundamentalmente al planteamiento de diversos críticos respecto a que la investigación tenía escasa vinculación con los cambios que se producían y los que se requerían en educación (Briones, 1991). Del mismo modo, se señalaba la existencia de una desproporción considerable entre el conocimiento producido por la investigación y los cambios motivados por la toma de decisiones políticas (Demo, 1987). De ahí que se plantease la exigencia de acercar los resultados de la investigación al diseño y ejecución de políticas públicas.

Al respecto, Schiefelbein y Cariola (1988) señalaban que a fines de los ochenta se disponía «de una gran cantidad de investigaciones educacionales de buena calidad, pero que existía un conjunto de limitaciones para lograr un uso intensivo de ese saber ya acumulado, lo que afectaba negativamente a la calidad de las decisiones que se tomaban en educación». Tal situación respondía primordialmente a la falta de conexiones entre los investigadores y quienes formulaban las políticas.

POLÍTICAS Y NUEVOS REQUERIMIENTOS DE RELACIÓN ENTRE INVESTIGACIONES Y PROCESOS PEDAGÓGICOS

Temas emergentes

La prioridad asignada por la mayoría de los países de América Latina a la educación, en un contexto de modernización de los aparatos públicos y productivos, genera un conjunto de problemas e interrogantes nuevos. Entre ellos, uno de gran importancia se refiere, por una parte, a la redefinición de los límites entre lo nacional, lo centralizado y lo descentralizado y por la otra, a los límites entre lo público y lo privado en el ámbito de la educación.

Son varios los países de la región que en medio de procesos descentralizadores deben responder a preguntas referidas al tipo de atribuciones y competencias que se otorga a las administraciones estatales, municipales y locales. La discusión aquí suele

referirse, de modo casi exclusivo, a problemas de tipo jurídico, administrativo o de gestión.

Un debate reciente en algunos países latinoamericanos y en agencias de financiación, se refiere al carácter público o privado de la educación y la financiación pública o privada de la misma. La discusión se origina a partir de dos situaciones que se superponen. De una parte, el cambio de la valoración de la educación privada (que hasta hace algunas décadas, estaba mayormente subordinada a la estatal) y hoy está considerada, en algunos países, al mismo nivel; y de la otra, la necesidad de incrementar la participación de las familias y las empresas en la financiación de la educación.

En esas condiciones, las preguntas emergentes retoman antiguos problemas en los nuevos contextos. Por ejemplo, la pregunta acerca de la igualdad de oportunidades y de la equidad social del servicio educativo cuando éste se privatiza, o cuando se pide que los padres compartan su financiación. También aparecen las interrogantes acerca de la capacidad del Estado para custodiar el cumplimiento de normas jurídicas y aplicar procedimientos correctivos a entidades privadas. Finalmente, surgen preguntas sobre el rol de la escuela pública ante la privada.

Además de esas cuestiones, que constituyen una «puesta al día» de doctrinas que, como la del «Estado Docente», después de las pugnas entre liberales y conservadores, se establecieron a fines del siglo XIX, hay otros temas emergentes derivados de problemas fuertemente sentidos en la región y de la influencia de las agendas internacionales. Entre ellos, destacan algunos como: la educación de la sexualidad, que revive en otra esfera controversias entre ultramontanos y liberales extremos; la educación para la democracia y la ciudadanía, como base indispensable para que la democracia deje de ser sólo un sistema político y se transforme en un modo de vida, en una forma de ser latinoamericana; y los temas de igualdad de oportunidades entre los sexos cuyos roles se han cuestionado desde hace algunas décadas.

Todos ellos plantean preguntas que se dirigen al currículo de la escuela (qué enseñar), a las metodologías (cómo enseñar) y a los materiales, en especial a los libros de texto. El carácter sexista o chauvinista que han asumido muchas veces estos temas en el orden social y escolar, requiere de cambios sustanciales. No obstante, se es consciente que ello implica cambios culturales profundos en las sociedades latinoamericanas.

La relación entre investigación y procesos pedagógicos

Las tendencias de la investigación en la última década muestran la preocupación que existe por estrechar lazos entre los resultados de la investigación y las políticas educativas. En este aspecto, es necesario reconocer que dicha vinculación no es rápida ni mecánica, sino que requiere de un tiempo de discusión, debates y encuentros entre investigadores y planificadores, que posibiliten crear un clima propicio y lenguajes comunes, para incluir los temas en la agenda pública. Existen ejemplos interesantes que muestran el impacto de las investigaciones en las políticas adoptadas por los distintos gobiernos de la región para producir innovaciones y transformaciones en el sistema educativo.

Sin embargo, queda pendiente profundizar acerca de la vinculación entre la investigación pedagógica y los cambios que se producen en la escuela y en el aula. En efecto, desde hace varias décadas se viene constatando la necesidad de revertir los procesos pedagógicos que se experimentan en la sala de clase, así como los problemas de gestión y clima organizativo en el ámbito escolar. Si bien existen experien-

cias novedosas al respecto, aún resultan insuficientes. En general la situación es que, tanto los procesos pedagógicos en el aula, como las formas de relación y de administración escolar, continúan siendo tradicionales, autoritarias y jerárquicas. En este sentido, pareciera que la información proporcionada por la investigación, no se recoge suficientemente en los procesos de formación de profesores ni en las instancias de perfeccionamiento o capacitación de docentes en servicio.

Es sabido que el impacto de las investigaciones pedagógicas en la realidad de los establecimientos educacionales es un proceso complejo y no exento de múltiples mediaciones. Resulta sumamente difícil intentar cambios de actitudes en los actores educativos, así como modificar las formas de trabajo y organización en la escuela. La responsabilidad sin embargo, no corresponde solamente a los docentes, estudiantes y directivos. Es fundamental también, contar con políticas estatales (propuestas académicas y laborales) que favorezcan dichas transformaciones.

Este ámbito de preocupación representa un desafío para el presente y el futuro de la investigación educativa, particularmente si se pretende que ellas iluminen las nuevas opciones educativas y pedagógicas de niños y jóvenes que vivirán en un mundo cada vez más globalizado y con acceso a una información actualizada, pero en el cual, también la formación de una ética ciudadana cobrará cada vez mayor importancia. La situación descrita constituye también un reto para la escuela actual, por lo que será preciso construir espacios de diálogo entre la investigación y las prácticas pedagógicas, de manera que se produzcan cambios relevantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la gestión escolar.

PUNTOS DÉBILES Y PUNTOS FUERTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

En 1986, Tedesco constataba que si bien la capacidad de la región, medida a través de la cantidad de centros de investigación, investigadores, publicaciones, etc., había aumentado significativamente en los últimos años, era preciso advertir que dicha capacidad es muy vulnerable frente a los cambios socio-políticos y económicos. Dichos cambios constituyen un factor adicional a la falta de acumulación en la construcción de conocimientos. Señalaba además que, en América Latina, resulta muy difícil garantizar la continuidad de los equipos de trabajo, ya sea por factores políticos o por factores económicos o presupuestarios.

Tal situación tiende a perdurar, como muestra el panorama de las debilidades que se presenta a continuación.

UN CAMPO DÉBIL

EXIGUAS CONDICIONES INSTITUCIONALES

Salvo excepciones, la investigación educativa latinoamericana es una actividad desarrollada en centros de investigación universitarios no gubernamentales o ministeriales, cuya producción aparece y desaparece a lo largo del tiempo.

Si únicamente los centros que forman parte de la «corriente principal» son los que muestran el mayor número de investigaciones relevantes con incidencia en América Latina, se puede concluir que no todas las Facultades, ni todos los Ministerios de Educación de la región, desarrollan actividades permanentes y/o relevantes de investigación en educación.

Esta situación es el resultado de las condiciones institucionales en las que se produce la investigación. En diferentes regiones del mundo son las Universidades Públicas las instituciones que tienen la mayor responsabilidad social de producir conocimientos. En América Latina, esta situación se ha dado de modo más permanente en algunos países. En otros, han sido Organismos No Gubernamentales (ONG's)

y universidades privadas, los que han suplido a las universidades públicas en esta tarea. En otros países, han sido los Ministerios de Educación los que han generado investigaciones en ciertos períodos o de modo más permanente.

La situación descrita influye sobre las condiciones laborales de los investigadores. Solamente algunas universidades de la región ofrecen dedicación exclusiva para desempeñar esta actividad. En los Ministerios, las rotaciones son frecuentes como producto de los cambios de gobierno y en los Organismos No Gubernamentales, las condiciones laborales resultan altamente inestables por su forma de financiación. En general, ello impide la formación y permanencia de cuerpos estables de investigadores, produciéndose una fuga hacia otros puestos de trabajo.

La investigación educativa y la toma de decisiones

Un hecho que se reconoce como condicionante del campo, es la distancia existente entre los resultados de la investigación educativa y las decisiones que se toman en el plano estatal (Rivera, 1991). El arraigo de la investigación en las políticas educativas es escaso y además, en no pocas ocasiones, sus resultados han sido objeto de distorsión por parte del poder político (Rivero, 1994, p. 84). Es así como quienes realizan investigaciones no están pensando necesariamente en producir propuestas para el cambio y por otra parte, las políticas educativas no se sustentan en una investigación educacional que impulsa innovaciones y transformaciones (Didryksson, 1985; Rojas, 1992).

Las diferencias entre estos dos actores son evidentes en cuanto a los tiempos, las preocupaciones y la utilidad de los resultados. Los tiempos que exige un investigador son distintos a los tiempos requeridos por los encargados de implementar las políticas educativas. Mientras para los primeros es fundamental que la investigación avance en el debate, la interpelación y la discusión, para los planificadores que toman decisiones es importante convencer, generar consensos y unidad. Éstos exigen a los investigadores respuestas rápidas y claras, en tanto los primeros suelen discutir las preguntas, aportar otras nuevas y producir conocimientos, que no necesariamente dan cuenta de problemas concretos a resolver. En definitiva, el diálogo entre estos dos actores ha sido insuficiente y por tanto, se plantea el requerimiento de iniciar conversaciones para resolver en común ciertos problemas (García Huidobro, 1988). Como veremos más adelante, esta brecha se ha ido estrechando en los últimos años, percibiéndose la necesidad de investigar para innovar y para provocar cambios en el sistema educativo.

Rol de los organismos internacionales

Por todo lo anterior, el rol de los organismos financieros internacionales en materia de investigación se ha visto sobredimensionado. A falta de investigación nacional relevante, algunos organismos financieros producen su propia información, enviando expertos altamente calificados, quienes definen cuáles son los problemas educativos del país que merecen atención prioritaria, y cuáles las propuestas programáticas para superarlos, sujetando los créditos a las soluciones definidas por el mismo organismo (Rojas, 1995; Reimers y McGinn, 1995).

Es conocida la influencia que llegó a tener la División de Recursos Humanos del Banco Mundial, que en la década de los setenta delineó las orientaciones de políticas de inversión en la educación latinoamericana. Por ejemplo, en esa década se determinó que la tasa interna de retorno de la educación primaria era muy superior a la de la educación universitaria, y que

ésta debería tender a eliminar su carácter gratuito. En las décadas posteriores, en varios países se han formulado políticas siguiendo estas orientaciones, mientras que en otros, como Argentina, Brasil, México y Venezuela, los intentos de aplicarla han originado fuertes movimientos estudiantiles.

Por su parte, los préstamos en educación del Banco Interamericano de Desarrollo comenzaron a crecer sustancialmente durante la presente década. Por su involucración más sistemática y permanente en esta área, posiblemente habría más posibilidades de que el BID desarrollase un estilo de trabajo más interactivo con los equipos de investigadores nacionales.

El problema de la financiación

Los fondos para la financiación de la investigación educativa son exiguos y han ido en descenso.

En América Latina, existen básicamente tres modalidades de financiación de la actividad investigadora: *a*) la proveniente de los subsidios estatales a la actividad regular de investigación o docencia universitarios; *b*) los apoyos de organismos financieros internacionales a organismos no gubernamentales en calidad de instituciones privadas (ayudas institucionales), o bien a programas o proyectos de investigación internos de dichas instituciones; y *c*) los fondos nacionales mediante concurso.

La primera modalidad fue la forma dominante en la década de los sesenta y setenta, manteniéndose como tal solamente en algunas de las universidades públicas en la región. En la mayoría, tal financiación se ha reducido notablemente y en otras, definitivamente desapareció durante la crisis de los ochenta.

La segunda modalidad permitió la consolidación de algunos organismos no gubernamentales que forman parte de la «corriente principal». Destacan en particular las ayudas entregadas por la Fundación Ford y SAREC, de Suecia, desde fines de los setenta, hasta los primeros años de la presente década. Dentro de esta modalidad, sobresalen también los aportes de diversos organismos europeos y canadienses al desarrollo de programas y proyectos de investigación. Entre ellos, los fondos provenientes del *International Development Research Centre* (IDRC), de Canadá, tuvieron una singular relevancia por la libertad académica que posibilitaban para el desarrollo del trabajo de investigación. Con la excepción de algunas fundaciones, las demás agencias redujeron de forma drástica sus apoyos a principios de los años noventa.

Algunos de los fondos posibilitaron que se desarrollaran largos y fructíferos programas de investigación y desarrollo. Entre otros, destaca la asistencia alemana al programa de educación bilingüe de Puno; los fondos de la Fundación Ford a la sistematización de experiencias de educación popular en Chile y otros países de América Latina; la ayuda española a proyectos de planificación y a programas de investigación sobre formación docente; el apoyo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe para la realización de diversas investigaciones sobre educación técnico-profesional; y el de la IDRC a la Red de investigaciones cualitativas que posibilitó la difusión de los enfoques etnográficos en la región.

Con respecto a la modalidad de fondos nacionales concursables, éstos supusieron una solución a la disminución de los fondos para las universidades. Ellos financian todos los campos de la investigación; la investigación educativa es solamente uno de esos campos, y no es considerado el más importante si se compara con su monto global. Los fondos concursables establecen mayores exigencias académicas y técnicas, en comparación con los procedentes de subsidios a las actividades universitarias regulares, lo que trae como

consecuencia una disminución en el número de las investigaciones y una cierta «elitización» de la actividad.

Al disminuir la financiación internacional, y no ser reemplazada por fondos nacionales, la actividad ha decaído de forma notable. Algunos centros han debido cerrar sus puertas, otros han debido reorientar sus actividades hacia las asesorías y consultorías, y las publicaciones, seminarios y encuentros tienden a debilitarse. Esta tendencia se aminora, en parte, por el mejor acceso a la información y a las comunicaciones en Internet.

A los problemas anteriores se agrega el hecho de que los flujos de fondos no son constantes. En ocasiones, se abren concursos bien financiados que exigen resultados en plazos breves, tras lo cual siguen años de escasez. Tal fue el caso de las investigaciones financiadas por el Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación (GEFE) del gobierno mexicano a principios de los años ochenta, o los estudios efectuados dentro del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación para la Enseñanza Media, en Chile, a principios de los noventa (véase, por ejemplo, Edwards y otros, 1994). Cabe señalar que estas últimas investigaciones produjeron importantes conocimientos sobre la situación del mencionado nivel educativo y se realizaron con parte del préstamo del Banco Mundial.

Publicaciones especializadas

Si bien en todos los países existen una o más publicaciones sobre temas de educación, se puede constatar que son pocas las revistas en español de mayor tirada que se orientan a publicar resultados de investigaciones latinoamericanas y con un Comité Editorial que seleccione los artículos; entre ellas se pueden mencionar: la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (del Centro de Estudios Educativos de México); *la Revista Colombiana de Educación* (del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia), la *Revista Educación Superior y Sociedad*, editada en Caracas por CRESAL, UNESCO, y la *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo* de la Organización de Estados Americanos. En portugués, la más conocida en la región es *Cadernos de Pesquisa*, de la Fundación Carlos Chagas de Säo Paulo (Brasil).

Las revistas en español tienen una circulación limitada, y aunque han subsistido a lo largo de los años, publicándose regularmente, su existencia es precaria. Su mayor problema parece ser la falta de suscriptores.

Por su parte, la sede del REDUC publica dos volúmenes anuales de *Resúmenes Analíticos en Educación* (RAE), con 200 resúmenes cada uno. Éstos contienen informes referidos a Chile, trabajos relevantes de la región en su conjunto o parte de ella, y muestras de trabajos de cada país. Como se dijo anteriormente, no todos ellos son síntesis de investigaciones. Además, en cada uno de los países, los socios de esta red publican los resúmenes de los trabajos nacionales. Los RAE se han mantenido por más de 30 años subsidiados por los proyectos de la Red, los que a su vez, se han financiado con fondos internacionales. Los originales completos de los resúmenes publicados se microfilman y pueden ser adquiridos por quienes lo demandan, constituyendo así el principal fondo bibliográfico de la investigación en educación latinoamericana. Dicho fondo tiene una tirada semestral de alrededor de 500 ejemplares, con unas pocas decenas de suscriptores, la mayor parte de ellos norteamericanos y europeos.

Desde 1985 la Base de Datos REDUC ha reemplazado a los RAE impresos como principal fuente de información, puesto que su costo de producción y envío es muy inferior. Incluye la producción que se genera en casi todos los países de la región, lográndose con esto una mejor difusión de los trabajos.

Puntos fuertes de la investigación educativa latinoamericana

Un campo flexible

Hoy en día las bases institucionales de la investigación educativa latinoamericana, al igual que la de los otros campos de la investigación social, se encuentran bajo la tensión de dos polos: el «académico» y el de la «consultoría».

El primero corresponde a los tiempos en que el Estado era el centro organizador y regulador de la actividad económica y social; y la Academia, la constructora y diseminadora de los conocimientos sobre los que se apoyaba –positiva o críticamente– la centralidad del mismo. En el segundo polo, la regulación estatal va en retirada y el bien común va siendo reemplazado por la elección individual en el mercado.

En el polo «académico», característico de los centros de investigación de las grandes universidades públicas latinoamericanas, son los investigadores y las instituciones quienes definen sus programas, pues tienen su financiación asegurada por el rol que el orden político asigna a las universidades. En el polo de la «consultoría», por el contrario, la no existencia de una financiación permanente y de total y libre disposición institucional, pone a los investigadores en una situación en la cual los objetivos, temas e incluso las metodologías son definidas por el «cliente». Éste puede ser el Estado, los organismos financieros internacionales y toda clase de instituciones y empresas privadas.

En el primer modelo, un problema central que se plantea es la relevancia social de lo que se investiga, mientras que en el segundo, la pregunta clave es cómo lograr la acumulación sistemática de conocimientos.

Para otros autores (Brunner, 1993), la tensión se produce entre los «investigadores sociales recluidos en sus dominios tradicionales de producción» y los «analistas simbólicos» que se ubican en las oficinas privadas, en los grupos de asesoría legislativa y en las agencias de análisis.

La tensión no está resuelta en Latinoamérica. En función de la situación de cada uno de los países, los investigadores se acercan más a uno u otro polo. En ocasiones, la tensión entre «académicos» y «consultores» se da incluso en las instituciones de investigación.

La fortaleza del campo en la región consiste en que la segunda modalidad también permite que se pueda seguir investigando en las nuevas condiciones de financiación. Su desafío es resolver los problemas mencionados y encontrar lugares y modalidades de acumulación de conocimientos de largo plazo. La primera modalidad, en cambio, probablemente subsista allí donde el Estado continúe financiando la actividad académica en niveles significativos.

Muchas de las instituciones de la «corriente principal» continúan investigando, aun cuando las condiciones y modalidades de hacer investigación han cambiado. En la actualidad, una generación de ex-investigadores ocupa cargos de responsabilidad en los gobiernos, en organismos internacionales y en instituciones privadas. Los equipos de investigación se han renovado y se plantean nuevas preocupaciones, como por ejemplo, las evaluaciones de los grandes proyectos de reforma educacional.

Más allá de los diferentes postgrados en investigación educacional ofrecidos por una decena de universidades, la verdadera escuela de los jóvenes investigadores son los propios centros de investigación. Es allí donde adquieren el oficio y por esta vía el campo persiste. En gran medida, tal cosa ocurre por la voluntad de los centros y de los investigadores que los conforman, quienes están convencidos de la importancia de la investigación como fuente de conocimientos para mejorar la educación en la región.

Restablecimiento del papel central de la educación en el desarrollo

Los países asiáticos del Pacífico han mostrado que el desarrollo es posible sobre la base de un esfuerzo sustantivo en materia de educación, como complemento a una dinámica empresarial orientada al mercado externo.

Este modelo, y los planteamientos acerca de la «sociedad del conocimiento», han restablecido la importancia de la educación como vía para avanzar hacia un mayor desarrollo (CEPAL/UNESCO, 1991). Por otra parte, el modelo económico que se está implementando considera que no es posible mejorar los ingresos de la población por la vía de subsidios amplios y no focalizados y por la vía de reajustes de remuneraciones resultantes de presiones políticas o gremiales. En consecuencia, hay consenso entre economistas, empresarios y políticos, en cuanto que el único camino posible para mejorar las condiciones de vida de la población es la educación.

Los planteamientos anteriores se suman a los cuestionamientos que desde un enfoque crítico, se venían haciendo a los sistemas educativos desde la década de los setenta. Conforme a esas perspectivas, en gran parte de la región se han reiniciado procesos de Reforma Educativa, para adaptar los sistemas a las nuevas condiciones sociales. La inversión en educación ha vuelto a recuperar los niveles previos a la crisis de los ochenta y se anuncian mayores inversiones. En algunos países comienzan a aparecer convocatorias a licitaciones para investigar o evaluar; y se abren nuevas oportunidades de diversificación de los centros, ofreciendo Talleres de Capacitación a profesores o administradores locales e incluso a establecimientos educativos en múltiples aspectos, en los cuales el aporte de la investigación pone la diferencia en la calidad de esos servicios.

Impactos ciertos en políticas

Hoy en día se tiene la certeza de que el impacto de la investigación educativa en las políticas no es mecánico ni lineal. Entre el trabajo del investigador, y las decisiones, hay múltiples mediaciones (Rojas, 1992). Los investigadores, mediante la comunicación de sus resultados en forma escrita (informes, artículos, ponencias) y especialmente en forma oral, en múltiples audiencias (Seminarios, Talleres, Congresos, Encuentros) van posibilitando la creación de un clima, en el cual algunos de sus hallazgos se convierten en temas o materias de la agenda pública del cambio educativo.

Este proceso es largo. Por ejemplo, la cuestión de la calidad de la educación básica comenzó a ser debatido en el sector de la investigación a fines de los setenta; a mediados de los ochenta era un tema de los investigadores y solamente a comienzos de los noventa se han implementado políticas al respecto.

El ejemplo anterior ilustra como el «impacto» de la investigación educativa requiere ser analizado con una perspectiva distinta a la que plantea la gestión de la información, según la cual a una unidad X de información sigue una unidad X' de decisiones, como pretendió hacer cierto tipo de publicaciones (Menou, 1993). En cambio, el conocimiento del impacto de la investigación educativa requiere reconstruir los procesos mediante los cuales corrientes de investigación van afectando a la agenda del cambio educativo a largo plazo. Más que un análisis sociológico, lo que se requiere en este caso es realizar un análisis histórico.

Un examen de esta naturaleza permitiría precisar cuál fue el impacto de la investigación en programas tales como el Proyecto Experimental Bilingüe de Puno, en Perú (Hornberger, 1989); la generalización total o parcial de la Escuela Nueva de Colombia en otros países de la región (Colbert y otros, 1991); el Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres (P. 900), de Chile (Vaccaro, 1988); los Cursos Comuni-

tarios, de México (Rockwell y otros, 1989); el Programa Fe y Alegría, de Bolivia (Alaix, 1986), entre otros.

En consecuencia, se puede afirmar la existencia de un impacto creciente de la investigación en las innovaciones y en las políticas educativas de la región; la debilidad es que tal impacto todavía resulta insuficiente y en ocasiones, es difícil de reconocer.

Redes y «colegios invisibles»

Dado que la actividad de generar conocimientos requiere de la comunicación y debate de sus resultados, la existencia de redes formales y de redes no formales o «colegios invisibles» es indispensable para la supervivencia de la investigación educativa.

En América Latina, esas redes existen. De manera formal, se pueden mencionar las redes de la UNESCO: Formación de Educadores (PICPEMCE); Formación y Capacitación de Educadores de Adultos; de planificadores (REPLAD); de información (SIRI). También están las redes no gubernamentales: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC) y el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL). Estas redes posibilitan la comunicación e intercambio de los distintos centros e investigadores entre sí.

A ellas se agregan las redes no formales. Éstas giran alrededor de centros de investigación que disponen de mayores recursos e invitan a pares de la región; la reciprocidad hace que finalmente se establezcan círculos de prestigiados investigadores que comentan las investigaciones de sus colegas, discuten los programas de investigación de los centros y promueven las agendas.

La existencia y la interrelación entre ambos tipos de redes es un punto fuerte de la región, pues garantiza un ambiente propicio para el debate y la comunicación.

A lo anterior resulta necesario añadir la creciente existencia de diversas redes nacionales, que complementan y enriquecen el trabajo de las redes regionales en los países. Los Encuentros Nacionales de Investigadores en Educación, que se vienen realizando desde la década de los ochenta en casi todos los países, fue una actividad pionera en el impulso a la formación de redes nacionales de investigadores. Dichos Encuentros sirvieron para poner en común los temas nacionales y para sistematizar el trabajo realizado durante un período determinado. También se convirtieron en foros para la discusión de los problemas que enfrentaba la investigación educativa. Más tarde, por iniciativa de algunos de los centros o universidades, se generaron redes más estables.

Entre las actividades características de las redes nacionales está la difusión de los resultados de las investigaciones; la diseminación del uso de la informática en el almacenamiento y recuperación de la investigación; y la ya tradicional realización de encuentros.

Conclusiones

Una de las primeras observaciones que se pueden hacer acerca de la investigación educativa en América Latina es la constatación de su existencia. La investigación educativa existe en tres dimensiones: como campo de producción de conocimientos, como campo de trabajo de un número determinado de profesionales y como parte del quehacer de algunas instituciones.

La investigación educativa, asimismo, existe de un modo distinto a la investigación en otras ciencias sociales, distinto de las ciencias denominadas «duras» y distinto de la investigación educativa que se

practica en Norteamérica y en Europa. Es decir, tiene un modo de organización y ciertas temáticas y preocupaciones, determinados impactos y formas de financiación que le son propios. En este trabajo se han presentado algunas de sus peculiaridades: su constante preocupación por el impacto social y político de sus resultados; su estrecha relación con fuentes de financiación extranjeras; la escasez de recursos con los que opera; la comunicación entre sus miembros gracias a la intensa actividad de redes formales e informales.

Se puede observar que existe una «corriente principal», generada a partir de los centros de investigación que han tendido a especializarse y que han persistido a lo largo de los años.

Estos centros, en general, están provistos de una infraestructura básica para realizar dicho trabajo. Cumplen un rol fundamental en la existencia del campo, al crear espacios de discusión y estudio donde se intercambian perspectivas de trabajo entre los investigadores, se realizan actividades de extensión, difusión y publicación de los trabajos. En este sentido, estas instituciones contribuyen también al desarrollo y actualización de los profesionales y a la formación de nuevos investigadores.

Uno de los cambios importantes que se ha detectado en la investigación de los últimos diez años, respecto a las décadas precedentes, es la diversificación de la investigación educativa, tanto en relación a los temas que se plantean como a los enfoques utilizados. Pese a esa diversidad, la región tiene contribuciones temáticas originales, como por ejemplo, las referidas a la educación popular de raíz freiriana.

También los planteamientos de Freire han inspirado un enfoque original: la investigación-acción-participativa, complemento preciso para indagar sobre procesos educativos en la escuela y en los sectores populares e instrumento para la organización escolar y social. Ello se ha dado principalmente en momentos de represión dictatorial o de emergencia de movimientos sociales y actualmente cobra fuerza en el trabajo en la escuela y en su relación con la comunidad.

La investigación educativa latinoamericana no está exenta de problemas. Entre ellos se han mencionado la escasez de recursos, de publicaciones, su dificultad para establecer relaciones con la toma de decisiones y el sobredimensionamiento del rol de los organismos financieros internacionales.

Pese a esas dificultades, el tema ha mostrado flexibilidad para manejar el dilema entre el polo de la academia tradicional y la emergente actividad de consultoría. En suma, los investigadores y las instituciones han mostrado voluntad de persistir por su convencimiento de que el cambio educativo latinoamericano requiere de un conocimiento riguroso y sistemático, que sólo la investigación puede proveer.

En general, en cuanto a las proyecciones futuras de la investigación educativa, se puede ser moderadamente optimista. Las sociedades latinoamericanas, otra vez como en los sesenta, ven en la educación la principal herramienta de modernización económica, política y social. Se han revertido –lentamente aún– las tendencias a la disminución de los fondos destinados al sector. Empero, esa tendencia todavía no se manifiesta nítidamente en la financiación de la actividad investigadora. A ello se ha sumado una disminución de los aportes de los organismos internacionales y bilaterales. La investigación ha logrado persistir a través de nuevas modalidades de trabajo tales como asesorías, talleres, consultorías, evaluaciones e intervenciones. En razón de ello, emerge el «analista simbólico» del campo educativo en América Latina, coexistiendo, a veces no sin conflicto, con el académico tradicional.

Si esa forma de ser emergente del investigador latinoamericano resuelve el problema de la acumulación y sistematización de conocimientos a largo plazo, –situación que exige fondos adicionales y nuevos y complejos arreglos institucional-

les– y a esos cambios se suman el uso intensivo e inteligente de las nuevas formas de comunicación, entonces, las décadas que vienen ofrecerán mayor cantidad y diversidad de investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAM, M. y FELIU, M.: «La calidad de la educación básica en Chile: reflexiones sobre una experiencia» en *Cero en Conducta*, México, 1995, 10, n.os 38-39, enero-abril.

AGUILAR, C. y SANDOVAL, E.: *Ser mujer-ser maestra. Autovaloración profesional y participación*, México, PIEM- Colegio de México, 1987.

AGUILAR, J. F.; MARTÍNEZ, T. E.; PÁEZ, I.: *Innovaciones en evaluación en secundaria. Proyecto de sistematización de innovaciones en evaluación en básica secundaria y media*, Informe final. Santafé de Bogotá, Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1994.

ALAIX, R.: *Experiencias de educación y producción de fe y alegría en Oruro y Santa Cruz*, La Paz, Bolivia, CEBIAE, 1986.

ARANGO, M.: *Un programa de investigación y desarrollo educativo*, Medellín, Colombia, CINDE, 1985.

ASSAEL, Y.: «Talleres de educación democrática», en *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. Seminario Internacional de Perfeccionamiento docente, Santiago, Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE e Instituto de Cooperación Iberoamericana, ICI, 1992.

BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (editores): *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires, Argentina, Niño y Dávila, 1992.

BRIONES, G.: *Generación, diseminación y utilización del conocimiento en educación*. Volumen I. Capítulo I. Bases teóricas, metodológicas y sociales de la investigación educacional: un marco de referencia. 1991, Santiago, Chile, FLACSO, p. 61.

BRUNNER, J. J.: «La investigación educacional latinoamericana de cara al año 2000». Conferencia inaugural del Seminario Internacional realizado en Punta de Tralca, Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 1993, n.º 26. Bogotá, Colombia, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.

CALVO, G.: «Tres fuentes para la construcción del conocimiento psicológico: el aula, el saber docente y la circulación de teorías». Santafé de Bogotá, Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, CIUP, Universidad Pedagógica Nacional. 1986, II Semestre, n.º 18.

CEPAL-UNESCO: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, Chile, OREALC, 1991.

COLBERT, V.; CHIAPPE, C. y ARBOLEDA, J.: «The new school program: children in rural areas in Colombia», en *Effective School in developing countries*. Washington, Banco Mundial, 1991.

CORPORACIÓN ECUATORIANA PARA EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN, CEDECO: *Tensiones y tendencias en la investigación participativa*. Quito, Ecuador, 1990.

DEMO, P.: *Pesquisa e tomada de decisao*, Brasilia, INEP, 1987.

DÍAZ BARRIGA, A. et. al.: La investigación Educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados de Conocimiento, Currículum. México, *2.º Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Editorial del Magisterio, 1993.

DIDRYKSSON, A.: «Política e investigación educativa», en *Perfiles Educativos*, México, UNAM, 1985, n.os 29-30, julio a diciembre.

DUCOING, P. et. al.: La investigación Educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados de Conocimiento, Formación de docentes y profesionales de la educació». México, *2.º Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Editorial del Magisterio, 1993.

EDWARDS, V. et. al.: *El Liceo por dentro: Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media.* Santiago, Colección de estudios sobre Educación Media, MECE, Ministerio de Educación de Chile, 1994.

EZPELETA, J.: *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina.* Santiago, Chile, UNESCO-OREALC, 1989.

GARCÍA HUIDOBRO, J. E.: «La investigación educativa en América Latina», en *Línea,* n.º 10, diciembre. Montevideo, Uruguay, CMOPE, 1988.

GATTI, B.; ESPÓSITO, Y. L. y NEUBAUER DA SILVA, R.: «Características de los profesores de primer grado en Brasil: perfil y expectativas», en *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.* Santiago, Chile, UNESCO-OREALC, 1994.

HORNBERGER, N.: *Hayu Yachaywasiman: La educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno.* Lima, Perú, Programa de educación bilingüe de Puno, 1989.

LATAPI, P.: *Algunas observaciones sobre la investigación participativa.* Pátzcuaro, México, CREFAL, 1986.

MESSINA, G.: *La educación básica de adultos: la otra educación.* Santiago, Chile. UNESCO-OREALC, REDALF, 1993.

MOYA, F. y LOBO, R.: *Rendimiento académico de los estudiantes de ciencias naturales.* Tegucigalpa, Honduras, Escuela Superior del Profesorado «Francisco Morazán», Departamento de Ciencias Naturales, 1987.

MENOU, M. J.: *Measuring the Impact of Information on Development,* Ottawa, Canadá, IDRC, 1993.

MUÑOZ IZQUIERDO, C. y LAVIN, S.: «Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria», en Muñoz Izquierdo, Carlos (editor), *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria: estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina.* México, Centro de Estudios Educativos y REDUC (coordinación), 1988.

NORIEGA, B. M.: *Crisis y descentralización educativa en México, 1982-1988.* México, Informes de Investigación, Dirección de Investigación, Secretaría Académica, Universidad Pedagógica Nacional, 1992.

OEI: *Formación y capacitación de educadores en América Latina y el Caribe. Análisis de la puesta en marcha de una red.* Madrid, España, OEI, 1985.

REIMERS, F. y MCGINn, N.: «Using research in educational policy and administrative decision-making», en Reimers, Fernando, Noel McGinn y Kate Wild. *Confronting future challenges: Educational Information, Research and Decision.* Ginebra, Suiza, International Bureau of Education, 1995.

REMEDI, E. et. al.: «La identidad de una actividad: ser maestro», en *Temas Universitarios,* México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1988.

REYEZ, A.; MUÑOZ, L. y MEDINA, I.: *Propuesta de un sistema de medios de enseñanza para primer año del ciclo básico de Ciencias Naturales.* Managua, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, 1985.

RIVERA, J.: *Investigación sobre educación en algunos países de América Latina. Los casos de Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Uruguay.* Canadá, IDRC-CRDI-CIID, 1991.

RIVERO, J.: «Investigación educativa en América Latina: la agenda pendiente», en *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe,* 1994, n.º 34, agosto, Santiago, Chile, UNESCO-OREALC.

ROCKWELL, E. y MERCADO, R.: «La práctica docente y la formación de maestros», *Cuadernos de investigación educativa,* México, DIE, 1985.

ROCKWELL, E. et. al.: *Investigación básica a innovación didáctica: dialogar y des-*

cubrir. El manual del instructor comunitario. México, DIE-IPN, 1989.

RODRÍGUEZ, A.: *Internalidad y motivación al logro en Venezuela y Brasil. Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes.* Facultad de Medicina, Centro de Investigaciones Psicológicas, 1987.

ROJAS, A.: *Información y toma de decisiones en educación. Un estudio de casos.* Santiago, Chile, UNESCO-REDUC, 1992.

– «Welcoming the expert. Notes on the relationship between educational foreing experts and domestic researchers», en *Consultant and Consultancy in Education.* Workshop. Leipzing, Alemania, 1995.

SCHIEFELBEIN, E. y CLAVEL, C.: «Comparación de los factores que inciden en la demanda por educación en Paraguay y Chile», en *Revista Paraguaya de Sociología*, 1980, 17, n.º (48), Asunción, mayo-agosto.

SCHIEFELBEIN, E.: «La investigación educativa en América Latina: de la fase artesanal a la fase industrial», en *Perspectivas*, 1990, vol. XX, n.º 1, París, UNESCO.

SCHIEFELBEIN, E. et. al.: «Calidad de la educación, desarrollo, equidad y pobreza en la Región, 1080-1994», en *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.* Santiago, Chile, UNESCO-OREALC, 1995, n.º 38, diciembre.

SCHIEFELBEIN, E. y CARIOLA, P.: *Investigación y políticas educativas en América Latina. Síntesis de reunión de expertos*, Santiago, Chile, CIDE, 1988.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA: *Reportes de Investigación Educativa. Proyectos seleccionados 1993.* México, 1995.

SUBIRATS, J. et. al.: *Proyecto escuelas multigrado: evaluación de su desarrollo en áreas rurales de Bolivia.* La Paz, Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas, CEBIAE, 1991.

SWETT, F.: *Los factores determinantes de la escolarización y el aprovechamiento en la educación ecuatoriana.* Tegucigalpa, Honduras, Escuela Superior del Magisterio «Francisco Morazán», Mimeo, 1977.

TEDESCO, J. C.: *Los paradigmas de la investigación educativa.* Santiago, Chile, FLACSO, 1986.

VACCARO, L.: *El problema de la apropiación de programas comunitarios de educación popular: el caso de los talleres de aprendizaje*, Santiago, Chile, PIIE, 1988.

VÉLEZ, A. y CALVO, G.: *Análisis de la Investigación en la formación de investigadores.* Santafé de Bogotá, Colombia. Universidad de la Sabana, 1992.

VELLOSO, J.: «Pesquisa educacional na América Latina: tendencias, necessidades o desafíos», *Cadernos de Pesquisa*, 1992, n.º 81, maio, Säo Paulo, Fudaçao Carlos Chagas.

VERA, R.: «Talleres de Educadores: un instrumento de perfeccionamiento docente y de investigación educativa», en: *Dialogando*, 1985, n.º 10, Santiago, Chile, PIIE.

VERA, R.: *Experiencias de formación-investigación de educadores polivalentes*, Pátzcuaro, México, CREFAL, 1990.

VILLAVICENCIO, M.: «Logros, dificultades y perspectivas del proyecto experimental de educación bilingüe-Puno», en *Pueblos indígenas y educación*, Quito, Ecuador, Abya-Yala, 1987.

WOLFF, I.: «Um estudo das causas reprovoçao no primeiro ano das escolas primarias no Río Grande Do Sul e suas implicaçoes para a política e perquisa educacionais», en *Educaçao e realidade*, 1978, n.º 3, Porto Alegre, Brasil, UFRGS, Fac. Educ.

ZUÑIGA, J. A., y LAGOS, F.: *¿Cuáles son los errores más frecuentes en la realización de operaciones con números racionales cometidos por los estudiantes de II Curso de Ciclo Común de Cultura General?* Tegucigalpa, Honduras, Escuela Superior del Profesorado «Francisco Morazán», Departamento de Ciencias Matemáticas, 1989.

TABLA I

Enfoques metodológicos Temas	Documentales	Análisis de Estadísticas	Exploración	Descriptivos	Cuasi-experimentales	Seguimiento cohorte	Evaluativos	Comparados	Prospectivos	Estudio de casos	Investigac. Acción Participat.	Etnografía	Historias de vida	Total	%
1. Investigación sobre Investigación Educativa	15	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	16	4,2
2. Histórica	15	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	15	3,9
3. Políticas Educativas	6	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	8	2,1
4. Financiación	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,3
5. Información, Documentación, Informática	—	1	—	—	3	—	—	—	—	1	—	—	—	5	1,3
6. Sistemas Educativos	4	10	—	2	1	—	—	—	—	—	—	1	—	18	4,7
7. Infancia y preescolar	—	5	—	—	5	—	—	—	—	—	—	1	—	11	3,0
8. Secundaria, Educación Media	1	1	—	3	1	—	—	—	—	—	—	—	—	6	1,6
9. Educación Superior	1	—	—	10	1	1	—	—	—	1	—	—	—	14	3,7
10. Postgrado	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2	—	—	3	0,8
11. Fracaso escolar	—	2	—	4	1	1	—	—	—	1	1	—	—	10	2,6
12. Rendimiento escolar	—	—	1	—	4	—	1	1	—	—	—	1	—	8	2,1
13. Innovación Educativa	1	1	1	2	—	—	3	1	—	7	—	1	—	17	4,5
14. Inst. Escolar, clima instituc., cult. escolar, disciplina sala clases	1	—	1	2	2	—	—	—	—	—	—	10	—	16	4,2
15. Saber Pedagógico	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	3	0,8
16. Docente	3		—	14	4	—	1	—	—	2	5	5	1	35	9,2
17. Alumnos, características, atributos, actitud	—	—	2	4	5	—	—	1	—	—	—	—	—	12	3,2
18. Metodología de enseñanza y aprendizaje, didáctica	2	—	—	9	2	—	1	—	—	—	—	—	—	14	3,7
19. Lenguaje	—	—	1	1	3	—	—	—	—	—	—	—	—	5	1,3
20. Lectura y/o Escritura	1	—	—	6	1	—	—	—	—	—	2	2	—	12	3,2
21. Libros de texto	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	0,6
22. Disciplina de estudio, enseñanza	—	—	—	21	3	—	—	—	—	—	2	1	—	27	7,1
23. Programas de estudio	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,3
24. Currículum	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	1	3	0,8
25. Material didáctico	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,3
26. Evaluación escolar	—	—	—	7	—	—	2	—	—	—	1	1	—	11	3,0
27. Supervisión escolar	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	0,8
28. Orientación vocacional	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	1,1
29. Valores	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	2	0,6

Enfoques metodológicos Temas	Documentales	Análisis de Estadísticas	Exploración	Descriptivos	Cuasi-experimentales	Seguimiento cohorte	Evaluativos	Comparados	Prospectivos	Estudio de casos	Investigac. Acción Participat.	Etnografía	Historias de vida	Total	%
30. Derechos Humanos	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	1	—	3	0,8
31. Gestión Escolar	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,3
32. Creatividad	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,3
33. Familia	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1	0,3
34. Incorporación padres de familia	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1	—	—	—	2	0,6
35. Televisión	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,3
36. Pobreza y factores psicoeducativos	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,3
37. Niños Atípicos, discapacitados	—	—	—	1	1	—	1	—	—	—	—	—	—	3	0,8
38. Aprendizaje niños taletosos	—	—	—	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	3	0,8
39. Educación Especial	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0,3
40. Juventud	5	3	—	2	—	1	—	—	—	—	—	—	—	11	3,0
41. Género	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	0,3
42. Mujeres	3	1	—	—	—	—	—	1	—	1	1	—	—	7	1,8
43. Educación Adultos	1	—	—	1	—	—	1	—	—	3	—	—	—	6	1,6
44. Alfabetización	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	1	—	—	3	0,8
45. Educación tecnológica	—	—	—	3	—	—	1	—	—	1	—	—	—	5	1,3
46. Capacitación y Educación para el Trabajo	3	1	—	—	—	—	—	1	—	2	1	—	—	8	2,1
47. Educación Popular	1	2	—	—	—	—	—	—	—	4	2	1	—	10	2,6
48. Educación Comunitaria	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	1	4	1,1
49. Educación rural	2	1	—	—	2	—	2	—	—	3	1	—	—	11	2,9
50. Educación Indígena	1	—	—	—	1	—	—	1	—	2	1	—	—	6	0,6
51. Bilingüismo	3	—	—	—	1	—	1	—	—	2	—	—	—	7	1,8
52. Infraestructura	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	0,3
TOTAL	72	30	6	105	48	3	17	7	2	34	25	28	3	380	100
%	19,0	7,9	1,6	27,6	12,6	0,8	4,5	1,8	0,5	8,9	6,6	7,4	0,8	—	100



LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ESTADOS UNIDOS: EL ÚLTIMO CUARTO DE SIGLO

ÚRSULA CASANOVA (*)
DAVID BERLINER (*)

Comunidades grandes y relativamente bien financiadas en el ámbito de la investigación educativa existen sólo en un puñado de países. Entre ellos, Estados Unidos parece ser el principal inversor en investigación educativa, aunque, como porcentaje del gasto nacional en educación, se estima que la financiación de la investigación básica no es mayor del 0,1 por 100, sobre el 0,001 del presupuesto total de educación (Shavelson y Berliner, 1988). Esto representa un porcentaje extraordinariamente bajo de inversión en educación, comparado con los gastos de las compañías de electrónica avanzada, farmacéuticas y militares en Estados Unidos. Otras naciones, con menores presupuestos generales pueden, de hecho, estar más comprometidas con la investigación educativa. Sin embargo, debido al enorme presupuesto general de Estados Unidos, incluso el 0,1 por 100 del modesto presupuesto de educación genera considerables recursos para la investigación. Como resultado, Estados Unidos ha construido una comunidad de investigación mayor que ninguna otra nación.

El dinero público del gobiemo federal, canalizado a través de las instituciones académicas, centros de investigación y laboratorios, y las ayudas directas a los investigadores, han contribuido al crecimiento de la investigación educativa como campo de estudio. Las fundaciones privadas y los gobiernos estatales y locales han proporcionado fondos adicionales. Sus esfuerzos combinados han generado un cuerpo creciente de bibliografía sobre investigación educativa recogido en miles de libros y revistas y compartidos públicamente por un número de asociaciones dedicadas a la investigación educativa. Entre ellas, la más grande, con diferencia, es la *American Educational Research Association (AERA).*

En este artículo ofreceremos, en primer lugar, una visión general de la amplia empresa investigadora de Estados Unidos. Se describirán algunas tendencias generales evidentes en la AERA y en otras organizaciones, a lo que seguirá un análisis más detallado de tres sub-áreas de investigación educativa: metodología de investigación, administración de la educación, y psicología educativa. Las tendencias en estas áreas parecen haber evolucionado en direcciones similares y son así ilustrativas de aquellas que parecen impregnar todas las áreas de la investigación educativa en Estados Unidos, en este momento.

Seguiremos este análisis con nuestra valoración de los cambios que han tenido mayores efectos en el pensamiento educativo y en la práctica, y finalizaremos el ar-

(*) College of Education. Arizona State University.

tículo con algunas predicciones sobre la investigación educativa en Estados Unidos en el próximo futuro, los primeros años del siglo XXI.

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ESTADOS UNIDOS

La investigación educativa en Estados Unidos suele tener dos raíces: se genera por la necesidad del gobierno o por la curiosidad de un investigador. Cuando el gobierno federal patrocina investigación suele consultar a un distinguido panel de asesores de la comunidad de investigadores y a las asociaciones profesionales (docentes, matemáticos, etc.). Los temas de estudio que parecen de interés nacional se seleccionan y se proporciona fondos para realizar investigación en estas áreas. Por ejemplo, en décadas recientes, un panel de asesores promovió el estudio del pensamiento del profesor y, a lo largo de diez años, el gobierno federal invirtió millones de dólares para estudiar este fenómeno. Otro panel recomendó el estudio de programas que tuvieron éxito en la atención a la infancia en riesgo y, de nuevo, se gastaron millones de dólares durante unos cuanto años para estudiar este tema. El gobierno federal también puede crear un centro durante varios años para seguir sus objetivos (por ejemplo, el Centro de Investigación sobre la Enseñanza, el Centro de la Enseñanza de la Historia, el Centro de Estudio de la Evaluación (*assessment*). Estos centros suelen crearse en una universidad, a menudo con mucha dedicación a la investigación. Una tendencia reciente ha sido dividir el trabajo académico y empírico de un centro entre un consorcio de investigadores universitarios.

El gobierno federal puede realizar una convocatoria abierta entre los investigadores y las organizaciones de investigación en torno a temas sobre los que el gobierno quiere saber más. Por ejemplo, los investigadores pueden competir para obtener fondos federales para estudiar la dirección escolar o las necesidades del docente principiante, o para trabajar en la mejora de la enseñanza de la física en la escuela secundaria superior. Se dotará un pequeño número de propuestas sobre un tema que sea preocupación del gobierno. Con menos frecuencia, se anuncia una convocatoria abierta sin temas específicos. En estas convocatorias, a unas pocas ideas prometedoras se les otorga una modesta cantidad de dinero, en general, por cortos espacios de tiempo, a menudo sólo durante un año. Estos programas abiertos de «propuestas no solicitadas» han tenido una dotación muy escasa, impidiendo a los investigadores menos conocidos y a los investigadores de instituciones menos prestigiosas, la posibilidad de obtener fondos federales para estudiar ideas que pueden no estar en la línea principal de la investigación en la nación. Debido a que la financiación federal se realiza muy a menudo en forma de grandes ayudas a los centros de investigación, o como grandes contratos a investigadores bien conocidos, los investigadores jóvenes y las instituciones menos prestigiosas reciben una parte muy pequeña de los fondos federales disponibles para la investigación.

Entre las agencias federales en Estados Unidos que patrocinan grandes cantidades de investigación educativa está el Departamento de Educación y la Fundación Nacional de Ciencia, aunque algunas otras agencias también pueden patrocinar investigación relacionada con la educación (Servicios Humanos y de Salud, Desarrollo de la Vivienda y Urbanismo) y, hasta los recientes recortes en su presupuesto, los distintos servicios del Ejército (Oficina de Investigación Naval, Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada).

Es menos común que los diferentes estados patrocinen investigación *básica,* en oposición a la investigación práctica, aunque los estados más ricos tampoco lo hagan mucho. El dinero estatal para inves-

tigación se suele dirigir a la evaluación de programas y a temas de evaluación *(assessment)* de alumnos. Por ejemplo, el estado de California, con una de las diez mejores economías del mundo, gasta un buen volumen de dinero para patrocinar investigación sobre temas tales como el uso de la tecnología en las escuelas, el desarrollo de instrumentos estatales de evaluación de alumnos, un estudio sobre las necesidades médicas de la juventud, o la evaluación de programas de mentorización del profesorado en el estado.

En general, los fondos para la investigación del Departamento de Educación del Estado suelen dirigirse a las necesidades prácticas y a los programas desarrollados en su circunscripción. A menudo, los estados patrocinan investigación en relación con las necesidades educativas de sus poblaciones especiales (los americanos nativos en Arizona, los chicanos de California, los puertorriqueños de Nueva York, los haitianos de Florida, etc.) o a los temas que preocupan de forma especial al Estado (las escuelas rurales de Dakota del Norte, el bilingüismo en los estados el sur, las necesidades sanitarias de los americanos nativos, las necesidades de educativas especiales en ciertas comunidades, etc.).

Los Laboratorios de Investigación y Desarrollo Educativo también llevan a cabo investigación finalista y la difusión de la investigación en el plano estatal y regional. Desde mitad de los años sesenta, los más o menos diez laboratorios regionales dotados con fondos federales (su número ha cambiado con los años) se han encargado de divulgar la investigación desde los centros de investigación y otras fuentes. Esto requiere, a quienes los llevan a la práctica, investigación y evaluación local para controlar la transferencia de las ideas y programas basados en la investigación. Por ejemplo, los laboratorios regionales han ayudado a promocionar el aprendizaje en cooperación, desarrollando mini-cursos para proporcionar formación permanente del profesorado, formación a los directores en los principios derivados de la investigación sobre las escuelas eficaces, han puesto en marcha programas de educación a distancia en las escuelas rurales, etc. Cada uno de estos esfuerzos requiere algún tipo de evaluación y, en ocasiones, más investigación básica para estudiar los fenómenos de interés. Por ejemplo, la evaluación de la actuación de los docentes principiantes en California, realizada a pequeña escala por un laboratorio regional, se diseñó para ayudar a los centros de formación a preparar mejor a los nuevos profesores. Como el estudio continuó, se transformó en uno de los proyectos más grandes de investigación básica llevado a cabo por un Departamento de Educación de Estados Unidos, dando como resultado un estudio de varios años y varios millones de dólares para estudiar el tiempo de instrucción y la enseñanza efectiva (Fisher y Berliner, 1985; Berliner, 1990).

Los investigadores individuales prosiguen su indagación compitiendo por alguna investigación finalista financiada y apoyada por el gobierno federal, y enviando propuestas no solicitadas cuando se anuncian convocatorias abiertas. Sin embargo, los esfuerzos investigadores de los individuales son a menudo apoyados por fundaciones privadas, de las que existen muchas en Estados Unidos. Por ejemplo, el primer autor de este artículo recibió fondos de una fundación de investigación educativa para recuperar y analizar el impacto de un estudio de hace 50 años sobre los americanos nativos que tuvo implicaciones en la política educativa, y la segunda autora recibió fondos de la misma fundación para estudiar al profesorado con experiencia y al principiante.

Fuentes adicionales de financiación para los investigadores independientes provienen de las instituciones de educación superior en las que trabajan. Éstas disponen de pequeñas ayudas para el personal y estipendios para ayudar al alumnado de postgrado, lo que posibili-

ta la realización de investigaciones relativamente baratas. En general, el tiempo de ordenador se otorga a los investigadores sin ayudas, haciendo posible el análisis y reanálisis de grandes volúmenes de datos.

Los estudiantes de postgrado también generan investigación. Unos 7.000 estudiantes consiguen cada año el grado de doctor, además de unos 86.000 que acaban los estudios de maestría en educación (Lagermann, 1996). Casi todos los estudiantes de doctorado realizan un proyecto de investigación, y algunos de los de maestría han de realizar también un trabajo de investigación como tesis. Aunque los estudios no siempre sean de gran calidad, algunos llegan a formar parte de la bibliografía sobre investigación. Esto ocurre particularmente en aquellos trabajos realizados en las universidades con una tradición más rigurosa de investigación. También es bastante común que el trabajo de los estudiantes se publique cuando la investigación se ha llevado a cabo con el patrocinio de uno de los centros de investigación antes mencionados, que a su vez dan trabajo a muchos estudiantes. Sin embargo, la formación en investigación y la demostración de la competencia investigadora que necesitan los doctorandos en educación, parece tener poco efecto en sus futuras vidas profesionales. La media de informes de investigación publicados por doctores en el ámbito de la educación a lo largo de su vida es de uno, su propia tesis doctoral.

En los últimos años se ha animado al propio profesorado a realizar investigación sobre problemas de su interés y del de la escuela de la que forman parte. Estos estudios requieren un presupuesto muy bajo, a menudo sólo el tiempo que dedican los docentes. Sólo una pequeña fracción de esta investigación llega a convertirse en referencias archivadas, pero se presenta normalmente en asociaciones profesionales de un estado (por ejemplo, en la Asociación de Supervisión y Desarrollo del Currículum de Arizona o la Asociación de Educación del Estado de Washington). Esta investigación constituye una creciente fuente de conocimiento sobre la enseñanza y la escolaridad en el plano local o estatal, pero todavía representa una parte muy pequeña de la productividad investigadora de la nación.

EL PECULIAR CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN ESTADOS UNIDOS

Antes de finalizar esta visión general sobre la investigación en Estados Unidos, se ha de tener en cuenta que en este país, a diferencia de otras naciones, ¡tiene unos 15.700 distritos escolares separados [1]! Cada uno de estos distritos opera con financiación local separada (lo que constituye una fuente de gran desigualdad), ofrece curricula diversos y atiende a diferentes poblaciones (como resultado de la disgregación de la vivienda en vastas zonas de Estados Unidos). Muchos de los distritos más diversificados desde el punto de vista étnico, linguístico y económico son bastante pobres y no pueden permitirse enviar al profesorado a reuniones profesionales, ni tampoco llevar a cabo investigación. Estos distritos no suelen implicarse en ningún tipo de investigación y sólo con muchas dudas llevarán a cabo reformas basadas en la investigación. El cambio educativo en Estados Unidos es como un coche lento que coge una ruta alternativa interesante de vez en cuando, a menudo encuentra un callejón sin salida, y vuelve a la vía principal. Pocos de estos desvíos han dejado una huella duradera en el sector educativo, por ejemplo, las pruebas de logro, los jardines de infancia, el uso de recursos multimedia. Muchos de ellos, como las máquinas de enseñanza o las «nuevas» matemáticas, son ahora sólo notas a pie de página de la historia de la educación.

---

(1) Para más información consultar el glosario.

El cambio educativo basado en hallazgos de la investigación o en las propuestas de la universidad, suele tener lugar en grandes áreas urbanas y en los distritos más ricos. En los más pobres y en las áreas rurales el cambio se produce poco a poco, si es que se produce, y suele acontecer debido a un docente carismático o a un administrador que puede promover innovaciones basadas en la investigación. La característica más común de la mayoría de los distritos escolares independientes de Estados Unidos es la estabilidad en el aula durante largos períodos de tiempo (Cuban, 1989; Tyack y Cuban, 1995). La mayor parte de este siglo, la comunidad de investigadores y la de docentes han vivido en mundos distintos, persiguiendo finalidades separadas, con poca superposición en sus agendas. Afortunadamente, en los últimos años, la separación ha comenzado a reducirse ligeramente, un tema al que nos referiremos más adelante.

Volvemos ahora a la presentación de las tendencias generales de la investigación educativa en las últimas décadas, tal como se refleja en el programa del congreso anual de la AERA. A esta discusión seguirá una aproximación más pormenorizada de algunas actividades en determinados ámbitos de la investigación educativa.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA REFLEJADA EN LOS ENCUENTROS ANUALES DE LA AERA

La AREA cuenta con más de 30.000 miembros, de los cuales, casi la mitad asiste a su encuentro anual. Aunque la mayoría de sus miembros son de Estados Unidos, el atractivo internacional de la organización se ha ampliado durante la última década y en la actualidad representa el 15 por 100, una cifra nunca antes conocida. Miembros nacionales e internacionales participan en las más de 1.000 presentaciones de comunicaciones y sesiones que llenan el horario de cuatro días y medio de cada encuentro anual.

Además de los miembros de la AERA, existen otros varios millares de investigadores implicados de forma regular en estudios educativos. Participan en organizaciones tales como la Asociación Americana de Psicología (APA), la Asociación Nacional de Psicólogos Escolares (NSP), la Asociación de Supervisión y Desarrollo del Currículum (ASDC), el Consejo de Niños Excepcionales (CEC), el Consejo Universitario de Administración de la Educación (UCEA), además de varios grupos profesionales como el Consejo Nacional de Profesorado de Matemáticas (NCTM), el Consejo Nacional de Estudios Sociales (NCSS), y la Asociación Nacional de Investigación en Enseñanza de las Ciencias (NARST). El tamaño y la diversidad de la comunidad de investigadores en Estados Unidos dificulta su caracterización. Sin embargo, intentaremos presentar una visión general de las tendencias en este campo desde principios de los años setenta, tal como se refleja en el programa anual del congreso de la AERA. Estas tendencias recogen las metamorfosis de la investigación educativa durante los últimos veinte años.

LA ASOCIACIÓN AMERICANA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (AERA)

La historia de la investigación educativa en Estados Unidos durante los últimos veinticinco años está estrechamente ligada con la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA), la asociación más grande y amplia dedicada a la investigación educativa en Estados Unidos. En los años cincuenta, unos 300 miembros asistían a los encuentros anuales. El nivel de participación cambió después del lanzamiento del Sputnik por los rusos en 1957. El éxito de los rusos desconcertó a Estados Unidos y centró la atención de la nación en la educación. En lo que ya se ha convertido en una práctica cotidiana, se culpó a la educación de la falta de predominio del país en la exploración espacial. La creencia llevó al gobierno de Estados Unidos a aumentar el

gasto en educación. La investigación educativa y la formación de investigadores en el ámbito de la educación, estaban entre las actividades que se beneficiaron del nuevo énfasis federal en la mejora de la educación.

A finales de los años sesenta, se habían establecido los primeros centros de investigación y laboratorios regionales dedicados al estudio de la educación. Un nuevo grupo de investigadores se sintió atraído por los encuentros anuales de la AERA, la participación fue aumentando a razón de varios miles por año. Los pocos miles de los sesenta, se convirtieron en unos 12.000 participantes en 1995, y las cinco divisiones originales de la organización se convirtieron en doce. La última, la División L, establecida ese mismo año se centró en la política de investigación educativa. La tabla I muestra el número de miembros y el de sesiones independientes de los años seleccionados. También incluye la relación entre los miembros y el número de presentaciones programadas cada año.

TABLA I
Miembros de AERA, número de sesiones por año y proporción entre ambos

Año	Miembros	Sesiones	Sesi./miem.
1960	1.774	19	0,01
1972	10.198	295	0,03
1980	13.160	380	0,03
1985	13.558	717	0,05
1990	16.628	855	0,05
1995	22.178	1.008	0,04

Por primera vez, en 1972, el programa del congreso anual de la AERA incluyó el listado de los temas contenidos en las presentaciones. Ese año la lista incluía 185 sesiones, que han aumentado hasta 1.005 en 1995. La lista de temas la plantea cada presidente de cada División, en parte mediante las categorías elegidas por los que envían propuestas a las Divisiones. De este modo, las categorías no están predefinidas y, desde luego, a menudo son redundantes y susceptibles de múltiples interpretaciones. Sin embargo, es posible discernir tendencias a través del análisis de los contenidos de los índices anuales. Y, debido al importante papel representado por la AERA en el desarrollo de la investigación educativa en Estados Unidos, los temas que aparecen en los índices de los programas de cada año son como una narración de las direcciones del ámbito, sus vueltas y giros, como improntas dejadas en la arena de la investigación educativa. En nuestro deseo de reflejar de forma fidedigna la evolución de la investigación educativa en Estados Unidos en los últimos veinticinco años, hemos analizado el contenido de estos índices [2].

El contenido de los índices de los programas del congreso anual entre 1972 y 1995 se utilizó de forma preliminar para situar los cambios en el ámbito. Comenzamos con 1972 (el primer año en que se desarrolló el índice) y nos saltamos 1975 porque estaba demasiado cerca de 1972. A partir de 1980 realizamos saltos de cinco en cinco años hasta 1995.

Este procedimiento nos permitió ordenar los temas de formas distintas para identificar los que sobresalían en un determinado año y compararlos a través de los años para tener un sentido de la evolución de la investigación educativa en Estados Unidos. Uno de los análisis consistió en identificar los diez

(2) Para la elaboración de este artículo se ha limitado el análisis del contenido de los índices a una selección de cinco años de un período de 25: 1972 (el primer año en el que se incluyó un índice), 1980, 1985, 1990

primeros temas para cada uno de los años seleccionados entre 1972 y 1995. Estos temas se presentan en la tabla II. La tabla contiene el número de sesiones dedicadas

LOS DOS TEMAS TRATADOS CON MÁS FRECUENCIA

La formación del profesorado ha sido

TABLA II

Temas con más frecuencia (F) en las sesiones de la AERA (Ss) en 1972, 1980, 1985, 1990 y 1995

Orden	1972-Ss=295	72 F	F/Ss	1980-Ss=380	80 F	F/Ss	1985-Ss=717	85 F	F/Ss	1990-sS=855	90 F	F/Ss	1995-Ss=1.008	95 F	F/Ss
1	Evaluación	50	0,19	Evaluación	78	0,2	Informática	55	0,08	Reforma edu.	63	0,07	Reforma edu.	133	0,13
2	Métodos	32	0,11	Políticas	63	0,17	Forma. profe.	44	0,06	Edu. superior	63	0,07	Forma. profe.	114	0,11
3	Edu. minorías	31	0,11	Currículum	44	0,12	Evaluación	36	0,05	Currículum	45	0,05	Informática	96	0,1
4	Estudiantes	26	0,09	Dis. de inves.	43	0,11	Género	32	0,04	Forma. profe.	43	0,05	Des. profesio.	77	0,08
5	Forma. profe.	25	0,08	Medición	40	0,11	Des. profesio.	27	0,04	Ad. de la edu.	41	0,05	«Testing»	74	0,07
6	«Testing»	24	0,08	Aprendizaje	33	0,09	Política edu.	24	0,03	Cog. del pro.	39	0,05	Currículum	74	0,07
7	Informática	24	0,08	Difer. indivi.	30	0,08	Diseño instru.	23	0,03	Cognición	38	0,04	Cognición	71	0,07
8	Lectura	23	0,08	Forma. profe.	29	0,08	«Testing»	22	0,03	Política edu.	32	0,04	Contexto soc.	65	0,06
9	A. de la edu.	22	0,07	Informática	27	0,07	Edu. superior	20	0,03	Pruebas esta.	28	0,03	Ad. de la edu.	65	0,06
10	Difer. indivi.	21	0,07	Lectura	21	0,06	Efec. escolar	20	0,03	Des. profesio.	26	0,03	Evaluación	62	0,06

al tema así como la relación entre el número total de sesiones y las dedicadas al problema. Las siguientes conclusiones pueden derivar de los contenidos de la tabla.

uno de los temas más repetidos en la reunión anual de la AERA en los últimos veinticinco años. Se encuentra entre los cinco temas más elegidos de todos los años ana-

---

y 1995. Debido al incremento del tamaño del programa durante estos años, se calculó la relación entre el número total de sesiones del mismo y el número de temas contenido cubierto en estas sesiones. Se hizo un listado y una codificación de los temas. A veces fue necesario combinarlos para evitar redundancias y facilitar el análisis. Por ejemplo, en 1985 aparecían tres sesiones en listados separados como: aprendizaje basado en el ordenador, aplicaciones informáticas y tecnología instructiva. Las hemos englobado bajo un sólo tema: «informática». La resolución de problemas la hemos incluido en la cognición, y combinamos las pruebas estandarizadas con la evaluación (*assessment*) de alumnos. Sabíamos que no era una solución perfecta, pero dada la idiosincrásica historia de las elecciones de los temas, y la imposibilidad de examinar el contenido de las presentaciones, servía para nuestros propósitos. A partir de aquí, los temas se ordenaron de diferentes maneras para identificar su predominancia por año y a través de los cinco años de análisis. Para hacer el recuento más manejable utilizamos el sistema de incluir sólo los temas tratados por diez o más presentaciones. Así, cada referencia realizada en este artículo al número de sesiones tratado por tema, comienza en la cota del diez.

lizados excepto en uno, 1980. En ese año se encontraba entre los diez primeros. Esto es interesante, dado que la División K, que aglutina a investigadores interesados en investigación sobre la enseñanza y la formación del profesorado, fue la penúltima creada en la AERA y su apreciación no tuvo una acogida unánime. Sin embargo, este tema ha seguido de forma destacada en el programa durante los últimos veintitrés años.

Sólo otro de los temas llega casi a alcanzar la ubicua presencia de la formación del profesorado, se trata de la tecnología y la informática educativa. Esta área, al igual que la de la formación del profesorado, aparece entre los diez primeros temas en todos y cada uno de los años seleccionados, aunque con subidas y bajadas. Realizó una respetable aparición en 1972 cuando se colocó en séptimo lugar con 24 presentaciones. No sabemos las razones de su inestabilidad en la clasificación, ni el porqué de la temprana atención recibida por la comunidad de investigadores. La informática en la escuela era una idea futurista en 1972 dado que, en aquella época, los ordenadores eran caros y su utilización complicada. De este modo, nos sorprendió que recibiera más atención aquel año que la enseñanza de la lengua, las matemáticas y la educación para los «desaventajados», temas muy bien financiados por el gobierno en esa época.

Pruebas estandarizadas, evaluación y reforma educativa

La evaluación ha sido otro tema popular durante la muestra de años analizados. Apareció entre los cinco primeros temas en 1972, 1980 y 1985 y entre los diez primeros en 1995. Su descenso en la clasificación fue inesperado dado el aumento de demanda de responsabilidad y de rendimiento de cuentas, sin embargo, la evaluación es una categoría amplia y algunos de los aspectos que solía incluir se engloban ahora en la vasta y nueva categoría de «reforma educativa» (que apareció por primera vez como «mejora de la escuela», en 1985). Las pruebas estandarizadas, muy cercanas a la evaluación, también han aparecido entre los diez primeros temas casi cada año, pero descendió al puesto 27.º en 1980, volviendo a aparecer en el 5.º en 1995. La categoría «testing» engloba la preparación e interpretación de pruebas estandarizadas, mientras la evaluación se refiere al conjunto de actividades diseñadas para valorar programas y organizaciones.

La reforma educativa se ha convertido en el eslogan obligado de los políticos de Estados Unidos. Esto ha sido así desde la publicación, en 1983, del informe *A Nation at Risk*, por el Departamento de Educación del gobierno de Reagan. Desde entonces, al lamentable estado de las escuelas públicas en Estados Unidos se le ha culpado de todos los problemas del país. Esto ha llevado a una escandalosa entromisión de los políticos y la empresa en el diseño de la política educativa, incluyendo varias absorciones de distritos escolares por el gobierno del Estado, una acción impulsada por la Asociación Nacional de Directores Ejecutivos del Estado en 1986 (Tyrack, 1990) y la promoción de los planes de las escuelas por contrato y el vale escolar. (Ver glosario).

La eliminación de la autoridad de la escuela local representa una tendencia significativa en la evolución política de Estados Unidos. La independencia de las «escuelas locales» ha sido celosamente salvaguardada durante toda la historia del país. De hecho, la lucha de padres y comunidades contra la integración escolar de los años sesenta fue, de forma evidente, en defensa de esa autonomía política. El cambio en el ambiente nacional que permitió quebrar la independencia política de las escuelas es un indicativo de la profundidad de la desconfianza generada en torno

a un bastión tradicional del control social, que es elegido por los consejos escolares. Toda esta desconfianza, y las ventajas políticas que pueden extraerse de ella, ha dado lugar a una potente ola de reforma educativa. Esta evolución se refleja en los programas de la AREA.

Este primer indicio apareció en las 17 sesiones del índice del programa de 1985 como «mejora de la escuela», tema que suena más bien optimista. El interés se incrementó en 1993, con 63 sesiones, llevando a este tema, hasta entonces inexistente, a aparecer entre los diez primeros. Ya no es una mirada optimista hacia la mejora, ahora es un severo mandato a reformar (o algo diferente). Se parte de la imposibilidad de «mejorar» las escuelas por lo que han de ser «reformadas». Cinco años después, en un denso programa de 1.008 sesiones, la reforma educativa ocupó 133, es decir, el 13 por 100 del total.

El rápido incremento de investigación sobre ese tema es particularmente interesante porque no se realizó de forma gradual, como otros que hemos descrito. Apareció totalmente maduro y se dobló en cinco años. Existían dos razones para ese desarrollo: en primer lugar, el relativamente poco dinero dedicado a educación por los gobiernos de Reagan/Bush (1980-1992) se destinó a la reforma educativa. En segundo lugar, los estados (ayudados por muchos directores ejecutivos elegidos al mismo tiempo que Reagan) comenzaron a impulsar esta agenda y a invertir dinero en estrategias de reforma. La mayor parte de este dinero no se destinó a investigación sino a la puesta en práctica y evaluación de programas (aunque a veces también sirvieran de base para la investigación). Pero estas políticas pusieron poco esfuerzo e interés en llevar a cabo estudios para identificar problemas y buscar soluciones alternativas. Las soluciones fueron: controlar al profesorado y a los sindicatos, dar a las familias libertad para llevar a sus hijos a cualquier escuela para aumentar la competitividad, y dejar que prevalezca el «libre mercado». Este movimiento ha venido acompañado de una cacofonía de voces estridentes que han erosionado la confianza y la ayuda pública a las escuelas públicas (Berliner y Biddle, 1995).

El aumento del interés por la mejora de la escuela y, más recientemente, por la renovación total de las escuelas a través de la reforma, ha llamado la atención no sólo sobre la preparación del profesorado sino también sobre el desarrollo profesional del docente con experiencia. Esta tendencia comenzó a mostrarse en el programa anual de 1985, en el que se dedicaron 27 sesiones al desarrollo profesional del profesorado, colocando este tema entre los diez primeros de ese año. El desarrollo profesional ocupó un lugar similar en 1990, y comenzó a aumentar hasta colocarse entre los cinco primeros dado que el número de sesiones se triplicó en 1995. De forma paralela emergió el interés por el pensamiento del profesor en los últimos diez años. El tema «efectividad del docente» con sólo 15 y 11 sesiones respectivamente en los programa de 1980 y 1985, se convirtió en un área más elaborada a medida que la psicología cognitiva ganaba aceptación en la psicología de la educación. Así, en 1990, «el conocimiento del profesor« congregó suficientes sesiones (39) para situarse entre los diez primeros temas de ese año, pero no se encontraba entre los diez primeros en 1995 (aunque estaba en el lugar 19 de un total de 63). En ese año, la reforma educativa y la formación del profesorado dominaron el programa anual ocupando entre los dos 247 sesiones.

Cognición

Una de la rupturas conceptuales más significativas de los últimos veinticinco años de investigación educativa en Estados Unidos ha sido la de la «cognición». El alejamiento del conductismo ya era evidente en 1972. En ese año no hubo sesiones cla-

ramente identificables con el conductismo y con sus descendientes, la investigación de proceso-producto, pero hubo 12 sesiones sobre cognición. En 1980 las sesiones sobre el tema fueron 18, bajando ligeramente en 1985. Pero la cognición creció de forma considerable en presencia y aceptación en 1990. Este año, con 38 sesiones, estuvo entre los diez primeros temas, y luego casi se dobló (71) en 1995. El rápido aumento del interés por la psicología cognitiva refleja, como veremos más adelante, los cambios que están teniendo lugar en la psicología de la educación. Estos cambios se pueden relacionar, en parte, con la necesidad de estudiar los procesos que el conductismo desatendió: resolución de problemas, creatividad, etc. Pero también actuaron otros factores.

La traducción de los trabajos de Piaget, y luego Vygotsky, tuvo un gran impacto en la investigación educativa en Estados Unidos. La influencia de estos investigadores, que no estaban atados por la tradición conductista del país, produjo un giro conceptual profundo en Estados Unidos. Hoy rigen en la cotidianidad las teorías constructivistas más que las conductistas. Los cambios de este giro se aprecian menos en las escuelas, pero la formación del profesorado comienza a estar imbuida por estas teorías y muchos licenciados salen de las universidades con unos conocimientos básicos sobre constructivismo. Sin embargo, el constructivismo como tema no cruzó la línea base que hemos elegido (diez o más sesiones) hasta 1995 que tuvo 16 sesiones.

Currículum

El interés por el currículum como ámbito de investigación también es de cosecha reciente en Estados Unidos. Este tema (incluyendo teoría y práctica) no apareció hasta el programa de 1972, pero tuvo 44 sesiones en 1980. Aunque descendió al puesto 31 en 1985, en 1990 recuperó el nivel de 1980, y luego casi se dobló, con 74 sesiones, en 1995. El creciente interés por el currículum también se puede relacionar con los trabajos de Piaget y Vygotsky. El proceso lineal del pensamiento tan bien simbolizado en las máquinas de enseñanza programada de Skinner, ha dado lugar a una integración curricular con la aparición de una visión más holística de los procesos de pensamiento defendidos por las reciente teorías.

El «currículum integrado» es quizás una de las innovaciones curriculares más influyentes que ha captado el interés de los docentes en los últimos años. Se ha hecho «de riguer» en cualquier escuela que presuma de estar en la vanguardia del progreso educativo. Cuando una tendencia como ésta se extiende, suele ir acompañada por algunos investigadores, pero esta investigación puede no ser inmediatamente visible en el programa de la AERA. Así, la investigación sobre el currículum integrado puede aparecer en los futuros programas de la AERA.

Administración de la educación

La preocupación por la reforma educativa parece haber aumentado el interés de la investigación por la organización escolar en los dos últimos años. Podemos hipotetizar que el movimiento de reforma de la escuela ayudó a situar a la organización escolar entre los diez primeros temas en 1990 y 1995 (44 y 65 sesiones respectivamente), lo que no había sucedido desde 1972.

Temas sociales

Es interesante observar que los temas relacionados con problemas sociales extracurriculares, tales como los conflictos raciales, étnicos o de género, habían estado

muy mal representados en los programas de la AERA. Entre 1972 y 1995 los temas sobre minorías sólo estuvieron presentes en 150 sesiones distribuidas de forma desigual en el período que hemos estudiado. Aunque en 1985 no aparece ninguno, en 1995 tuvieron lugar más de la mitad de este tipo de presentaciones (88). Sin embargo, ninguno de estos asuntos: prejuicios, racismo, discriminación de la mujer, etc., se situaron entre los diez primeros temas en los años de la muestra estudiada, a pesar de la importancia de estas cuestiones en el país, especialmente entre 1972 y 1980. En este período se aprobaron leyes para ayudar a la población denominada «desaventajada» y más recientemente «en riesgo» de las áreas urbanas. Esta legislación hizo que los fondos federales patrocinasen proyectos de investigación. La educación bilingüe acababa de nacer en 1968 y estos programas comenzaron a recibir fondos federales. Pero la presencia de estos temas no se refleja en el programa de la AERA de forma significativa hasta 1985. Las 13 sesiones sobre educación bilingüe en 1985, fueron seguidas por el mismo número en 1990, llegando a 23 en 1995. Es posible que el incremento reciente en la importancia de las problemáticas de las minorías en el programa de la AERA esté influenciado menos por la disponibilidad de fondos y más por el visible aumento de investigadores de esas minorías y su presencia en la AERA. Muchos de los diez mejores investigadores en esas áreas son investigadores relativamente jóvenes que pertenecen a esas minorías.

Los temas de género o de la mujer no obtuvieron el número requerido de sesiones (diez o más) hasta 1985 cuando 32 se centraron en este asunto. El número de sesiones sobre género bajó hasta 17 en 1990 y volvió a subir hasta 51 en 1995, ocupando el puesto 17.º en el denso programa de ese año. De nuevo, el aumento puede ser independiente de las ayudas y, por el contrario, pueden estar en relación con la aceptación de los temas feministas por la universidad y ser el resultado de un nuevo grupo de investigadoras feministas reconocidas.

Un tema relacionado con el anterior, que también ha aparecido recientemente, es el de «contexto social». La División G de la AERA se ocupa del contexto social de la educación y, por tanto, atrae a muchos investigadores feministas y pertenecientes a minorías. Esta División también está vinculada a las aproximaciones metodológicas antropológicas para la recogida de datos, métodos que parecen más adecuados para investigaciones en el campo social. «El contexto social« en la estructura de la AERA puede interpretarse como una alternativa a la investigación sobre temas raciales, étnicos, sociolingüísticos y de género. En nuestro análisis, el «contexto social» ocupó un mínimo de 10 sesiones en 1980, pero luego desapareció hasta volver a emerger en 1995 con 65, lo que lo colocó entre los cinco primeros aquel año. Este importante cambio puede deberse no sólo a los cambios en la disponibilidad de fondos o a la evolución del conocimiento base, sino a los cambios demográficos en la comunidad de investigadores. Creemos que esos nuevos investigadores aportan sus ganas de saber sobre su propia condición, junto con su formación, experiencia y compromiso, lo que les lleva a implicarse en investigaciones rigurosas sobre estas cuestiones.

Síntesis

La Asociación Americana de Investigación Educativa predomina entre las organizaciones académicas dedicadas a la investigación educativa en Estados Unidos. Proporciona una rica (aunque no estandarizada) base de datos desde la que seguir la evolución de la investigación educativa en Estados Unidos. Los análisis de los temas tratados en las reuniones anuales en-

tre 1972 y 1995 muestran un interés duradero por la formación del profesorado y casi con la misma consistencia, pero menos explicado, en tecnología. Las pruebas estandarizadas (*testing*) y la evaluación, temas centrales para los fundadores de la asociación hace medio siglo, siguen siendo populares en el período que hemos examinado. Esto parece reflejar una preocupación constante del país por los resultados de los estudiantes.

La creciente preocupación nacional por las inadecuaciones percibidas de las escuelas públicas se reflejan en la aparición primero, de investigación sobre la mejora de la escuela y, luego, en la investigación más severamente redactada sobre reforma educativa. El aumento de investigación sobre estos asuntos es la evidencia del poder de los fondos políticos y del púlpito amenazador, en la configuración de la agenda de la investigación educativa. Mientras la comunidad de investigadores se centra en la reforma escolar como respuesta a los supuestos problemas sociales y económicos de la nación, temas sociales de más envergadura en relación a la equidad financiera y la creciente disparidad en los salarios se dejan de lado. Esta voluntad de sobrepasar el contexto social de la escuela también se evidencia en la falta de atención que estos problemas han tenido en los encuentros de la AERA en la última década de turbulencia social en el país.

TRES CAMPOS DE ESTUDIO

Nos centramos ahora en tres áreas de la investigación educativa en la que se han experimentado cambios significativos: métodos de investigación, administración de la educación y psicología educativa. Los cambios en estas tres áreas nos parece que caracterizan los cambios ocurridos en la investigación educativa en Estados Unidos en la última década.

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

En 1989, en su discurso de aceptación del Premio al Servicio Distinguido de la AERA, N. L. Gage habló desde el futuro, el año 2009, volviendo la mirada al presente. Describió un campo de batalla de investigación educativa en el que los paradigmas competían por su predominancia mientras intentaban destruirse unos a otros. El título de la conferencia fue «La guerra de los paradigmas y sus consecuencias».

Los tres paradigmas en cuestión eran: el objetivo-cuantitativo, el interpretativo-cualitativo y el crítico-teórico. Gage es considerado el padre de la investigación sobre la enseñanza, una actividad académica firmemente asentada en el primero de estos paradigmas. Su discurso fue un intento de aminorar la competencia entre los partidarios de una u otra perspectiva. Abogó por una formación más amplia para los investigadores educativos. Profetizaba esperanzado una aproximación ecuménica que diera como resultado una generación de investigadores «igualmente preparados y leales a las aproximaciones de los psicólogos, antropólogos, sociólogos, economistas y politólogos». (Gage, 1989, p. 146).

En su discurso, Gage, que había estado a la cabeza del más glorioso período de la investigación educativa (en un tiempo en el que coincidieron fondos e investigadores singulares), recogió un momento de turbulencia en esa historia. La disciplina reinante, la psicología, estaba siendo destronada por otras disciplinas. Y esas otras disciplinas se basaban en métodos que desafiaban las creencias aceptadas de lo que entonces se consideraba como investigación educativa. La batalla estaba teniendo lugar en las publicaciones académicas desde hacía varios años y, desde luego, el estado presente puede ser sólo una tregua, ya que siguen existiendo guerrillas de los dos bandos. ¿Qué llevó a este estado de cosas? En las siguientes secciones rastrearemos algunos de los hechos que llevaron a la guerra de paradigmas.

Un poco de historia

El conocimiento científico, como cualquier otro, es un producto de un tiempo y un lugar. La ascendencia de la psicología como una disciplina separada de la filosofía e íntimamente ligada a las estadística contribuyó a una aproximación objetivo-cuantitativa de la investigación. Se esperaba que, como la psicología se había convertido en la vía preferida para el estudio del aprendizaje, estos estudios dependían de análisis cuantitativos, en particular porque las ciencias sociales utilizaban el modelo de las naturales. Entre tanto, los antropólogos estaban ocupados en estudiar culturas lejanas, preferiblemente aquellas que demostrasen la «superioridad» de las tradiciones judeocristianas características de las culturas «civilizadas».

Los sesenta fueron años de turbulencia social en Estados Unidos. Comenzaron de forma favorable con la elección de nuestro joven y atractivo presidente Kennedy y su elocuente llamada a la colaboración. Pero el orden social se deterioró rápidamente dado que las demandas de derechos civiles pusieron de manifiesto la división racial del país, el asesinato siguió al asesinato, y Vietnam desafió la presupuesta invulnerabilidad del país. Los antropólogos y los sociólogos comenzaron a utilizar sus conocimientos en nuestras ciudades. Mostraron que las culturas y los sistemas sociales no tenían que ser extranjeros para ser diferentes. Y los métodos que requerían observación e interpretación más que el registro y análisis de datos, todo proveniente de las tradicionales perspectivas cuantitativas, eran poco útiles para el estudio de los acontecimientos sociales.

Los nuevos métodos llevaron a hallazgos interesantes que iluminaron y desafiaron las nociones aceptadas sobre la conducta. Baratz y Baratz (1988), por ejemplo, discutieron la etiqueta «culturalmente desaventajado» que entonces se aplicaba a la infancia de las minorías urbanas. Muchos educadores culpaban de las dificultades académicas de los niños y niñas a la carencia de estímulo linguístico y cultural en sus casas. En lugar de desventaja cultural Baratz encontró entornos muy estimulantes cuando se aventuraron en las casas, hablaron con las familias e interactuaron con los niños y niñas.

Mediante un estudio etnográfico de la vida del profesorado, la socióloga Dee Ann Spencer (1988) descubrió que no era la falta de interés lo que impedía a los educadores implicarse de forma más completa en la vida profesional sino las múltiples exigencias en su horario. A través de dos años de intenso estudio cualitativo que la llevó a las casas y aulas de sus informantes, Spencer encontró que las vidas de las profesoras estaban atestadas de inevitables responsabilidades familiares que no sólo trascendían su vida profesional sino que también a menudo ponían en peligro su salud.

El antropólogo John Ogbu (1988) estudió la vida de los jóvenes afroamericanos y desarrolló una nueva teoría para explicar su aparente falta de motivación para rendir en la escuela. Ogbu realizó la distinción entre minorías voluntarias e involuntarias y describió cómo diferían en su comportamiento social. Argumentó que los afroamericanos, los hispanos y los americanos nativos son minorías involuntarias, gente conquistada a la que se les atribuye una posición como de casta en la que prácticamente no tienen poder. En esta posición sus aspiraciones vienen disminuidas, en oposición a las de la mayoría.

Harry Wolcott pasó un tiempo por la sombra de un director de escuela primaria que, según reveló su estudio, no pasaba el tiempo en su despacho deliberando cuidadosamente las decisiones a tomar. Por el contrario, pasaba la mayor parte de su tiempo interactuando con el profesorado, las familias y el alumnado, tomando las decisiones necesarias a medida que era preciso. La investigación de Wolcott llevó a una comprensión diferente del papel del

director entre los investigadores y reforzó lo que los directores habían venido diciendo durante años, que existía una gran discrepancia entre su formación y su práctica laboral (Wolcott, 1973).

A finales de los años ochenta, el *Beginning Teacher Evaluation Study* (BTES) utilizó múltiples métodos de recogida de información para documentar la utilización del tiempo en la clase y su relación con el rendimiento del alumnado. Su sorprendente descubrimiento sobre las grandes discrepancias en la cantidad de tiempo que diferentes docentes dedicaban a la enseñanza, y el tiempo realmente dedicado a la enseñanza productiva, no hubiese sido posible sin llevar a cabo micro-observaciones en las aulas (Berliner, 1990).

Se podrían citar muchos más estudios para demostrar la creciente influencia de la antropología y la sociología en la investigación educativa además de la creciente influencia de los investigadores feministas y de las minorías que han aportado sus propias perspectivas críticas a tener en cuenta en la investigación. Hacia finales de los sesenta la «etnografía» había sido incorporada en el repertorio de recursos de muchos investigadores del ámbito de la educación, pero los métodos cualitativo-interpretativos todavía eran sospechosos en la academia. Los cursos de estadística seguían siendo los guardianes de los que habían elegido la carrera de investigación educativa, y en muchas instituciones de enseñanza superior se ofrecían pocos o ningún curso sobre métodos cualitativos. Los estudios cuantitativo-objetivos eran todavía a menudo los únicos aceptados para satisfacer los requerimientos de las tesis doctorales. Los estudiantes interesados en otros estilos de investigación tenían que encontrar al amigable y metodológicamente raro profesor y esperar que les pudiesen ser útiles, o buscar ayuda en los departamentos de antropología o sociología. Y, más allá de *The Anthropology & Education Quartely*, pocas publicaciones en Estados Unidos estaban dispuestas a publicar estudios cualitativos.

El final de los años setenta presentó otro desafío para los que permanecían anclados en el paradigma cuantitativo-objetivo: la teoría crítica. Los partidarios de este paradigma derivaban sus perspectivas teóricas del trabajo de los filósofos europeos y los críticos sociales, y se basaban en comprobadas teorías educativas del brasileño Paulo Freire. Estos teóricos críticos rechazaban no sólo los métodos utilizados por los investigadores que realizaban estudios sobre la enseñanza, sino también la propia idea de la investigación separada del compromiso político. Para los teóricos críticos la importancia del poder en la sociedad, y la función de la escuela en la definición de la realidad social, son fundamentales. Criticaban la disposición de los educadores a ser cómplices en la reproducción de un sistema social desigual e impulsaban a los investigadores del ámbito de la educación no sólo a ser conscientes de las luchas de poder en la sociedad, sino a participar en esa lucha en nombre de la justicia social. Para los teóricos críticos la objetividad no era necesariamente un componente deseable de la investigación. Su finalidad era la transformación social (Aronowitz y Giroux, 1985).

El grupo de investigadores críticos que siguen el paradigma crítico-teórico es pequeño pero está comenzando a crecer. Su presencia en el encuentro anual sobrepasó 10 sesiones por primera vez en 1990 y casi dobló (de 13 a 22) en 1995. Aunque su número es pequeño, su influencia ha llegado más allá de sus presentaciones en el encuentro anual gracias a su prolífica producción bibliográfica. A través de sus escritos ha aumentado la consciencia de los investigadores sobre las luchas políticas que tienen lugar fuera de la escuela. Como resultado, muchos estudios que no se incluirían bajo la categoría de «teoría crítica» reflejan, sin embargo, una visión crítica que podría no haber existido sin la influencia de teóricos críticos como Stanley Aronowitz y Henry Giroux (1985), Michael Apple (1986), Peter McLaren (1991) y otros.

Los éxitos de los estudios cualitativos y mixtos que, como el BETS utilizan más de una estrategia, y la adopción o ayuda de tales métodos por prestigiosos investigadores cuantitativos tradicionales como Lee J. Cronbach y Gene Glass, animaron a los jóvenes académicos a ampliar el repertorio de sus métodos de investigación. A su vez, pudieron animar el interés de sus estudiantes por los estudios interpretativos-cualitativos y como resultado ampliar el apoyo para este tipo de investigación. Pero, a medida que estos métodos ganaban respeto durante los años ochenta, también recibieron más atención de aquellos que los rechazaban. Su presunta falta de rigor científico, validez y generabilidad fueron citadas como imperfecciones fatales de ese paradigma, y sus seguidores fueron acusados de perseguir una ciencia «blanda» que no merecía el respeto de la academia. El escenario estaba preparado para la «guerra de los paradigmas» descrito por Gage (1989).

Los noventa parecen ser un período para la consolidación. Aunque abundan los legitimistas de las dos partes, se puede decir que la mayoría de los investigadores educativos son ahora capaces de reconocer el valor de las diferentes perspectivas para los problemas educativos. Podemos no haber alcanzado la armonía académica esperanzadamente profetizada por Gage (1989), pero muchos de nosotros nos las hemos arreglado para desarrollar un mutuo respeto por nuestras posiciones, reconocer nuestras propias limitaciones teóricas, e inspirarse en los puntos fuertes de cada uno para compensarse. Como en la reaproximación propuesta por Gage, los investigadores del ámbito de la educación, al final, pueden haberse dado cuenta de que los paradigmas necesitan estar en oposición y que no hay razón para que exista antagonismo entre los objetivistas, los interpretativos y los teóricos críticos.

Quizá porque, como explica Gage (1989, p. 142), «finalmente se entendió que nada sobre la investigación cuantitativa impedía la descripción y el análisis de los procesos del aula con métodos interpretativo-cualitativos». Y nosotros podemos añadir, que una perspectiva crítica es un componente necesario de la búsqueda de la mejora de la escuela.

Así, cuando nos acercamos al final de siglo y a la aurora de uno nuevo, la investigación educativa parece estar más fuerte pero no necesariamente más sana. Más fuerte porque los investigadores han aprendido a comenzar no con un método sino con una pregunta. Y la cuestión puede ser respondida utilizando múltiples perspectivas, cada una proporcionando diferentes tipos de comprensión. Ahora es bien reconocido que la cuestión define al método, no al revés. Los límites entre las disciplinas y paradigmas se hacen más difusos y como respuesta, los programas de formación se han hecho más amplios.

Desafortunadamente, también estamos en una época de presupuestos limitados acompañados de una disminución de la confianza en la investigación. La salud de la investigación educativa está amenazada no sólo por estas realidades, sino también por la tendencia de los investigadores a seguir los temas hacia los que el dinero fluye: evaluación, estándares, estructuras organizativas. Entre tanto, los problemas de equidad, expectativas, influencias culturales, han sido dejados a un lado. Muchos miembros de la comunidad de investigadores educativos pueden estar evitando los temas más duros que son la plaga de la educación en Estados Unidos y, haciendo esto, su capacidad para llevar a cabo investigación valiosa puede verse comprometida.

Investigación sobre la administración de la educación

Los manuales de investigación publicados por la AERA sobre varios temas a intervalos regulares son un buen indicador de las tendencias en los campos relevan-

tes. Recientemente la Asociación ha publicado tres manuales de *Investigación sobre la enseñanza* y uno de *Investigación sobre la Administración de la Educación*. Nuevas ediciones de estos tres volúmenes están en preparación. Cada una de estas producciones muestra una tendencia en los respectivos campos, desde una perspectiva lineal y positivista hacia una interpretativa, tal como se describe a continuación referido a la administración de la educación.

El primer manual sobre *Administración de la Educación* se publicó en 1988 pero las referencias bibliográficas cubrían hasta 1985. El segundo manual de este ámbito está ahora en preparación y puede publicarse en 1998. Dado que no existe un volumen para realizar la comparación, nos limitamos a comparar la tabla de contenidos del primer manual con la propuesta para el segundo. Las diferencias entre estos dos documentos son fáciles de encontrar y en estas diferencias podemos situar la evidencia de la evolución de este campo de estudio.

Análisis de los manuales

Utilizamos once códigos para clasificar los 33 capítulos de la tabla de contenidos del primer *Manual de investigación sobre la Administración de la Educación* (Boyan, 1988). El mayor número de capítulos (6) se inscriben en la categoría de «teoría». Ésta incluye capítulos sobre varias teorías administrativas, liderazgo, poder y autoridad, y cambio planificado. Dos categorías comprenden los segundos, grupo más numeroso: «comportamiento administrativo» y «políticas», cada uno de los cuales incluye cinco capítulos. Así, casi la mitad de los capítulos de la edición de 1988 estaban dedicados a teoría, comportamiento administrativo y política. Las tres siguientes categorías incluían tres capítulos, cada uno titulado: «temas de equidad», «financiación» y «métodos de investigación».

Los 25 capítulos propuestos para el segundo *Manual de investigación sobre la Administración de la Educación,* están divididos en nueve categorías. Tres de ellas comprenden 17 capítulos, más de tres quintos de los capítulos propuestos. La «teoría» es de nuevo predominante en esta nueva edición, con seis capítulos. Sin embargo, las otras dos categorías predominantes –«temas sociales» y «pedagogía»– no se encontraban en la primera edición. Seis de los restantes ocho capítulos entran en las categorías utilizadas para la edición de 1988 (conocimiento base, comportamiento administrativo, temas de equidad y métodos), y dos necesitaron de nuevas categorías: temas internacionales y la formación de administradores escolares. Así, más de la mitad de los capítulos en la nueva edición del manual, se dirigen a preocupaciones que bien no existían o eran consideradas menos relevantes en 1988.

Un análisis complementario sugiere diferencias más profundas entre la vieja y la nueva edición del manual. Mientras se dedica en los dos volúmenes seis capítulos a «teoría», las perspectivas adoptadas por sus respectivos compiladores difieren claramente. En la primera edición la teoría tiene primacía sobre el entorno escolar. De hecho, hubiese sido posible escribir sobre cualquiera de los temas incluidos en los capítulos de teoría de la primera edición sin nombrar para nada a la escuela, tal era la distancia existente entre la investigación y el campo de actuación en el que se suponía se iba a aplicar. Por el contrario, en la segunda edición, el entorno escolar sólo está ausente de uno de los títulos de los capítulos de la categoría de teoría, y es el que se refiere al liderazgo. Los otros cinco capítulos de esta categoría incluyen todos la palabra «escuela» en el título, y desarrollan perspectivas teóricas basadas en el entorno escolar.

La perspectiva centrada en la escuela de la segunda edición también se evidencia en la inclusión de cinco capítulos relacionados con temas de enseñanza. Una

nueva categoría, «pedagogía», también se añadió al análisis para poder considerar estos capítulos. La necesidad de incluir esta categoría sugiere que los problemas de la administración de la educación se ven ahora más como de enseñanza que meramente organizativos. Este cambio es más notorio en la sección titulada «organizaciones» que ahora incluye una subsección titulada «visiones emergentes sobre el aprendizaje y la enseñanza» que a su vez incluye tres capítulos sobre la enseñanza. El énfasis pedagógico que sugiere esta sección simboliza una nueva perspectiva para el estudio de las organizaciones escolares. Se hubiese considerado fuera de lugar en la sección «organizaciones» de la primera edición que tenía muy poco interés por la pedagogía.

Los otros dos capítulos asignados a la categoría «pedagogía» se incluyen en la última sección del índice propuesto para la segunda edición: «repensando los desafíos del liderazgo educativo». De este modo, el liderazgo, en esta edición, se concibe como un reto que implica no sólo la mejora de la enseñanza sino también responsabilidades que van más allá de las paredes de la escuela y se dirigen hacia la comunidad. Este grado de apertura al mundo fuera de la escuela es otra de las características que distinguen la primera de la segunda edición del manual. La imagen del administrador proyectada por el contenido de la primera edición se derivaba de constructos teóricos basados en la teoría organizativa, que se derivaba de la empresa. Los roles de los administradores educativos, tal como los concebían estos teóricos, se definían sin tener en cuenta el entorno escolar. Es decir, se concebía que el papel administrativo requiere un determinado conjunto de comportamientos independientes del contexto en el que lleva a cabo su trabajo.

En la propuesta de la segunda edición la administración se sitúa en un mundo más amplio. Esto se nota, en primer lugar, por la inclusión de un capítulo sobre la internacionalización de la administración de la educación en la primera sección, y continúa con varios capítulos que tocan temas tales como economía, consumismo y relaciones con la comunidad. La nueva edición proyecta una imagen muy diferente del administrador de la educación. Según los compiladores de la segunda edición se espera que los administradores presten más atención a la enseñanza, y construyan relaciones en la escuela y fuera de ella en las comunidades que la rodean. Su trabajo no se concentra en el estrecho foco del control de la organización y sus productos. Ahora se concibe como muy dependiente y teniendo que dar respuesta al contexto en el que se sitúa la escuela.

Investigación y práctica en la administración de la educación

La aproximación a la investigación en la administración de la educación sugerida en los capítulos de estos dos volúmenes, refleja los cambios que han tenido lugar en este ámbito durante los años transcurridos desde su publicación. Estos cambios no se han producido sólo en la administración de la educación. La llegada de este campo de estudio ha seguido, más que precedido, a los cambios en la formación del profesorado y la psicología de la educación.

La investigación y práctica en administración de la educación en Estados Unidos ha de verse en el contexto de la práctica de la administración de la escuela y esta práctica se ha visto afectada por los aires de reforma. Además, las reformas frecuentemente han sido contradictorias, de este modo, los logros de un conjunto de reformadores han devenido a menudo en la meta de la siguiente generación de reformadores. Además, los ímpetus de las reformas suelen residir más en las preocupaciones sobre las condiciones de la sociedad que han de ser corregidas por las escuelas que en los intereses pedagógicos (Tyack, 1990).

Sin embargo, la reforma nacional de la educación es difícil de alcanzar en un país donde los distritos escolares están financiados de forma tan desigual y donde no hay política educativa federal o currículum nacional.

El emergente lugar de la educación en la escena política nacional

Al no aparecer la educación como un punto de la Constitución de Estados Unidos de forma implícita, esta responsabilidad recae en cada uno de los estados. Y la evolución de la escolaridad pública en los estados con departamentos de educación débiles sitúa esta responsabilidad de manera clara en las manos de los administradores locales. Ellos, y las familias del alumnado, seleccionan y supervisan al profesorado. La responsabilidad y el rendir cuentas significa hacer lo que la comunidad local quiere (Tyack, 1990). El control local de las escuelas ha sido un elemento básico del esfuerzo de Estados Unidos por educar a las masas, pero, como veremos más adelante, la fe pública en este proceso se ha erosionado poco a poco.

La primera mitad de siglo vio un movimiento conducido por la primera generación de líderes profesionales formados en los Departamentos o Facultades de Educación. Se aliaron con los líderes de la empresa preocupados por la capacidad del país para competir en el plano internacional. Esta alianza logró la consolidación y estandarización de las escuelas e impuso que los profesionales de la educación fuesen titulados (Tyack, 1990).

La ideología que guiaba a estos primeros reformadores se basaba en la gestión científica y eficiente y estaba influenciada por expertos en eficiencia organizativa como Frederick Taylor, el «padre de la gestión científica». La gestión científica era un híbrido de dos creencias paralelas: la teoría positivista y su aplicación práctica en el campo de la producción (Taylor, 1911).

Una de las mejores descripciones de la influencia de Taylor en las administración escolar puede encontrarse en la obra de Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*. Callahan ofrece ejemplos gráficos de la voluntad de los superintendentes [3] de imitar a la empresa en su búsqueda de modos mejores y más baratos de educar al alumnado (Callahan, 1962). Por ejemplo, se introdujo en la escuela el concepto de cadena de montaje de producción y la inspección en el taller se convirtió en la supervisión en la escuela. Estas tempranas influencias en las escuelas han sido difíciles de erradicar. A pesar de la competencia de otros paradigmas, la metáfora de la fábrica, y la influencia del positivismo, continúa estando presente en las escuelas de Estados Unidos, incluso al acercarnos al final de siglo (English, 1992).

Un gran reto para el positivismo surgió en los años sesenta en los Estados Unidos cuando los movimientos sociales sacudieron al poder. Preguntas sobre el valor de la educación se incorporaron rápidamente en las agendas de los gobiernos federales, estatales y locales. Los grupos que habían sido marginados por el discurso nacional desafiaron algunos de los presupuestos y logros básicos de anteriores reformadores y pidieron un papel en la toma de decisiones. Al encontrar resistencia local, se volvieron hacia niveles más altos del gobierno en busca de respuestas, erosionando así el control local tradicional (Tyack, 1990).

Las cuestiones sobre el valor de la educación surgidas en este período no se avenían a las soluciones teóricas que guiaban a la administración educativa. Romper las barreras de la segregación y dar acceso a quienes se les había negado el acceso a

(3) Son los directores de los distritos escolares. (N. de la T.).

la educación, eran temas de política social. Las respuestas a qué «debería» hacerse no se encontraban en las teorías científicas o en la investigación empírica. Muchos investigadores comenzaron a estudiar las desigualdades educativas que afectaban a los minusválidos, las mujeres y las minorías étnicas y raciales (Culberston, 1988). Pero, mientras esta investigación servía para iluminar los problemas, no cambiaban las condiciones sociales. Sin embargo, los programas federales tales como la educación bilingüe y *Headstart* (consultar el glosario), se instalaron en las escuelas para mejorar sus condiciones. Y los administradores escolares de repente, se encontraron con la necesidad de planificar y evaluar los logros de los numerosos programas federales recién impuestos. Así, el análisis de las políticas y la evaluación educativa se convirtieron en temas de investigación en administración de la educación (Tyack, 1990; Culbertson, 1988).

La soberanía del consejo escolar local también comenzó a cambiar en 1970. Siguiendo una decisión de la Corte Suprema, asignando más responsabilidad a los estados para compensar las desigualdades en la financiación, la parte estatal del presupuesto local de la escuela experimentó un gradual pero consistente aumento. A medida que aumentaba el nivel de fondos estatales, también lo hacía el poder de los estados para pedir responsabilidades a los consejos escolares locales. Así, «el rendimiento de cuentas» comenzó a referirse a la responsabilidad local, a la del gobierno del estado y al público en general; a los contribuyentes, más que a la comunidad escolar local.

Las pruebas estandarizadas como una herramienta para el rendimiento de cuentas

En Estados Unidos el vehículo privilegiado para establecer responsabilidades es la prueba estandarizada. La tecnología de la prueba estandarizada se desarrolló a comienzos de siglo, pero fue mediante su utilización en el reclutamiento y selección de personal militar durante la Primera Guerra Mundial cuando se les comenzó a considerar como una posible herramienta para promover la responsabilidad en las escuelas. Su utilización en la valoración de políticas educativas se institucionalizó después de la Segunda Guerra Mundial, cuando las pruebas estandarizadas ya comercializadas comenzaron a utilizarse para tasar las actuaciones de los estudiantes. La administración anual de pruebas estandarizadas se convirtieron desde entonces en una rutinaria actividad programada en el calendario escolar de Estados Unidos.

Las pruebas de logro estandarizadas se administran en este momento prácticamente en cada escuela pública del país una vez al año. Sus resultados se publican como una rutina en el periódico local y se realizan comparaciones entre distritos vecinos, entre estados y, cuando se dispone de resultados internacionales, entre Estados Unidos y otros países. Estas comparaciones publicadas, a menudo mal entendidas y mal representadas por los medios de comunicación, han tenido un papel en el aumento de la preocupación del público por la calidad de la educación en Estados Unidos. Estas preocupaciones han sido la fuente de corrientes contradictorias de reforma. Un tema al que nos referiremos más adelante.

Desafíos para el paradigma dominante

Las presiones sobre la educación y los cambios de perspectiva en la investigación han afectado la influencia relativa de las disciplinas sobre la administración de la educación. La indagación psicológica y sociológica que había propulsado el movimiento teórico durante la primera mitad del siglo, dio paso a la política y a la economía de la educación en su segunda mitad. Al mismo tiempo, la antropología, más

en consonancia con los intereses emergentes de investigación, se convirtió en una influyente disciplina (Culbertson, 1988).

El estudio etnográfico de Wolcott (1973) sobre el director escolar, abrió nuevas vías y pronto fue seguido por otros estudios (entre otros, Mintzberg, 1973; Smith y Andrews, 1989; y Morris, et al., 1984) que eran más cualitativos que cuantitativos, más inductivos que deductivos y más cercanos a la antropología que a la psicología. Estos estudios descriptivos de «directores en acción pusieron» en cuestión presupuestos asumidos por los trabajos teóricos sobre el papel del director. En vez de implicarse en la identificación de objetivos específicos, deliberar para tomar decisiones y evaluar, los directores observados por los investigadores se movían rápidamente de un tema importante a otro. Gobernaban la escuela hablando con otras personas, en general de una en una, a lo largo del día (Morris, *et al.*, 1984).

La legitimidad del movimiento teórico fue más erosionada por los teóricos críticos que creían que la búsqueda de una ciencia de la conducta de la administración de la educación era errónea y estaba mal dirigida (Culbertson, 1988). Este grupo desafió la tendencia de los teóricos tradicionales a separar los temas administrativos de los educativos y abogaron por un examen más crítico de las ideologías de la escolaridad (Foster, 1986).

Otros desafíos al paradigma científico tuvieron sus orígenes en la práctica de los administradores escolares. Los licenciados se saturaron de las teorías organizativas promovidas por los académicos y encontraron a la ciencia administrativa irrelevante para el trabajo cotidiano de las escuelas. Y los que siguieron el liderazgo de Greenfiled (1985) en fenomenología, o de Foster (1986) en teoría crítica, continuaron compitiendo por el centro de la escena durante los años ochenta (Culbertson, 1988).

La escuela como fulcro social

Llegaron los noventa y, con ellos, un sentido más desarrollado de la importancia del estado de la economía en Estados Unidos. Al desaparecer la amenaza del «imperio del mal», la atención de la nación se volvió hacia el desafío económico presentado por una Europa cada vez más unida y más fuerte económicamente y, desde luego, por el Japón. Los peligros económicos externos, en combinación con los cambios sociales internos en forma de una creciente sociedad diversificada, parecían amenazar la estabilidad del país. Grupos previamente silenciados encontraron su voz y pedían de forma estridente su justa parte del reparto nacional. Era de nuevo el momento de «reformar» las escuelas.

Los cambios demográficos y el imperativo económico de educar a todos los niños y niñas para más y más altos niveles de logro están aumentando las expectativas públicas sobre las escuelas hasta niveles casi insostenibles. Ya no es suficiente leer, escribir y contar, concebidas como las originales intenciones que caracterizaban el movimiento de la escuela común en la primera parte del siglo. Este listón, más tarde elevado por el requerimiento del diploma de escuela secundaria, ha sido de nuevo elevado por la promesa del Presidente de dos años de educación post-secundaria para cualquier estudiante motivado. Estas fuerzas combinadas suponen unos retos formidables para las escuelas públicas. Pero las escuelas se encuentran trabajando con menos moral y menos ayuda financiera en una estructura de clases sociales cada vez más polarizada, en la que la clase está tan relacionada con la raza o la etnia que una se utiliza a menudo como sustituta de la otra.

Tendencias emergentes

¿Cómo han afectado estas demandas cambiantes a la investigación sobre la ad-

ministración de la educación en Estados Unidos? De nuevo, como señala Culbertson (1988), las cuestiones planteadas no las responde la investigación de forma adecuada. Las actividades de investigación se centran de manera creciente en la mejora de la escuela desde el presupuesto de que el arreglo de la escuela significa el arreglo de la nación. Sin embargo, mejores evaluaciones, más ordenadores, una formación del profesorado más efectiva, no parecen satisfacer a un público al que ha animado a no confiar en las escuelas. Cada vez que el objetivo parece poder alcanzarse, se aumenta la barrera y, una vez más, los educadores son colocados a la defensiva (Berliner y Biddle, 1995).

Las preguntas sobre lo que «debería» pasar han de comenzar con el análisis de lo que está pasando, y las ideas para configurar el futuro sólo se pueden basar en nuestras mejores previsiones sobre lo que el futuro pueda traer. De este modo la reforma es, en el mejor de los casos, un juego de suerte. Y la efectividad del esfuerzo dedicado a «reestructurar», «reformar», o «reinventar» las escuelas públicas, evidentes en el programa de 1995 de la AERA, sólo podrán calibrarse en el futuro. Existen muchas ideas compitiendo, algunas extraídas de rigurosas investigaciones, y algunas basadas en diferentes nociones de cómo deberían ser las escuelas. Estas nociones, a menudo sin el apoyo de ninguna evidencia más allá de la creencia personal, reflejan los ímpetus de la prisa actual por privatizar las escuelas públicas. Quizá como los surfistas surcando el océano, hemos de esperar la «gran ola» en el contexto social que pueda propulsar una idea compatible con su viaje hacia la playa.

Nuestra historia de la educación no fomenta el optimismo. Como Cuban (1984) afirmaba, la innovación educativa es como una tormenta en el mar: mientras la superficie hierve, la arena del fondo permanece impasible.

El modelo empresarial, una vez más

La influencia de la empresa en la administración de la educación fue muy fuerte en los años cincuenta, decreció en los setenta bajo una aproximación más humanística, y reemergió con furia renovada en los ochenta. El gobierno Reagan, muy cercano a la empresa, alentó una perspectiva de modelo empresarial para la gestión pública, incluso a sabiendas de las obvias deficiencias de este modelo. Como se percibía a las escuelas como ineficaces, se iban a convertir en más eficaces convirtiéndolas en empresas. Irónicamente, esta tendencia coincidía con una paralela en el mundo empresarial que reavivaba su interés por una teoría de gestión olvidada.

Después de la Segunda Guerra Mundial, W. Edward Deming, un teórico de la organización de Estados Unidos, fue enviado a Japón para «americanizar» la estructura económica jerarquizada del país. Su teoría del *Total Quality Management* (TQM) encontró allí una audiencia receptiva y dio como resultado un renacimiento de la economía japonesa con consecuencias paradójicas para Estados Unidos. Las enseñanzas de Deming, que no habían sido tenidas en cuenta hasta hace poco en su propio país, convirtieron a Japón en el más formidable competidor de Estados Unidos, y centró la atención de las empresas de este país en el TQM.

El modelo de la TQM para las organizaciones ha sido adoptado de una u otra forma por muchas empresas de éxito en Estados Unidos (por ejemplo, Motorola y Chrysler). Aunque el inventor del modelo podría no reconocer su configuración en algunos entornos, la retórica del TQM se ha institucionalizado en las empresas del mundo. La escuela, una vez más, ha seguido sus pasos.

El TQM no es totalmente incompatible con la educación. Su núcleo central es la satisfacción del cliente y esto también es un objetivo valioso para las escuelas. El

problema es que mientras la empresa vende productos con los que los clientes se pueden identificar con claridad, la escuela prepara a ciudadanos. De este modo, los clientes de las escuelas no son claramente identificables: ¿son los estudiantes, las familias, la comunidad, la patronal, la nación o todos ellos? Además, estos clientes potenciales no están de acuerdo sobre las cualidades que distinguen a un ciudadano deseable de uno no deseable. Las cuestiones sobre el papel de un ciudadano en una democracia son políticas, no pedagógicas, y están en el corazón de muchas controversias nacionales por resolver. Estas diferencias nacionales se reflejan en la presuposición de varios grupos de clientes sobre el correcto papel de la escuela. ¿Debería fomentar la escuela el cuestionamiento del *estatus quo*, debería preparar ciudadanos sumisos dispuestos a aceptar la autoridad? Estas cuestiones y, en consecuencia, el papel que el TQM debe representar en la escuela, no están siendo consideradas por la mayoría de aquellos educadores que eligen esta aproximación.

El TQM todavía no ha realizado una aparición individual como tema en el programa anual de la AERA pero a menudo marca el énfasis de los esfuerzos de reforma en las escuelas. Aunque su valor en este entorno todavía no ha sido demostrado, los partidarios del TQM continúan atrayendo a docenas de conversos entre los educadores deseosos de responder a las demandas públicas de reforma. Una vez más la educación ha supeditado el emblema pedagógico a las metas de la empresa y la eficacia.

Resumen

Un examen de la investigación en el ámbito de la administración de la educación revela varias metas contradictorias. Por una parte, existe la demanda de aumentar el grado de atención a los estudiantes individuales por parte de la escuela. Esta demanda ha llevado a prestar más atención a las actividades pedagógicas del administrador de la educación y a descentralizar el gobierno de la escuela. También ha llevado a la aparición de pequeños pero crecientes movimientos de escuelas por contrato (consultar glosario) mediante estrategias que transfieren dinero público hacia escuelas públicas organizadas y gestionadas de forma independiente. La existencia independiente de estas escuelas les permite actuar más allá del control de los distritos escolares. Se supone que esta autonomía superará la obstrucción que se percibe como una plaga en las instituciones públicas.

Por otra parte, quienes están visiblemente preocupados por el bienestar económico del país, piden de forma creciente que se midan los niveles de éste mediante pruebas estandarizadas que puedan asegurar a las familias, las comunidades y la empresa la calidad de la escuela. Estos partidarios ignoran de forma interesada los males sociales que afectan al país, que se reflejan y no se originan en las escuelas. A pesar de las evidencias contrarias sugiriendo que los denominados problemas de las escuelas son en realidad problemas sociales relegados, las autoridades del gobierno han optado por otorgar una creciente responsabilidad a las escuelas como paliativo para sus electores, tanto en el plano estatal como federal (Berliner y Biddle, 1995). Además, estas reformas educativas se van a realizar con ayuda de la empresa y siguiendo sus modelos, sin mirar su valor como vehículo de cambio educativo.

Esperamos poder ser perdonados por nuestro pesimismo frente a una historia que parece moverse de forma circular. La investigación educativa parece tener poco valor duradero en un sistema social en el que la empresa reina de forma suprema siendo a menudo muy poco rentable. El siglo comenzó y parece estar acabando, con la empresa teniendo el control de las ideas

por las que Estados Unidos juzga el éxito de nuestras escuelas.

Psicología de la educación

Durante la mayor parte del siglo veinte la disciplina que ha dominado la investigación educativa en Estados Unidos ha sido la psicología de la educación. (Berliner, 1993; Hilgard, 1996). Aunque el «abuelo» de este campo (William James [1842-1910]), y los «tío abuelos» (John Dewey [1859-1952] y G. Stanley Hall [1844-1924]) intentaron mantener el foco en el campo de la práctica, fallaron. Bajo la dominación del «padre» de la psicología de la educación, E. L. Thorndike (1874-1947), se convirtió en una disciplina académica, enseñada en todas las universidades, instituciones en las que la práctica tenía un estatus más bajo que la teoría, y en la que la investigación científica publicada era la moneda preferida.

Thorndike fue un positivista ardiente, dedicado a la psicología empírica, cuantitativa y conductista. De este modo, la psicología de la educación al comienzo del siglo veinte era como un área aplicada de la nueva psicología científica, llevando los métodos y las ideas de la «ciencia» a los «pobres, equivocados e ineficaces educadores». Inherente a esta perspectiva era el desdén por la práctica y una gran arrogancia.

Cambios en la psicología de la educación. La psicología de la educación académica, aclamada como la «ciencia maestra» para liderar a los educadores, floreció en la primera parte del siglo (Berliner, 1993), pero dos hechos significativos provocaron su transformación después de la década de los cincuenta. Durante la Segunda Guerra Mundial muchos psicólogos experimentales académicos relevantes (B. F. Skinner, Robert Gagné, ente otros), fueron asignados en el Ejército a proyectos educativos aplicados, en particular a aquellos relacionados con la selección, instrucción y evaluación de los militares alistados. Como joven psicólogo experimental (Robert Glaser, por ejemplo) también se implicó en investigación educativa mientras hacía el servicio militar. Su trabajo constituyó una valiosa contribución para la educación después de la guerra.

El segundo hecho que aumentó el interés por la práctica educativa fue el lanzamiento del Sputnik. Con este suceso la educación se convirtió en una prioridad nacional e importantes sumas de dinero se adjudicaron a temas educativos. El triunfo soviético había situado a Estados Unidos a la defensiva educativa.

En este momento la psicología de la educación todavía estaba ligada al paradigma positivista, cuantitativo y conductista que vio su más completa expresión en E. L. Thorndike. Y debido a este prestigio, la psicología de la educación dominó la nueva y acomodada investigación educativa y el desarrollo de la comunidad en el comienzo de la era post Sputnik. Pero los años sesenta fueron una década de gran agitación en la política nacional de Estados Unidos (asesinato de figuras públicas, el éxito del movimiento de derechos civiles, el crecimiento del feminismo, del movimiento de libertad de expresión y las protestas por la guerra del Vietnam) y la comunidad universitaria dedicada a la investigación educativa no era inmune a esta época inquieta y frívola. La hegemonía de la psicología de la educación acabó cuando lo hizo la década de los sesenta.

La pérdida de influencia de la psicología de la educación

Una de las razones para la pérdida de influencia de la psicología de la educación fue que había tenido un éxito importante. Formó a una nueva generación de investigadores en las diferentes áreas del currículum, lectura, ciencias y matemáticas, en particular. Estos investigadores estableci-

ron programas de investigación inherentes al área del currículum en la que estaban trabajando y desarrollaron ideas sobre metodología y evaluación que eran diferentes de las sostenidas por la comunidad de psicología de la educación en general. En la actualidad, los ámbitos de la lecto-escritura, las ciencias, las matemáticas, la educación física, los estudios sociales, la historia, todos ellos tienen sus propias comunidades de investigación. Los métodos y los conceptos de la psicología de la educación ya no se requieren para llevar a cabo investigación en estas áreas curriculares y, de este modo, la influencia de esta disciplina antecesora ha disminuido considerablemente.

La segunda razón de la pérdida de influencia de la psicología fue el crecimiento de otras ciencias sociales, en particular de la antropología. Durante años los antropólogos se habían dedicado a la búsqueda de la «etnometodología», métodos que sólo son apropiados para el estudio científico de los humanos, pero que conservan la complejidad de los entornos sociales y materiales en los que se encuentran los humanos y que reconocen, al mismo tiempo, que las ocupaciones humanas son de naturaleza teleológica. Por el contrario, los métodos de la psicología educativa derivados de las ciencias físicas y de la agricultura, buscaban simplificar los análisis y no tenían en cuenta los aspectos teleológicos del comportamiento humano. El desafío a la psicología educativa tradicional que surgió de la afinidad de muchos investigadores educativos por los métodos cualitativos, interpretativos y críticos, comenzó en este momento.

También se comenzaron a notar en este momento las influencias, después de la Segunda Guerra Mundial, de los europeos que estaban más familiarizados con métodos cualitativos e interpretativos. Los trabajos de Piaget y de los psicólogos soviéticos se introdujeron en la corriente principal de la psicología de Estados Unidos durante los años sesenta, exponiendo así a los investigadores educativos a conceptos y métodos de los que prácticamente no se había oído hablar al comienzo de la década. Y como si esto no fuera suficiente, los años sesenta también vieron el ascenso de las ciencias cognitivas fuera del campo de la psicología. Esto proporcionó un reto al paradigma conductista que impregnó la disciplina de la psicología académica general, y con el que la psicología de la educación estaba íntimamente relacionada.

A la psicología educativa tradicional le costó entender la fuerza de las nuevas formas de pensar sobre la mente y los métodos para estudiar la actividad mental. Como resultado, otros miembros de la comunidad académica, informáticos, lingüistas, físicos, matemáticos, se implicaron en lo que fue una vez el dominio casi exclusivo de la psicología educativa (Gardner, 1985). De este modo, la increíblemente exitosa psicología educativa de la primera mitad del siglo, tuvo competidores en la comunidad de investigadores de la educación después de los años sesenta. Como consecuencia de esta fermentación, la investigación educativa en general y la psicología de la educación en particular, son ahora mucho menos ortodoxas y mucho más heterogéneas de lo que habían sido durante la mayor parte del pasado siglo. Aunque en estos momentos la comunidad de la psicología educativa está más fraccionada, también es más grande y más viva de lo que había sido desde los años veinte. En esa época, Thorndike estaba llevando a cabo una investigación básica en docenas de áreas que estaban relacionadas, pero no emanaban, de las prácticas del aula.

Intereses de investigación contemporáneos: una pequeña muestra para un gran campo

La diversidad de la psicología de la educación hace muy difícil describirla, pero fundamentalmente tiene que ver con

el hecho de que la educación tiene relación con cuatro lugares comunes: 1. *alguien* (p. e. profesorado, ordenadores, películas, libros); 2. *enseñando algo* (p. e. currículum, estrategias de resolución de problemas, arte); 3. *a alguien* (p. e. alumnado de escuela infantil nuevos empleados); 4. *en algún contexto* (p. e. aulas, escuelas con alumnado empobrecido, en el estanque). Y la *enseñanza de algo* requiere la garantía de que *algo*, desde luego, se aprendió. Esto plantea el tema de la tasación (evaluación), uno de los pilares de la psicología de la educación. Enseñar algo a alguien también requiere que el otro esté dispuesto, de alguna manera, a aprender. Esto convierte a la motivación y a las diferencias individuales en asuntos centrales de la psicología de la educación. De este modo, el campo es un activo y amplio espectro de áreas de investigación. A continuación presentamos una parte de los intereses contemporáneos de la comunidad de la psicología de la educación.

Investigación sobre la enseñanza

Desde los años sesenta, la psicología de la educación ha desarrollado una área de especialidad en investigación sobre la enseñanza. El punto clave aquí fue el desarrollo del *Handbook of Research on Teaching and Learning,* compilado por N. L. Gage (1961) bajo el patrocinio de la Asociación Americana de Investigación Educativa. El manual no fue una mera compilación de lo que se sabía sobre la enseñanza y la mejora de la escuela en la era post Sputnik, sino un suceso intelectual, la fundación de un campo de indagación que, antes de esta publicación, sólo preocupaba a unas docenas de investigadores. En un principio el estudio de la enseñanza se guió por modelos simples de conducta, utilizando metodología psicológica tradicional. La mejor manera de describirla es como ecléctica, una característica de muchos ámbitos de investigación aplicada, una tradición de la psicología funcionalista americana (Berliner, 1990).

El funcionalismo trata de lo útil, de lo que funciona, y no sobre lo que es teóricamente elegante. El modelo de proceso (conducta del docente)-producto (logro del estudiante) que definió el comienzo de la investigación sobre la enseñanza tuvo un éxito importante. Se hallaron correlaciones entre los comportamientos del enseñante y los estudiantes. Por ejemplo, entre el tiempo dedicado a la lectura y los resultados en los logros de lectura. Los experimentos a menudo confirmaron los hallazgos correlacionales. El segundo manual (Travers, 1973) no tuvo tanto éxito como el primero, quizás porque el campo se encontraba todavía en su infancia. Sin embargo, el libro contenía algunos capítulos excepcionales. Pero en el momento de la tercera edición del *Handbook of Research on Teaching and Learning* (Wittrock, 1986), el enorme crecimiento del conocimiento base sobre enseñanza, derivado de dos décadas de investigación, era evidente. Este volumen contenía varios capítulos excelentes por la abundancia de estudios recién realizados que fueron presentados, y la sabiduría mostrada por la comunidad de investigadores sobre la realización de investigación sobre la enseñanza.

A mitad de los años sesenta, los modelos para realizar investigación sobre la enseñanza se consideraron demasiado simples (p. e. Michael Dunkin y Bruce Biddle, 1974). De este modo, cuando apareció el tercer manual, escrito en la primera parte de los años ochenta, se presentaron otras concepciones de la actividad de investigación, incluyendo las visiones cognitivas sobre la investigación sobre la enseñanza. En este volumen, Lee Shulman (1986) y Brophy y Good (1986) describieron el paradigma de la mediación (comportamiento del *docente-cognición/comportamiento del estudiante-* logro del estudiante), y por tanto situaron las actividades mentales del estu-

diante en el centro del paradigma más simple de proceso-producto que había orientado las primeras investigaciones sobre la enseñanza. La investigación ya se había diseñado de forma explícita para estudiar estos procesos mediadores y el éxito de estos programas de estudio se vieron como desarrollos significativos en la comprensión, la predicción y el control de la enseñanza en el aula (p. e. Fosher *et al.*, 1980; Berliner, 1990a; Doyle, 1978).

El tercer manual también contenía un capítulo sobre el pensamiento del docente, señalando la plena entrada de la psicología cognitiva en la investigación sobre la enseñanza. Éste era un campo de estudio que ni existía cuando aparecieron los dos primeros manuales. Las distintas áreas descritas en el tercer manual (investigación sobre la enseñanza de la lectura, las matemáticas, las artes, etc.) estaban todas impregnadas por los conceptos e ideas cognitivas recientemente desarrollados. Este tercer manual también contenía un capítulo fundamental sobre investigación interpretativa (Erickson, 1986) que reflejaba el cambio en la metodología que ha caracterizado a la investigación educativa en el último cuarto del siglo XX.

La cuarta edición del *Handbook of Research on Teaching and Learning* se está preparando en este momento (Richardson, en preparación). El compilador y el consejo editorial del nuevo volumen están de acuerdo en que el ámbito se encuentra en un «semi-caos» y que el nuevo manual ha de reflejar este hecho porque, *a*) el caos es por sí mismo interesante y *b*) ningún único marco/paradigma/conceptualización podría englobar el ámbito o incluso lograr el acuerdo del consejo editorial. Este reconocimiento de la fragmentación en torno a la investigación sobre la enseñanza tiene su contrapartida en la psicología de la educación como disciplina, y en la investigación educativa en general. La investigación educativa en Estados Unidos al final del siglo XX se caracteriza por la heterodoxia y no por la ortodoxia. Los efectos del pensamiento postmoderno han impregnado este campo, al igual que lo ha hecho con todas las otras actividades intelectuales de los años noventa.

La cuarta edición comenzará con una amplia sección de capítulos de fundamentación, para situar la actual investigación sobre la enseñanza en el contexto más amplio de las corrientes intelectuales de las que forma parte. En esta sección se incluirán un conjunto de capítulos cortos a cargo de pensadores en educación que hayan afectado a la investigación sobre la enseñanza (Jurgen Huberman, Lev Vygotsky, Maxine Green, Paolo Freire, Nel Noddings, John Dewey, etc.).

En el nuevo manual, se dedica una sección de cinco capítulos al alumno, pero *no* como un alumno genérico. En estos capítulos será fundamental el tema de las diferencias entre aprendices. Se pondrá el énfasis en la enseñanza que se adapta a las necesidades educativas especiales del estudiante además de para quienes son lingüística, cultural y étnicamente diferentes, y para la población que también difiere en la clase o el género. Ya no se piensa que la forma apropiada de conceptualizar esta área de investigación sea la concepción de enseñanza como una actividad genérica. En esta nueva concepción del campo, las diferencias individuales entre los estudiantes determinan el comportamiento del docente y el diseño de los estudios de investigación.

La sección de métodos de este nuevo manual presentará muchas aproximaciones cualitativas a la investigación sobre la enseñanza, mientras que los métodos cuantitativos quedarán relegados a un capítulo corto. Este ciclo evolutivo de los métodos cualitativos –de no aparecer en los dos primeros manuales, a un solo capítulo en el tercero, a representar la metodología dominante del cuarto manual–, constituye una de las tendencias más significativas de la investigación educativa en este cuarto de siglo. Esta tendencia señala, para muchos, que la investigación sobre la ense-

ñanza y la investigación educativa en general, es demasiado compleja para los tipos de métodos que caracterizaron a la investigación a mitad en los años cincuenta. Si esto es o no verdad constituye el tema de un debate permanente, incluso entre los autores de este artículo. Pero en este momento, la comunidad de investigadores educativos en general, y la de investigadores sobre la enseñanza en particular, han hecho su elección. En la actualidad predominan los métodos cualitativos, incluyendo formas de estudio prestadas y adaptadas de las humanidades.

El nuevo manual acabará con una sección sobre los docentes y la enseñanza que es bastante diferente de la de los manuales anteriores. Incluirá capítulos sobre las acciones colectivas del profesorado, sobre el cambio de los docentes y sobre la enseñanza como actividad moral. Estos temas no se hubiesen considerado apropiados para las ediciones anteriores del manual.

La historia probablemente juzgará que los primeros manuales en este ámbito de estudio eran muy empíricos, basados en datos, pero ideológicamente simples. Por otra parte, el cuarto manual puede verse como mucho más ligero de datos empíricos pero mucho más complejo ideológicamente. Los investigadores debatirán si esto es bueno o no, pero representa las tendencias que emergen de esta particular comunidad de estudio.

Psicología de la instrucción

Una importante área de la psicología de la educación ha sido la psicología de la instrucción. Hace quince años, Lauren Resnick (1981), escribiendo para el *Annual Review of Psychology* apuntó que los problemas del mundo real de la instrucción comenzaban a guiar el desarrollo de la psicología de la instrucción:

> A la psicología de la instrucción le ha pasado algo interesante. Ha llegado a formar parte de la corriente principal de investigación sobre la cognición humana, el aprendizaje y el desarrollo. Durante unos veinte años ha aumentado de forma gradual el número de psicólogos que dedican su atención a cuestiones relevantes para la instrucción. En los últimos cinco años, este aumento se ha acelerado de forma que ahora es difícil trazar una línea clara entre psicología de la instrucción y el cuerpo principal de investigación básica sobre procesos cognitivos complejos. La psicología de la instrucción ya no es psicología básica *aplicada* a la educación. Es fundamentalmente investigación *sobre* los procesos de instrucción y aprendizaje (Resnick, 1981, p. 660).

Buenos ejemplos de la fusión de la investigación básica sobre la instrucción con la instrucción escolar se encuentran en el Cognition and Technology Group at Vanderbilt University (1990, 1992). Allí, se diseña la instrucción situada utilizando materiales multimedia de gran interés intrínseco para el alumnado, por ejemplo, la película de *Indiana Jones en el templo maldito*. La instrucción básica se estudia pero se envuelve en entornos ricos y motivadores planeados para enseñar hechos y habilidades de resolución de problemas relacionados con el currículum escolar. El grupo ha reconocido el poder de la comunidad en el aprendizaje, y se han unido con otros para construir «experimentos de diseño» (p. e. Brown, 1992a, 1992b) para estudiar el desarrollo de comunidades de enseñanza y aprendizaje potentes en escuelas reales. Los principios instructivos derivados de Lev Vigotsky, Jerome Bruner, y la emergente investigación cognitiva antropológica que estudia el aprendizaje a través del proceso del aprendiz, proporcionan una guía para el desarrollo de estas comunidades.

Algo fundamental para estas comunidades de aprendizaje es la noción de cognición distribuida (Salomon, 1993). Desde esta visión, el conocimiento no lo posee simplemente un individuo. El conocimiento existe en el intercambio entre indivi-

duos, además de en los contextos en los que éstos se encuentran. Los grupos sociales y los materiales disponibles –por ejemplo, ordenadores y libros– forman parte de los recursos cognitivos de un individuo. Es decir, la cognición está distribuida entre todos los miembros del grupo. El estudio de estas comunidades de aprendices está en sus primeros estadios, pero lo más interesante es que las premisas sobre las que estas comunidades de aprendices se basan son revolucionarias para la noción tradicional de estándares.

Motivación

El trabajo actual de Richard Snow y sus colegas sobre *conation* y *volition*, está estrechamente aliado con una psicología influyente al comienzo del siglo XX, pero que cayó durante largo tiempo en el olvido (p. e. Snow, Corno y Jackson, 1990; Corno, 1993). Esta investigación toma en serio el tema de la motivación y la voluntad, las dimensiones teleológicas del funcionamiento humano que estuvo ausente de la psicología americana durante demasiado tiempo. Esta área de investigación está más relacionada con los investigadores europeos de lo que están la mayoría de las áreas de investigación educativa en Estados Unidos.

Otra parte del campo de la motivación al que se le ha prestado atención recientemente es el de la calificación competitiva. Aumenta la evidencia de que los efectos de un sistema escolar y una sociedad que confía en exceso en las gratificaciones externas y en la competición, erosiona el sano desarrollo de la juventud (Covington, 1992). En estos momentos, muchos están buscando técnicas alternativas de tasación (evaluación) que permitan realimentación sobre los resultados a los estudiantes y las familias sin la devastación del ego que acompaña a las comparaciones de las realizaciones frente a la norma. Tales comparaciones siempre convierten en perdedores a mucha gente.

Diferencias entre expertos y novatos, aprendizaje estratégico y metacognición

La investigación contemporánea sobre las diferencias entre expertos y novatos se basa en los conceptos y métodos de la psicología cognitiva (consultar K. Ericsson, 1996). Estudiando la actuación de los expertos en alguna actividad compleja –jugar al ajedrez, enseñar o pilotar un avión– se profundiza en la comprensión de los procesos cognitivos de los expertos y de los novatos. Estas diferencias tienen implicaciones para la formación y el desarrollo del talento en un amplio espectro de actuaciones humanas, desde la joyería y el patinaje sobre hielo, a la programación de ordenadores y la toma de decisiones médicas. La instrucción estratégica y la metacognición son dos áreas relacionadas de investigación sobre la pericia. Se ha descubierto, por ejemplo, que los mejores alumnos (estudiantes expertos) utilizan estrategias: comprueban sus respuestas en matemáticas, vuelven hacia atrás cuando leen, se hacen sus propias preguntas cuando estudian, etc. Los estudiantes mediocres o novatos, no se implican tan a menudo en estas actividades cognitivas. Evidenciar las diferentes estrategias utilizadas por estudiantes de éxito frente a los que fracasan es una de las áreas de estudio en la investigación experto/novato, otra consiste en aprender a enseñar esas estrategias a los estudiantes con menos éxito y hacer que las apliquen en los entornos habituales de aprendizaje. Se está comprobando que esto es extraordinariamente difícil de conseguir en este momento.

Un segundo y relacionado problema de la investigación psicológica está en relación con la metacognición: el control del propio aprendizaje y la memoria. La actividad metacognitiva permite la detección y

corrección de errores durante el proceso de aprendizaje. Los expertos parecen utilizar este tipo de mecanismos, mientras los novatos parecen no contar con las habilidades metacognitivas necesarias para aprender con éxito. Controlar la propia cognición permite al estudiante saber si ha de utilizar o no estrategias de aprendizaje, y cuándo determinadas estrategias se han de utilizar. Éstas son decisiones necesarias en el proceso de aprendizaje, ya que parece que la aplicación táctica de estrategias de aprendizaje es tan importante como poseerlas.

La psicología de las materias escolares

Lee Shulman (1981) describió el resurgimiento del interés de los psicólogos de la educación por la enseñanza escolar. Él y sus estudiantes ayudaron a promover este interés revigorizando un tema venerable de la psicología de la educación, uno que estuvo activo durante los años treinta y luego se perdió como un asunto de actividad investigadora en la disciplina: el estudio de las materias escolares. Este tema incluye la psicología del currículum y la instrucción, no solamente la psicología de la instrucción en su forma genérica e independiente del currículum (consultar Shulman, 1987; Shulman y Quinlan, 1996). Ahora, la psicología de las materias escolares no es solamente la aplicación de sentido común de la psicología de Thorndike, sino una aproximación cognitivo-psicológica interesada tanto en el pensamiento del alumno, como en la estructura de la materia a aprender y de las formas de explicación disponibles para el docente (como muestra de esta vital y contemporánea bibliografía de psicología de la educación consultar Wineburg, 1996; Linn, Songer y Eylon, 1996; DeCorte, Greer y Verschaffel, 1996). La investigación en esta área demuestra el creciente interés de los psicólogos de la educación en los problemas de la instrucción y la práctica en el mundo real.

La evaluación (assessment)

En este momento, parece existir el mismo interés que ha existido siempre en la teoría clásica de las pruebas estandarizadas, pero además, han aparecido nuevos intereses. Ahora parece haber una mayor preocupación por *a)* la valoración de portafolios, para reflejar mejor el logro de los estudiantes en el aula; *b)* pruebas de realización, una forma tradicional de valoración recuperada ahora porque el ámbito ha aprendido que las clásicas pruebas estandarizadas no pueden fácilmente dar cuenta de los aspectos complejos de la cognición humana; *c)* la valoración informal llevada a cabo por el profesorado en el aula, porque la valoración informal, realizada en la acción por docentes sensibles que tratan de dar sentido a un grupo de estudiantes muy heterogéneos, es como se llevan a cabo la gran mayoría de las valoraciones. Estos datos son también los que el profesorado utiliza para tomar decisiones sobre la enseñanza o sobre la necesidad de servicios especiales para determinados estudiantes; y *d)* evaluación de programas, que ahora se reconoce como un proceso político para ser llevado a cabo por un conjunto de científicos sociales e investigadores de ciencias humanas, para educar a los que toman decisiones en la toma de opciones responsables en una nación democrática (para una síntesis de estas perspectivas consultar Cronbach, 1982).

Métodos de investigación

Los métodos utilizados por los psicólogos de la educación se han ido ampliando para utilizar *a)* casos, documentando los problemas genuinos a los que se enfrenta la gente real en la educación; *b)* estudios

naturalistas, para que los investigadores puedan aumentar la validez externa; *c*) investigación cualitativa, porque muchos en este campo han decidido que no todo lo que se puede describir debe medirse; y *d*) pequeñas muestras, estudios intensivos, porque los psicólogos de la educación han aprendido que se aprenden cosas diferentes pero útiles de los estudios en profundidad basados en pocos informantes, más que de los estudios sobre muchos sujetos cuyos pensamientos apenas se conocen.

Los diseños experimentales con sus concomitantes inferencias estadísticas y los análisis correlacionales promovidos por Thorndike, se ven como menos útiles de lo que han sido. Es el efecto sistémico (entorno total) lo que a menudo necesita estudiarse. Muchas de las técnicas analíticas enseñadas a los psicólogos de la educación no se ocupaban de las relaciones recíprocas. Estaban diseñadas para el estudio de sólo unas cuantas variables. Mientras esto puede simplificar el análisis de la mayoría de las situaciones educativas, estos métodos pueden no ser adecuados para los procesos que ahora parece importante estudiar (consultar Salomon, 1991). La etnometodología, más que la bioestadística, se está convirtiendo en una fuente importante de nuevas ideas para los psicólogos de la educación que escojan trabajar en los entornos de la escuela sobre problemas educativos genuinos (consultar Behrens y Smith, 1996).

Evolución de la psicología de la educación

En función del trabajo de investigación sobre los problemas de la escuela o en los entornos de la escuela, los psicólogos de la educación han inventado o modificado conceptos y métodos que han sido de enorme utilidad a la psicología académica, en particular, y también a las ciencias sociales, en general. En Estados Unidos, las contribuciones contemporáneas a la metodología asociadas a la psicología de la educación incluyen el metaanálisis, la teoría de la generalización, y el concepto de validez consiguiente, para nombrar sólo unas pocas. Las contribuciones contemporáneas a la psicología general incluyen la teoría de las múltiples inteligencias; los conceptos de cognición distribuida y aprendizaje situado con sus raíces, desde luego, en la teoría Vytgotskyana; la teoría cognitiva asociada con la investigación básica sobre aprendizaje estratégico y metacognición; el perfeccionamiento de las formas de aprendizaje en cooperación; la elaboración del concepto de pensamientos ingenuos y la complejidad del cambio cognitivo; etc. (Berliner, 1992, 1993). Así, la mayoría de los psicólogos de la educación en Estados Unidos ya no se ven a sí mismos como simplemente el canal mediante el cual los métodos y conceptos de la psicología general se emplean para resolver problemas educativos seleccionados por un psicólogo de la educación. Hoy, sobre todo como consecuencia del trabajo basado en la escuela de la era post Sputnik, muchos psicólogos de la educación se ven como científicos sociales cuya misión es trabajar en colaboración con el profesorado sobre muchos de los problemas de la educación, tal como los definen los educadores en la práctica. En el albor del próximo siglo, la psicología de la educación parece prestar mucha más atención a los problemas de la práctica.

La descripción de Richard Snow (1981) sobre la psicología de la educación parece estar ganando. Este autor dijo: «Nuestro trabajo es psicologizar sobre los problemas y temas de la educación, y no sólo traer la psicología a la educación, como si fuésemos misioneros realizando el trabajo del Señor. Pensar que la tarea de los psicólogos de la educación es la psicologización de los problemas y temas de la educación difiere, de forma importante, concebirla como un medio para aplicar la psicología a

la educación o una forma de pasar conocimiento entre la educación y la psicología. La tarea de psicologización requiere que los psicólogos de la educación aporten sus considerables talentos, su rica perspectiva disciplinar, sus conceptos, métodos y hábitos mentales para interesarse por los problemas genuinos de los administradores, el profesorado, el alumnado, el currículum y la enseñanza, la formación docente, etc.». Como Snow apuntó, los intereses de la psicología de la educación residen en los problemas del ámbito de la educación».

Existe una diferencia sutil pero fundamental en la forma en que la psicología de la educación ha sido percibida tradicionalmente e incluso en la manera en que los psicólogos de la educación han pensado sobre ella. Esta perspectiva reconoce tanto la importancia de entender los problemas que se encuentran los individuos al intentar que la escuela tenga éxito, como la importancia de la perspectiva disciplinar. Esta forma de definir a la psicología de la educación proporciona dignidad al trabajo de los educadores. *Su trabajo, más que la disciplina de los psicólogos de la educación, se convierte en la base de cualquier estudio.* En el reconocimiento de la primacía de los problemas de la práctica viene implícito que los psicólogos de la educación tienen licencia para explorar con mayor profundidad las fuerzas sociales, morales, políticas y económicas que han ignorado durante más de la mitad del siglo, pero se reconoce ahora que afectan a los procesos psicológicos que prefieren explorar.

El siglo comenzó con la psicología de la educación como una ciencia dominante, la disciplina privilegiada de la investigación educativa. El siglo termina con otras ciencias sociales siendo privilegiadas; viendo a la propia ciencia como sólo una entre muchas visiones de los procesos educativos, y no más privilegiada que ninguna de esas otras visiones. Mientras muchos psicólogos de la educación contemporáneos aceptan la pérdida de estatus de su campo como la primera ciencia de la educación, muchos rechazan la afirmación de que las formas no científicas de estudiar la educación puedan proporcionar el mismo conocimiento fidedigno sobre los procesos educativos.

A pesar de los desafíos del pensamiento postmoderno y la teoría crítica, la psicología de la educación no desea dejar atrás las tradiciones científicas de las que ha emergido, aunque durante el pasado cuarto de siglo ha visto el campo profundamente transformado. Parece que la meta de la psicología de la educación, para su segundo siglo, es conocer a los educadores tal como son, en el contexto en el que trabajan, a través de las múltiples lentes proporcionadas ahora por la ciencia psicológica. Si tiene éxito, los psicólogos de la educación aumentarán su comprensión sobre los docentes y los estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje, el contexto social y el currículum, en los entornos escolares reales. Éste sería un logro no poco ambicioso.

RESUMEN Y PREDICCIONES SOBRE EL FUTURO

Las visiones presentadas sobre la investigación educativa en Estados Unidos deben parecerles confusas a los lectores de este artículo. Esto es porque son confusas. Por un lado, tenemos una comunidad educativa con energía, expansiva y en ampliación, que está más atenta que nunca a las necesidades del profesorado y el alumnado en las aulas. Por otra parte, tenemos un público general también con energía pero estrecho de miras y cada vez más receloso. Mientras la primera ha ganado confianza en su capacidad para influir en la experiencia educativa de los estudiantes de forma positiva, la segunda se inclina más y más a rechazar tanto a los investigadores como a los educadores profesionales, y miran al pasado en busca de consejos.

Muchas familias y los políticos que ellas eligen, han decidido dar primacía a la autoridad familiar sobre los hijos mientras desdeñan la potente contribución pedagógica de los investigadores y el profesorado. De este modo, mientras los investigadores del ámbito de la educación han proporcionado asesoría a algunas escuelas y a algunos docentes, su influencia suele ser saboteada por los que creen que es una amenaza para la autoridad religiosa o familiar. Muchos de estos ciudadanos creen que aprender consiste en memorizar hechos, y prefieren restringir el pensamiento a la resolución de problemas elegidos por los que detentan la autoridad. Estas estrechas limitaciones no dejan lugar a la realización de todo el potencial humano deseado por la mayoría de los miembros de la comunidad de investigadores. Los hallazgos de la investigación y la experiencia profesional están todos subsumidos por un pequeño, pero ruidoso y políticamente influyente, grupo de padres. Desde luego, se cree que permitir la realización del potencial del alumnado es una amenaza al propio tejido de la familia y a la propia sociedad (Berliner, 1997).

Algunos conceptos se han abierto camino en algunas aulas de Estados Unidos y se han institucionalizado: el valor del refuerzo positivo, la importancia del tiempo en el aprendizaje, el aprendizaje cooperativo, la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales, las pruebas con referencia a la norma, son productos reales y en general no controvertidos de la investigación educativa, que han ayudado a cambiar el entorno escolar. Otras influencias de la investigación educativa pueden verse en muchas de las interesantes escuelas en las que el constructivismo se ha asentado. En estas escuelas a los niños se les da la oportunidad de aprender haciendo, de enseñar y disciplinarse unos a otros, a respetar y aprender de los que son diferentes a ellos, a explorar nuevos y viejos medios, a reconocer que todo el mundo tiene algo que ofrecer. El profesorado, los directivos y las familias buscan lo mejor que la investigación y la teoría educativa tiene que ofrecer y la llevan a los estudiantes. Desafortunadamente, lo que se valora en un entorno se rechaza en muchos otros y, a medida que acaba el siglo, la investigación educativa en Estados Unidos ha sido marginada de la corriente principal de las prácticas escolares. Precisamente en el momento que estaba teniendo más sensibilidad por el mundo de la práctica.

Cuando escribíamos este artículo, nos sorprendieron las similitudes en la evolución de cada uno de los tres campos a los que nos hemos referido. Nos encontramos marcando los mismos mojones tanto si examinábamos los métodos de investigación, la administración de la educación, o la psicología educativa. En cada uno de estos campos, y sospechamos que en el resto de las áreas de investigación educativa que no hemos estudiado, se ha producido un notable giro. Hemos visto el paradigma positivista, objetivista de la primera parte del siglo, evolucionando en su mayor parte hacia un paradigma interpretativo a medida que nos acercamos al milenio. Esto no significa que el positivismo (y sus correlativos métodos experimentales y análisis estadísticos) no estén representados en la investigación educativa de los Estados Unidos, sólo que ha perdido su posición privilegiada. Ahora tiene que competir con una variedad de perspectivas interpretativas y con la teoría crítica para llamar la atención de los investigadores del ámbito de la educación y los diseñadores de políticas.

La evolución de los campos que hemos descrito también han demostrado un cambio en la relación entre la teoría y la práctica en Estados Unidos. La distancia tradicional entre teóricos y prácticos se ha estrechado, aunque la distancia sea todavía grande. La primacía de la ciencia representada por investigadores como E. L. Thorndike en psicología de la educación ha sido arrinconada por los investigadores

que entran en las aulas y permanecen junto a ellas. Esto se ejemplifica en el programa de investigación de Ann Brown (1994b) y Magdalena Lampert (1990). Estas tendencias llevan a nuestras predicciones sobre el futuro de la investigación educativa en Estados Unidos.

Predecimos un estrechamiento de la separación entre investigación y práctica, en parte, tal como hemos argumentado anteriormente, debido a la ascendencia del paradigma cualitativo y la perspectiva de los teóricos críticos. Esperamos que esta tendencia se vea apoyada por un reconocimiento debido desde hace tiempo, de que la investigación al servicio de las escuelas debía ser como mínimo recompensada, por las instituciones académicas de Estados Unidos, del mismo modo que la publicada en la mayoría de las revistas de investigación. También prevemos que los métodos seguirán siendo plurales. No parece probable en el futuro la hegemonía de un método sobre los demás.

Sin embargo, irónicamente, también hemos de predecir una reducción en la cantidad global de investigación educativa en Estados Unidos. Por tres razones. En primer lugar, la lucha continua para equilibrar la balanza del presupuesto federal hace difícil pensar que se incremente el presupuesto para investigación básica en educación. En segundo lugar, los diferentes estados nunca han contribuido demasiado a la investigación básica y, todavía más, con la excepción de las empresas y las ciencias biológicas y físicas, su ayuda para la investigación en Estados Unidos está desapareciendo. Las humanidades y la educación se ven demasiado a menudo como partes necesarias pero caras y no productivas (p. e. no aportan ganancias) en las modernas universidades de investigación. De este modo, la Universidad de California, en Berkley, intentó cerrar su Facultad de Educación hace quince años y la resucitó sólo alineándola con investigación en ciencias y matemáticas. La Universidad de Chicago, hogar de John Dewey y otros distinguidos líderes educativos a lo largo de los años, cerró su centro de formación de profesorado hace veinticinco años y ahora está en proceso de cerrar totalmente su departamento de educación.

Una última razón para la reducción de la investigación educativa se producirá por la reducción de puestos permanentes y a tiempo completo para el profesorado universitario en Estados Unidos. En los últimos veinticinco años se ha hecho patente una peligrosa tendencia, que sigue creciendo, que consiste en contratar profesorado a tiempo parcial. Estos puestos no permanentes reducen considerablemente el coste de la educación universitaria porque su coste es bajo y no tiene beneficios sociales. A veces llevan a las facultades de educación profesorado de enseñanza primaria y secundaria cualificado, con un gran conocimiento de la vida en las aulas, para garantizar la mayor relevancia de los cursos. Pero, al contrario del profesorado ordinario de la facultad, no se espera que el profesorado asociado realice investigación. Por lo que la actividad investigadora se reducirá en muchas universidades a medida que cambie la composición del personal, desde departamentos con personal fijo y orientado a la investigación, a los que contratan mucho profesorado asociado del que se espera más que transmita saber, que lo genere.

Al predecir el futuro es importante considerar otro factor. A la ciudadanía de Estados Unidos se le ha dicho de forma incesante que sus escuelas públicas no eran buenas y muchos, ahora, piden que se las abandone. Una de las alternativas propuestas sustituiría escuelas públicas por privadas, proporcionando a cada familia un vale de escaso valor monetario para utilizarlo en la educación de sus hijos como ellos quieran. Otro, ya puesto en marcha en muchos estados, permite la creación de escuelas públicas por contrato organizadas de forma independiente, liberadas de los supuestos constreñimientos de la burocracia.

Los que proponen estos planes dejarán al «libre mercado» determinar la calidad educativa que la gente quiere para sus hijos. En tal entorno, la libre búsqueda dará paso a la mercadotecnia, y la investigación educativa se convertirá en una propiedad, como la investigación de las compañías de tabaco o las farmacéuticas. El libre intercambio de ideas se verá así, severamente restringido, y la investigación que emerja será más susceptible de ser distorsionada para representar los intereses de los que pagan la investigación, más que de los estudiantes y las familias.

El futuro de la investigación educativa en Estados Unidos parece brillante, si consideramos la vitalidad de la comunidad de investigación, su crecimiento en las últimas décadas y su cosecha de aportaciones. Desafortunadamente, el futuro de la investigación educativa es mucho menos esperanzador cuando examinamos las fuerzas sociales que pugnan ahora en Estados Unidos. Las décadas venideras revelarán lo que pasa.

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M. W.: «Teachers and texts: A political economy of class and gender relationships in education», in L. Weiss, (ed.), *Class, race and gender in American education.* Routledge y Kegan Paul, NY, 1986.

ARONOWITZ, S. y GIROUX, H.: *Education under siege.* Bergin y Garvey, NY, 1985.

BARATZ, S. S. y BARATZ, S. C.: «Early childhood intervention: the social base of institutional racism», in YETMAN, N. R. (ed.), *Majority and minority: The dynamics of race and ethnicity in American life* (3.ª ed.), Allyn y Bacon, Boston, 1982.

BEHRENS, J. T. y SMITH, M. L.: «Data and data analysis», in BERLINER, D. C. y CALFEE, R. C. (eds), *Handbook of educational psychology* (pp. 945-989). Macmillan, New York, 1996.

BERLINER, D. C.: «Educational psychology meets the Christian right: Differing views of children, schooling, teaching and learning», *Teachers College Record,* 98(3), 1997.

– «The place of process-product research in developing the agenda for research on teacher thinking», *Educational Psychologist,* 24, 1990, pp. 325-344.

BERLINER, D. C. y BIDDLE, B. J.: *The manufactured crisis.* Reading, Addison-Wesley, MA, 1995.

BERLINER, D. C.: «What's all the fuss about instructional time?, in BEN-PERETZ, M. B. y BROMME, R. (eds.), *The nature of time in schools.* Teachers College Press, New York, 1990.

– «Telling the stories of educational psychology», *Educational Psychologist,* 27, 1992, pp. 143-161.

– «The Science of psychology and the practice of schooling: The one hundred year journey of educational psychology from interest, to disdain, to respect for practice», *Master lectures, 1992.* American Psychological Association, Washington, D. C., 1993.

BROPHY, J. y GOOD, T. L.: «Teacher behavior and student achievement», in WITTROCK, M. C. (ed.), *Handbook of research on teaching* (3.ª ed.), Macmillan, New York, 1986.

BROWN, A. L.: «Design experiment: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom setting», *Journal of the learning sciences,* 2(2), 1992a, pp. 141-178.

— «The advancement of learning», *Educational Researcher* 23 (8), 1994a, pp. 4-12.

CALLAHAN, R. E.: *The cult of efficiency,* University of Chicago Press, Chicago, 1962.

– *Cognition and Instruction Group at Vanderbilt*: «Anchored instruction and its relationship to situated cognition», *Educational Researcher,* 19 (6), 1990, pp. 2-10.

— «The jasper series as an example of anchored instruction: Theory, program, description, and assessment data», *Educational Psychologist*, 27, 1992, pp. 29-315.

CORNO, L.: «The best laid plans: modern conceptions of volition and educational research», *Educational Researcher*, 22 (2), 1993, pp. 14-22.

COVINGTON, M. V.: *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*, Cambridge University Press, New York, 1992.

CRONBACH, L. J. (With the assistance of K. SHAPIRO): *Designing evaluations of educational and social programs.* Jossey-Bass, San Francisco, 1982.

CUBAN, L.: *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1940-1980*, Longman, NY, 1989.

CULBERTSON, J. A.: «A century's quest for a knowledge base» in BOYAN, N. J. (ed.), *Handbook of research in educational administration: A project of the American Educational Research Association.* Longman, NY, 1988.

DECORTE, E., GREER; B. & VERSHAFELL: in BERLINER, D. C. and CALFEE, R. C. (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 491-549). Macmillan, New York, 1996.

DOYLE, W.: «Paradigms for research on teacher effectiveness», in SHULMAN, L. S. (ed.), *Review of research in education*, (Vol. 5, pp. 163-198). Peacock, Itaska, IL, 1978.

DUNKIN, M. L. & BIDDLE, B. J.: *The study of teaching.* Holt, Rinehart and Winston, New York, 1974.

ENGLISH, F. W.: *Educational Administration: the human science.* Collins, NY, 1992.

ERICKSON, F.: «Qualitative methods in research on teaching», in WITTROCK C. (ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) Macmillan, New York, 1986.

ERICKSON, K. A. (ed.): *The road to excellence.* Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, NJ, 1996.

FISHER, C. W. & BERLINER, D. C. (eds.): *Perspectives on instructional time.* Longman, New York, 1985.

FISHER, C. W., BERLINER, D. C.; FILBY, N. N.; MARLIAVE, R.; CAHEN, L. S. & DISHAW, M. M.: «Teacher behaviors, academic learning time, and student achievement: an overview», in DENHAM, C. & LIEBERMAN, A. (eds.), *Time to learn.* United States Department of Education, National Institute of Education, Washington, D.C., 1980.

FOSTER, W.: *Paradigms and promises: New approaches to educational administration.* Buffalo, Prometheus, NY, 1986.

GAGE, N. L. (ed.): *Handbook of research on teaching.* Macmillan, New York, 1963.

– «The paradigm wars and their aftermath: A "historical" sketch of research on teaching since 1989», *Teachers College Record*, 91, 2, Winter, 1989, pp. 135-150.

GARDNER, H.: *The mind's new science: A history of the cognitive revolution.* Basic Books, New York, 1985.

GREENFIELD, T. P.: «Theories about organizations: A new perspective and its implications for schools», in HUGHES, M. (ed.), *Administrative education: International challenges*, 1975, pp. 71-99, M. Hughes, London.

HIEBERT, E. H. & RAFHAEL, T. E.: in BERLINER, D. C. and CALFEE, R. C. (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 550-602). Macmillan, New York, 1996.

HILGARD, E. R.: «History of educational psychology», in BERLINER, D. C. and CALFEE, R. C. (ed.). *Handbook of educational psychology* (pp. 990-1.004). Macmillan, New York, 1996.

LAMPERT, M.: «When the problem is no the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching», *American Educational Research Journal*, 27, 1990, pp. 29-63.

LANGERMANN, R. C.: «Spencer Foundation», Chicago, I. L., 1996.

LINN, M. C.; SONGER, N. B. & EYLON, B. S.: «Shifts and convergences in science learning and instruction», in BERLINER, D. C. and CALFEE, R. C. (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 438-390). Macmillan, New York, 1996.

MACLAREN, P.: «Critical pedagogy: Constructing and arch of social dreaming and a doorway to hope», *Journal of Education*, 173, 1, 1991, pp. 9-34.

MINTZBERG, H.: *The nature of managerial work*. Harper & Row, NY, 1973.

MORRIS, V. C.; CROWSON, R. L.; PORTER-GEHRIC, C. & HURWITZ, Jr., E.: *Principals in action: The reality of managing schools*. Charles E. Merrill, Columbus, OH, 1984.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION: *A nation at risk: The imperatives for educational reform*. United States Department of education, DC, 1983.

OGBU, J.: «Class stratification, racial stratification and schooling», in WEWIS, L. (ed.), *Class, race and gender in American education*. State University of NY Press, NY, 1988.

RESNICK, L. B.: «Instructional psychology», in ROSENZWEIG, M. R. and PORTER, L. W. (eds.), *Annual review of psychology* (Vol. 32). Annual reviews, Palo Alto, CA, 1981.

RICHARDSON, V. (ed.) (en preparación): *Handbook of research on teaching* (4th ed.). American Educational Research Association, Washington, D. C.

SALOMON, G. (ed.): *Distributed cognitions*. Cambridge University Press, Cambridge, England, 1993.

– (eds.): «Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systematic approaches to educational research», *Educational Researcher*, 20 (6), 1993, pp. 10-18.

SHAVELSON, R. J. and BERLINER, D. C.: «Erosion of the education infrastructure», *Educational Researcher*, 17 (1), 1988, pp. 9-12.

SHULMAN, L. S. & QUINLAN, K. M.: «The comparative psychology of school subjects», in BERLINER, D. C. and CALFEE, R. C. (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 399-422). Macmillan, New York, 1986.

SHULMAN, L. S.: «Educational psychology returns to school», in KRAUT, A. G. (ed.), *G. Stanley Hall lecture series* (Vol. 2), American Psychological Association, D. C., 1981.

– «Knowledge and teaching: foundations of the new reform», *Harvard Educational Review*, 57, 1987, pp. 1-22.

– «Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporany perspective», in WITTROCK, M. C. (ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed). Macmillan, New York, 1986.

SMITH, W. F. & ANDREWS, R. L.: *Instructional leadership: How principals make a difference*. American society for curriculum development, Alexandria, V. A., 1989.

SNOW, R. E.; CORNO, L. & JACKSON, D.: «Individual differences in affective and cognitive functions», in BERLINER, D. C. and CALFEE, R. C. (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 243-310), Macmillan, New York, 1996.

SNOW, R. E.: «On the future of educational psychology», *Newsletter for educational Psychologists*. (Division 15, American Psychological Association), 5 (1), 1981, p. 1.

SPENCER, D. A.: *Lives of Contemporary Women Teachers*, Longman, NY, 198-.

TAYLOR, F.: *The principles of scientific management*, Harper & Row, NY, 1911.

TRAVERS, R. M. W. (ed.): *Second handbook of research on teaching*, Macmillan, New York, 1973.

TYACK, D. & CUBAN, L.: *Tinkering toward Utopia: A century of school reform*. Cambridge, Harvard University Press, MA, 1995.

TYACK, D.: «"Restructuring" in historical perspective: tinkering toward Utopia», *Teachers College Records*, 92, 2, Winther, 1990, pp. 170-191.

WINEBURGG, S. C.: «The psychology of learning and the teaching of history», in BERLINER, D. C. and CALFEE, R. C. (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 423-437), Macmillan, New York, 1996.

WITTROCK, M. C. (ed.): *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), Macmillan, New York, 1986.

WOLCOTT, H. F.: *The man in the principal's office: an ethnography*, Holt, Rinehart & Winston, NY, 1973.

GLOSARIO

Distritos escolares. En Estados Unidos el sistema educativo está casi totalmente descentralizado. Cada uno de sus 50 estados tiene su Departamento de Educación que ejerce su autoridad sobre los distritos escolares. El número de distritos en cada estado varía enormemente. Por ejemplo, la ciudad de Nueva York, con unos ocho millones de habitantes, actúa como un sólo distrito. Sin embargo, la ciudad de Phoenix, con menos de tres millones de habitantes, está dividida en veinticuatro distritos. Cada distrito escolar recibe fondos del estado, pero éstos son complementados por los recaudados en cada distrito sobre la base del valor de la propiedad que existe dentro de sus límites. Esto da como resultado una autonomía e independencia de los distritos dentro de las regulaciones que determina el Departamento de Educación de cada estado, así como también grandes desigualdades en los recursos con que cuenta el distrito.

Escuelas por contrato (charter schools). La desconfianza hacia la escuela pública que se ha venido fomentando durante los últimos quince años desde el gobierno, ha generado varias ideas diseñadas para acabar con la escuela pública. Una de ellas es la de dotar de fondos a organizaciones o individuos que deseen organizar una escuela independiente del distrito escolar que le corresponde. Estas escuelas quedan libres de las exigencias de la burocracia y los sindicatos (ambos identificados como fuentes de problemas por distintas organizaciones), aunque continúan bajo la autoridad del estado. Varios estados están experimentando con esta idea que, aún sin estar claramente definida, va ganando el respaldo popular a través del país.

Vales escolares (school voucher). El vale escolar es otra de las ideas generadas por quienes quieren acabar con la escuela pública. Los vales representan cierta cantidad de fondos que permiten al niño asistir a una escuela diferente de la que tiene asignada. En algunos estados los estudiantes pueden elegir no sólo entre las escuelas públicas sino también entre las privadas que estén dispuestas a aceptarlos. La cantidad que representa el vale varía de un estado a otro. En algunos casos es equivalente al costo por estudiante que calcula el estado, en otros es una cifra arbitraria asignada por la legislación aprobada con este fin. Esta idea no ha llegado a ganar todavía la aceptación popular, pero está siendo adoptada en varios lugares.

Educación bilingüe. Al final de los años sesenta, el Congreso de Estados Unidos aprobó legislación para ofrecer educación bilingüe a los niños de hogares en los que el inglés no era el idioma vernáculo con el fin de mejorar su rendimiento académico. La mayor parte de los beneficiarios de esta legislación han sido hispanohablantes, pero los servicios no están limitados a esta población. A pesar de lo que sugiere el nombre, la puesta en práctica de este programa no consiste en la enseñanza en dos leguas, pues la educación realmente bilingüe es la excepción. La mayor parte de estos programas usan los fondos destinados para intensificar la enseñanza en in-

glés. La lengua vernácula, si se ofrece, se utiliza como puente con el inglés. Aunque sólo una minoría de estudiantes se pueden beneficiar de este programa, ha sido un importante foco de conflictos a través de los años.

Headstart. Este programa, también fruto del fermento político y liberal de los años sesenta, está dedicado educación de niños pobres en edad preescolar con el fin de prepararlos para el ambiente escolar. Los fondos llegan al estado principalmente del Gobiemo Federal. El éxito de este programa ha sido documentado a través de varios estudios extensos y rigurosos que han verificado resultados positivos para los participantes al cabo de muchos años. A pesar de su éxito, *Headstart,* sólo alcanza a un pequeño porcentaje de la población a la que va destinado.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO ESPACIO DE DILEMAS Y CONTRADICCIONES

JUANA M.ª SANCHO GIL (*)
FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ (**)

El mundo cada vez más postindustrial y postmoderno, caracterizado por el cambio acelerado, una intensa compresión del espacio, la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica. Frente a él, el sistema escolar modernista, monolítico, que sigue pretendiendo obtener fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles. A veces, los sistemas escolares intentan oponerse a las presiones sociales y a los cambios de la postmodernidad. Con mayor frecuencia, procuran responder con seriedad y sinceridad, pero mediante un aparato administrativo enorme y pesado. Desde el punto de vista educativo, esta lucha fundamental se presenta de distintas maneras. (Hargreaves, 1996, pp. 29-30).
Una de estas maneras consiste en replantear el sentido, el proceso y la función de la investigación educativa.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se parte de la señalización de una serie de cambios que afectan al mundo actual, vinculados a la expansión de estrategias globalizadas de la economía y a las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. Estos cambios afectan por igual a la organización del conocimiento y a aquello que una persona necesita saber para interpretar ese mundo, como a las perspectivas de investigación sobre la naturaleza, la sociedad y la educación. En este artículo se analiza, además, la relación entre ese mundo cambiante y los aspectos políticos, ideológicos y económicos de la educación y las consecuencias de todo ello para la investigación. Una investigación que, en última instancia, y a pesar de las crisis y de los problemas con los que ahora se enfrenta para ser reconocida, aparece como necesaria si se quiere comprender (además de describir y explicar) cómo se elabora y utiliza el conocimiento en la actualidad y el papel que la educación desempeña (y puede desempeñar) en la construcción social de los saberes.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN UN CONTEXTO DE CAMBIO GLOBAL

Desde el inicio de la década de los ochenta se han ido sucediendo una serie

(*) Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.
(**) Departamento de Dibujo. Unidad de Educación Artística. Universidad de Barcelona.

de fenómenos importantes que han tenido, están teniendo y parece que van a tener, una influencia notable en la configuración del mundo, en las formas de elaborar, distribuir y acceder al conocimiento y, por lo tanto, también en la educación (Chomsky y Dieterich, 1995). Los procesos de transnacionalización y globalización de la economía, la política y la cultura iniciados en el siglo XVI con el denominado *Primer Orden Económico Mundial* (Ferrer, 1996, p. 9) han adquirido durante los diez últimos años una celeridad y capacidad de penetración sin parangón.

En estos momentos resulta difícil determinar hasta qué punto el nuevo orden económico mundial, fuertemente controlado por los países que integran el G-7 y el Banco Mundial –basado en la llamada desregulación neoliberal y en la dependencia económica, política y tecnológica de la mayoría de los países con respecto a estas siete potencias– ha sido posible gracias al importante desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación o si, por el contrario, el grado de atención y la magnitud de inversiones en el ámbito de estas tecnologías ha venido propiciado por las necesidades de gestión de la información de este modelo político, económico y tecnológico [1].

En cualquier caso, la proliferación de nuevos sistemas y soportes de información en prácticamente todos los ámbitos: ciencia, industria, comercio, ocio, cultura, etc., ha acelerado los procesos de globalización y transnacionalización de la economía, la propia tecnología y las formas culturales. Ha aumentado el universo de herramientas artefactuales y simbólicas que median nuestra relación con el mundo y con los demás. Ha hecho apuntar nuevas formas de analfabetismo (audiovisual, informático,...) y nuevas formas de discriminación y marginalización (info-ricos, info-pobres; tecno-ricos, tecno-pobres). Ha supuesto una variación considerable en la definición de las propias profesiones y trabajos y de los tipos de saber requeridos. Y ha situado a la capacidad de aprender, de dar sentido a la información, de afrontar situaciones de cambio y de tomar decisiones en el eje de cualquier ocupación.

La escuela, como institución social, no permanece ajena a las transformaciones de la sociedad que la contiene. Por el contrario, situaciones y comportamientos generados por las políticas económicas, sociales, laborales o por los sistemas de telecomunicación tienen consecuencias sobre los individuos y los grupos (pérdida de referencia, de identidad, situaciones de violencia, etc.) para los que se espera, la Escuela, tenga una respuesta. Además, una de las muchas misiones hoy encomendadas al sistema escolar es la de capacitar al alumnado para descifrar e interpretar el mundo en el que vive y poder contribuir, con los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas o desarrolladas en la escuela, al sistema productivo, social y cultural. Un mundo cuya característica más sobresaliente parece ser que, quizás

---

(1) Bell (1994, p. 910 y ss.) en un texto en el que analiza la naturaleza de los fracasos tecnológicos de los Estados Unidos reconoce prácticas que poco tienen que ver con la visión idealizada que suele prevalecer de la ciencia, el saber científico y la investigación. Los «grandes proyectos conocen sólo dos etapas de elaboración: «Demasiado pronto para hablar», durante la cual todos los problemas son silenciados, y «Demasiado tarde para parar», momento en el cual raros son los políticos que aceptan reconocer haber dilapidado sumas considerables» [...] «La pérdida total de trescientos cuarenta mil millones de dólares en la iniciativa de defensa, la Guerra de las Galaxias, con su sucesión de proyectos extravagantes abortados y de tests amañados, puede imputarse directamente al secreto». Para este autor, el problema profundo en Estados Unidos estriba en que «los grandes proyectos científicos o militares son meros sistemas de conveniencia que permiten gastar dinero. Mientras el objeto consista en dilapidar los fondos públicos y no en dar origen a la producción de buena calidad, perdurará el ciclo infernal de los fracasos tecnológicos».

por primera vez en la historia, el mundo adulto, en su conjunto, no esté mejor pertrechado para entender y dar sentido a lo que sucede a su alrededor que el mundo «en formación» (niños, niñas y jóvenes).

Los adultos actuales, incluso los que tienen en torno a treinta años, han sido educados para la certidumbre, para pensar que se dejaba de aprender al dejar la escuela o la universidad, para el trabajo seguro y la estabilidad. El final de siglo ofrece incertidumbre, aprender a aprender a lo largo de toda la vida es el nuevo eslogan, las estructuras laborales, sociales y personales han experimentado cambios profundos, la estabilidad, como el amor, tiene la intensidad de los instantes. Adultos y jóvenes se encuentran igual de mal (o bien) pertrechados emocional e intelectualmente para dar sentido al mundo y sentirse protagonistas de su propia historia. Lo que parece cierto es que el papel de la educación, escolar o familiar, formal o informal y como consecuencia el sentido y la función de la investigación educativa, se están viendo también profundamente afectados.

Umberto Eco (Rivière, 1995) señalaba recientemente que uno de los efectos de estos cambios será que:

> el exceso de información cambiará nuestras cabezas.

Una consecuencia directa de esta situación para la educación escolar, la señala Tedesco (Garrido, 1996), director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, cuando dice que:

> los docentes deben ser los encargados de provocar la curiosidad, el deseo de aprender en un mundo sobreinformado que además está cambiando cada día, y donde ningún maestro puede reemplazar a un CD-ROM o a un banco de datos.

En un sentido similar se pronuncia la comisión que realizó el último informe de la UNESCO (1996, p. 95), bajo la dirección de Jacques Delors:

> El siglo XXI, que ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación, planteará a la educación una doble exigencia que, a primera vista, puede parecer casi contradictoria: la educación deberá transmitir, masiva y eficazmente, un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son la base de las competencias del futuro. Simultáneamente, deberá hallar y definir orientaciones que permitan no dejarse sumergir en las corrientes de informaciones más o menos efímeras que invaden los espacios públicos y privados y conservar el rumbo de los proyectos de desarrollo individuales y colectivos. En cierto sentido la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para moverse por ellas.

Esta nueva realidad configura una serie de preguntas que se supone la investigación va a poder a ayudar a responder: ¿Qué posibilidades ofrecen los nuevos medios para generar nuevos entornos de aprendizaje y replantear la configuración de la escuela tal y como la conocemos hoy? ¿Cómo afectan las nuevas formas de representar la información a la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo afectan los nuevos medios a las relaciones entre docentes y alumnos? ¿Cómo están cambiando las representaciones de la realidad de los diferentes integrantes de las comunidades educativas? Interrogantes a los que habría que sumar las cuestiones, temas y problemas que plantean los diferentes autores de este monográfico.

La investigación educativa en un contexto de cambios de la escuela

La confluencia de estas transformaciones políticas, económicas, sociales, culturales y tecnológicas está configurando, para los sistemas educativos de todos los

países unos retos y unas expectativas que, para los que estamos inmersos y conocemos de cerca los problemas actuales, parecen difíciles de afrontar. Por una parte, porque exigen inversiones económicas considerables y, por otra, porque demandan un tipo de saber, unas actitudes y un conocimiento profesional con los que no siempre contamos. Sin embargo, cuanto más arrecian los discursos sobre la importancia de la educación, las inversiones para su realización y para la investigación o disminuyen («hay que recortar el gasto social») o no aumentan en la proporción necesaria.

Esta situación de prioridad en el discurso y de no prioridad en la dotación de recursos, en general, y para la investigación, en particular, lleva a que distintas entidades de diferentes países y organismos nacionales y supranacionales (MEC, UE, OCDE, UNESCO, etc.) hayan hecho recientemente públicos una serie de informes en los que se apuntan algunas de las características de las actuales sociedades postindustriales (globalización, mundialización, adaptación al cambio, etc...). Estos trabajos señalan los desafíos de la nueva era, indicando la importancia de que los sistemas educativos den respuesta a las nuevas necesidades de aprendizaje y socialización, no sólo en la época de escolarización obligatoria sino también a lo largo de la vida, además de destacar la importancia de la investigación para cubrir estos logros (UNESCO, 1996; OCDE, 1992, 1995, 1996).

Vamos a ilustrar este enunciado general con cuatro informes recientes que representan otros tantos puntos de vista sobre el *debe ser* de la educación, con la mirada puesta en ese horizonte mítico del siglo XXI.

En el documento elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia (1987, p. 23) para discutir el proyecto de reforrna de la enseñanza, se especificaba que:

> El acelerado ritmo de innovaciones tecnológicas reclama un sistema educativo capaz de impulsar en los estudiantes el interés por aprender. Y que ese interés ante nuevos conocimientos y técnicas se mantenga a lo largo de su vida profesional, que probablemente tenderá a realizarse en áreas diversas de una actividad productiva cada vez más sujeta al impacto de las nuevas tecnologías. El progreso tecnológico, por otro lado, plantea también serios desafíos a la hora de lograr un desarrollo social equilibrado que sea respetuoso con una condición humana de la existencia. Existe el temor, para algunos ya elaborado en forma de diagnóstico, de que la humanidad ha progresado más en técnica que en sabiduría. Ante este malestar el sistema educativo ha de responder tratando de formar hombres y mujeres con tanta sabiduría, en el sentido tradicional y moral del término, como cualificación tecnológica y científica.

Para la comisión que realizó el mencionado informe de la UNESCO, bajo la dirección de Jacques Delors, la educación:

> ha de ayudar a superar las tensiones entre lo mundial y local, lo universal y lo singular, la tradición y la modernidad, el largo y el corto plazo, la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano, lo espiritual y lo material (UNESCO, 1996, pp. 17-18).

Sin embargo, no parecen acabar aquí los retos que se le plantean al sistema educativo escolar, porque el informe continúa diciendo que:

> Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (UNESCO, 1996, pp. 95-96).

Por su parte, el informe de la OCDE de 1995 señalaba respecto a la educación, que:

> La rápida mutación de la economía y la técnica hace inútil la formación orientada exclusivamente hacia la formación profesional, ya que la evolución de los conocimientos y las técnicas y la propia transformación de las empresas deja rápidamente obsoleto su contenido. Además, la gran diversidad de estructuras familiares y la composición pluricultural de las sociedades industrializadas se oponen a un concepto de los centros escolares como entidades homogéneas. Ante este panorama el papel del sistema educativo consistiría en ayudar a cada alumno a adquirir una serie de saberes y competencias generales básicas, inculcarles la capacidad de adaptarse al cambio y, sobre todo, la aptitud y el gusto por aprender y reaprender durante toda su vida.

Por último, Juan Carlos Tedesco apuntaba en unas declaraciones a Comunidad Escolar (Cid, 1996):

> Documentos recientes de los grupos industriales más avanzados de Europa ponen de relieve la necesidad de formar individuos completos. La especialización precoz de la enseñanza secundaria inferior, vigente en muchos países de Europa, ya no parece adecuada a la realidad actual. Y añade hablando de las teorías del aprendizaje: los teóricos no localizan el aprendizaje en instituciones con sus normas, que han de ser iguales para todos, acostumbran a hacer los análisis desde un punto de vista individual y en situaciones artificiales.

Estos puntos de vista, por el hecho de proceder en su mayoría de instituciones internacionales, pueden interpretarse como referencias que apuntan preocupaciones compartidas por muchos educadores, y hacen referencia a la formación de los individuos con una visión más global de la realidad; la vinculación del aprendizaje a situaciones y problemas reales; la preparación para aprender durante toda la vida,... En este contexto, sucintamente apuntado, sobresale un discurso presente en distintos documentos, que destaca la importancia de la investigación como componente fundamental de la elaboración del saber y del saber hacer, objetivo último de la educación escolar.

Porque de hecho, a pesar del saber acumulado mediante la práctica reflexiva y la investigación educativa, quedan muchos «lugares» por transitar, como apunta el informe de la Comisión Europea sobre la Sociedad de la Información:

> Sabemos muy poco sobre cómo la gente aprende y sobre las diferencias en función del grupo de edad, el género, y otras variables. Necesitamos saber más sobre cómo la gente más mayor y más joven aprende. E incluso una cuestión más fundamental es cómo la gente adquiere un sentido de identidad y cómo éste se puede desarrollar, haciendo que trascienda a las actitudes más nacionalistas. (...) La investigación sobre el mismo aprendizaje es una gran prioridad, incluyendo las formas en las que las Tecnologías de la Información y la Comunicación afectan al aprendizaje. Esto incluye cuestiones tales como. ¿Cómo la gente «aprende a aprender» en vez de simplemente recordar hechos? ¿Cómo ensenar y desarrollar el dominio de una abstracción «catódica», imágenes virtuales, interactividad y fragilidad a todo, incluyendo a los que tienen miedo y no pueden ajustarse fácilmente a las nuevas tecnologías? ¿Cómo desarrollar métodos de formación que permitan a los restantes millones de analfabetos en la UE tener acceso a los servicios de la sociedad de la información? (European Commission, 1996, p. 52).

Nos encontramos, pues, ante un campo, la educación obligatoria y permanente en proceso de cambio, pero que recibe poca atención y recursos por parte de las políticas de investigación. Esta aparente contradicción nos lleva a plantear algunas cuestiones que tratan de indagar en las razones de este desajuste. Cuestiones del tipo: ¿Qué papel ha tenido la investigación educativa en la elaboración de conocimiento sobre los problemas y dilemas de la educación? ¿Cuáles son sus principales limitaciones? ¿En qué sentido y hasta qué

punto ha contribuido a mejorar las políticas y las prácticas educativas? ¿Cómo se están abordando los problemas emergentes? ¿Qué cambios deberían considerar estas políticas? ¿Qué retos se le plantean a los investigadores? Asuntos que se abordan en todos los artículos que conforman este monográfico.

La investigación educativa como síntoma de una ambivalencia

En este contexto de nuevas preguntas y nuevas necesidades, la investigación educativa, como campo relativamente independiente pero profundamente interconectado con otras áreas como la psicología, la sociología, la antropología, etc., nunca ha sido un ámbito prioritario de estos focos de interés en la investigación y el desarrollo tecnológicos. En realidad, lo es en los discursos, pues son frecuentes las opiniones de políticos o responsables de empresas multinacionales que reconocen la importancia de la educación. Pueden servir para ilustrarlo, la reciente declaración del presidente Clinton, quien en el discurso de toma de posesión para el segundo mandato señalaba como *prioridad* de su gobierno *que todos los norteamericanos tengan la mejor educación del mundo* (Valenzuela, 1997). Objetivo que se concreta en *que todos los niños de 8 años sean capaces de leer, que todos los de 12 puedan conectarse con Internet, que todos los de 18 vayan a la Universidad* (Fresneda, 1997). Pero la realidad suele servir de espejo a las intenciones y lo cierto es que, incluso en épocas de reforma, como puede ser el caso de Estados Unidos o del Estado español, donde la implantación de la ESO requeriría una agenda de investigación, el volumen de recursos adjudicados a esta actividad se ha reducido en un 14,6 por ciento respecto del presupuesto de 1996 (Bas, 1997).

La importancia social de la investigación educativa, si tenemos en cuenta su presencia en los grandes medios de comunicación, los canales de distribución y transferencia utilizados, etc., difícilmente resiste la comparación con cualquier otro ámbito, incluso dentro de las denominadas Ciencias Sociales. Como muestra, vale recordar que la investigación educativa nunca ha sido un área prioritaria en los planes nacionales de investigación y desarrollo.

A título de ejemplo, durante el trienio 1992-95, los Programas Nacionales considerados prioritarios para la convocatoria de proyectos de investigación y desarrollo del Programa Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (IDT) fueron: *a)* Tecnología Avanzada de la Producción, *b)* Materiales, *c)* Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones, *d)* Investigación Espacial, *e)* Física de Altas Energías, *f)* Biotecnología, *g)* Ciencias Agrarias, *h)* Medio Ambiente y Recursos Naturales, *i)* Tecnología de Alimentos, *j)* Salud y Farmacia, *k)* Estudios Sociales, Económicos y Culturales, *l)* Investigación en la Antártida, *m)* Información para la Investigación Científica y el Desarrollo Tecnológico.

Queda claro que la educación no se considera un Programa Nacional prioritario. A pesar de estarse llevando a cabo una reforma del sistema educativo escolar que pretendía cambiar en profundidad las formas de entender la enseñanza y el aprendizaje, *el Plan de Investigación Educativa* se considera como un Programa Sectorial.

En cuanto a las dotaciones presupuestarias, verdadero indicador en la sociedad actual del valor y la importancia que se le da a los temas, el gasto ordinario de las actividades de investigación y desarrollo por campos y disciplinas para el año 1991, fue de 479.372 millones (INE, 1994). La distribución porcentual de esta cantidad, por campos o disciplinas científicas, fue la siguiente: Ingeniería y tecnología: 60,10 por ciento; Ciencias médicas: 13,00 por ciento; Ciencias exactas y naturales: 10,70 por ciento; Ciencias sociales y humanas: 8,50 por ciento; Ciencias agrarias: 7,70 por ciento. La contundencia

de las cifras hace innecesario los comentarios relativos al peso específico de la investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas, en general, y las de la Educación, en particular. Al menos por lo que se refiere a la dotación de recursos económicos.

Sin embargo, estos hechos contrastan con las intenciones. Cuando se publica el Plan Nacional de Investigación Educativa, promovido por el Ministerio de Educación y Ciencia, coincidiendo con el inicio de la Reforma del Sistema Educativo, hay una apuesta explícita por impulsar la investigación en el ámbito de la Educación, como factor esencial que sirva de apoyo y promoción de la reforma:

> Los objetivos inmediatos de fomento y planificación de la investigación educativa no tienen un significado que acabe en sí mismo, sino que adquieren todo su sentido cuando se relacionan con unas finalidades de carácter más inmediato; es decir, con las consecuencias beneficiosas que se pueden obtener, para el sistema educativo en su conjunto, mediante la promoción y racionalización de la investigación (MEC, 1989, p. 71).

Los objetivos de este Plan, todavía vigente, eran múltiples y ambiciosos. Sus realizaciones, han sido importantes, aunque, a todas luces, insuficientes [2]. Una fuente de preocupación se sitúa en la comparación entre los presupuestos iniciales (de 470 millones en 1990, de los cuales 110 se adjudicaban a la realización de investigaciones y estudios, a 896 en 1994, de los cuales 216 se adjudicaban a la realización de investigaciones y estudios) y el progresivo descenso de las dotaciones que se aprecian en las convocatorias publicadas en el BOE (los 200 millones de 1992, 100 para el territorio de gestión del MEC y 100 para todo el Estado, se convierten en 130 en 1993, 80 para el territorio de gestión del MEC y 50 para todo el Estado). Este descenso en las dotaciones generales para la investigación en el ámbito de la educación también se vislumbra en las fluctuaciones de los presupuestos del CIDE. La cifra de 200 millones adjudicados para este organismo en 1984 en concepto de personal, infraestructura y transferencias, culminó con 600 millones en 1991, para volver a 200 para el curso 1995-1996. Esta situación de precariedad de los presupuestos para la investigación se ve agravada en Comunidades como Cataluña, en la que no existen convocatorias específicas de investigación educativa. Si tenemos en cuenta que en España, la mayor fuente de recursos para la investigación educativa proviene de la Administración, nos daremos cuenta de la carencia crónica de fondos para esta actividad [3].

En el marco de los programas de investigación europeos, la situación es bastante similar. Hasta el año 1994, el campo de la educación no se consideraba como un ámbito de investigación específico dentro de los programas marco. Esto no significa que no se le adjudicasen recursos, sino que la educación se considera más como *actividad* que como objeto de estudio, reflexión y producción de saber. Esta situación comienza a cambiar en el IV Pro-

---

(2) Una visión de conjunto de esta actividad se encuentra en las distintas publicaciones del CIDE en las que se hace balance de los diferentes programas de investigación educativa auspiciados por este organismo.

(3) Como ejemplo de esta precariedad podemos señalar que, de los 189 trabajos de investigación realizados en la División de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona entre 1992 y 1995, 64 se realizaron sin haber pedido ningún tipo de ayuda y a 5 les fue denegada. La propia Universidad financió el 36,13 de los 120 trabajos que recibieron ayuda; la Generalidad de Cataluña el 25,21 por 100 (no mediante convocatorias abiertas sino mediante encargos a determinadas personas o grupos); el Ministerio de Educación y Ciencia el 21,01 por 100; la Unión Europea el 6,72 por 100 y otros organismos (la *Societat Catalana de Pedagogía*, la *Fundació Bofill*, etc.) el 10,92 por 100 (Bartolomé, Sancho et al. 1996).

grama marco (1994-1998), en el que en el apartado referido a los Sistemas Telemáticos se adjudican 50 millones de ECUs a la Educación y la Formación. Mientras que en la partida presupuestada para la investigación socioeconómica finalista aparecen dos apartados referidos directa o indirectamente a la educación: a) Investigación sobre la educación y la formación (25 millones de ECUs) y b) Investigación sobre la integración y la marginación social en Europa (30 millones de ECUs) (Bartolomé, Sancho et al., 1996).

CAMBIOS EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA INVESTIGACIÓN

Para explorar algunas de las preguntas formuladas en el apartado anterior, nuestra primera mirada se dirige hacia la aparición de nuevas formas de conocimiento que afectan no sólo a los resultados, en términos de conocimiento elaborado, sino a cómo se produce y se organiza el conocimiento y las estrategias que se utilizan para controlar la calidad de la propia producción de la investigación y su orientación epistemológica (en cuanto conceptualización de los fenómenos a estudiar y de los conocimientos que los representan).

En la cultura occidental, y cada vez más en otras culturas por el efecto de la globalización de la economía y de las comunicaciones, los términos ciencia, conocimiento y, a veces información, se utilizan de manera intercambiable bajo el paraguas de conocimiento científico. Tal como señalan Gibbons et al., (1995) en las primeras fases de la revolución científica era importante distinguir entre formas de conocimiento científico y no-científico. La historia de la producción del conocimiento desde el siglo diecisiete se puede escribir en términos de una trayectoria en la búsqueda por el reconocimiento de quienes antes planteaban un conocimiento no-científico (quienes seguían la senda de las ciencias del espíritu que Dilthey apuntaba en su distinción respecto de las ciencias de la naturaleza) en aras de ganar su reconocimiento como científicos (los casos de la psicología, la economía y la sociología son proverbiales en este sentido).

En la actualidad formar parte de un área considerada como conocimiento no-científico significa ponerse al margen de un tipo de reconocimiento social, aislamiento que se atribuye a aquellos que no están asociados a una actividad considerada como científica. Aunque hay que reconocer, apuntan también Gibbons et al. (1995), que el término científico utilizado en este contexto implica una determinada forma de producción de conocimiento, asociada en la lejanía al empirismo newtoniano y a la física matemática. Vamos a prestar atención a las consecuencias de esta determinación, dado que repercute en gran manera, sobre todo en las ciencias humanas y sociales, a pesar de los cambios en la representación del conocimiento científico en las últimas décadas y en la consideración social, política y académica de la investigación.

Pero antes puede ser necesario situar los dos modos de producción del conocimiento que tienden a dominar las representaciones actuales del conocimiento científico. Estas dos formas, como otras que se suelen utilizar a la hora de organizar las tendencias o enfoques de investigación en los diferentes campos disciplinares, no son únicas y totalizadoras, ni hay que considerarlas desde una división infranqueable. No habría que olvidar que las divisiones que tratan de situar campos de estudio tienen, sobre todo, la finalidad de organizar problemas, aunque con frecuencia inducen a un reduccionismo que puede llevar a la confusión o al dualismo maniqueo, en lugar de potenciar debates clarificadores.

Ejemplos de estas divisiones organizativas en el terreno de las tendencias en la investigación serían la que Cohen y Manion (1980) atribuyen a la psicología social, cuyo campo de investigación dividen entre perspectivas normativas e interpretativas. En el caso de la investigación educativa estas distinciones irían desde la «histórica» de Bogdan y Taylor (1975) entre paradigma cualitativo y cuantitativo, a la basada en los sistemas de creencias convencionales y constructivistas de Guba (1989), pasando clasificación de Popkewitz (1987) de estructuras lógico-responsiva y simbólico-interpretativa, o la de Erickson (1989) entre enfoques interpretativos y positivistas. Hay que insistir que cualquier intento de clasificación resulta simplificador, pues esconde históricos y complejos debates sobre la naturaleza del conocimiento científico que van más allá de la pretensión señalizadora (de temas, problemas y posibles alternativas) de este trabajo. Para dejar las puertas abiertas y explorar la intrincada trama que encierra este problema, del cual existe una amplia bibliografía, pueden servir de guías, además del mencionado texto de Gibbons et al. (1995), el estudio de Fernández Buey (1991) sobre la construcción de la noción de método en el pensamiento racional.

Tomaremos la senda de cómo se organizan dos de los grandes marcos de producción del conocimiento científico en la actualidad, de la mano de Gibbons et al. (1995) (ver Tabla I). El Modo 1 hace referencia a un conjunto de ideas, métodos, valores y normas, que se han desarrollado bajo la estela del modelo newtoniano de investigación empírica y de representación de la realidad «objetiva», al que se han adherido múltiples campos de investigación que han tratado de que su práctica sea considerada como científica. Este Modo resume una serie de normas sociales y cognitivas que se han de seguir en la producción, legitimación y difusión de este tipo de conocimiento, que se caracterizan por su carácter gremial y que tiene como destinatario la propia comunidad científica o el mundo «interesado» de la industria. Por su parte, el Modo 2, reinterpreta estas normas, en función de la aparición de nuevos problemas vinculados a situaciones reales y asume la colaboración entre la comunidad científica y los usuarios como guía de actuación. Decisión que afecta a los modos y los medios de hacer público el proceso y los resultados de la investigación.

Esta división ofrece una polaridad inicial tanto de orden sociológico como, sobre todo epistemológico que permite detectar dos marcos diferentes en la representación del conocimiento. El Modo 1 tiene como referente a la investigación en las Ciencias Naturales (sobre todo en la Física, la Química y ciertos campos de la Biología) y también se refleja en otras disciplinas como la Psicología. Por su parte, el Modo 2, representa unos conocimientos relacionados con los problemas «reales» que afectan de manera directa a los receptores de la investigación, lo que la hace más responsable y reflexiva socialmente de las consecuencias de la propia investigación, en la que participa un grupo variopinto de investigadores que colaboran en un problema específico y localizado. Vamos a recorrer con algo más de detalle las diferencias entre estos «dos modos» de concebir, organizar y divulgar la investigación, sobre todo porque esta distinción puede ayudar a situar algunas de las posiciones y expectativas relacionadas con la investigación educativa.

La relación del conocimiento con su texto de aplicación

El contraste más relevante entre estos dos modos de representar el conocimiento se observa al comparar sus respectivos enfoques de resolución de problemas. En el Modo 1 se lleva a cabo siguiendo los códigos de una práctica relacionada con una

TABLA I

Caracterización de los modos actuales de investigación científica

Modo 1	**Modo 2**
Tipo de conocimiento	
• disciplinar • caracterizado por la homogeneidad • jerárquico y tendente a preservar su forma	• transdisciplinar • caracterizado por la heterogeneidad • heterárquico y tendente a trascender su forma
Control de calidad	
• Calidad: juicio de los colegas sobre las contribuciones de los individuos. Control: selección minuciosa de los considerados competentes para actuar como colegas lo que se determina, en parte, por las contribuciones previas a la disciplina.	• Calidad: se determina por un conjunto de criterios más amplios que refleja la variada composición social de su sistema de revisión. • Control: Se añaden criterios adicionales en el contexto de aplicación, incorporando una gama diversa de intereses intelectuales, sociales, económicos y políticos.
Coherencia	
• Las normas sociales y cognitivas se adaptan mutuamente y producen conocimiento disciplinar. • Se pone el énfasis en la creatividad individual como la fuerza motriz del desarrollo. • El conocimiento ha sido acumulado medianle la profesionalización y la especialización institucionalizada en las universidades.	• Emergen normas apropiadas para el conocimiento transdisciplinar. • La creatividad se manifiesta como un fenómeno grupal, en el que la contribución individual es parte del proceso. • El conocimiento ha sido acumulado mediante la repetida configuración de recursos humanos en formas organizativas flexibles y pasajeras.

disciplina concreta, mientras en el Modo 2 la resolución de problemas se organiza en torno a una determinada necesidad social. Veamos con más detalle esta distinción. En el Modo 1, el contexto se define en relación con las normas cognitivas y sociales que gobiernan la investigación básica o la ciencia académica. En el Modo 2 el conocimiento es el resultado de una serie de consideraciones situadas fuera del marco académico. Por ejemplo, por un lado, tiene como referencia sectores sociales, a los que trata de ser útil, más allá de la industria o del gobierno y este imperativo está presente en sus planteamientos desde el principio de la investigación, dado que es el motivo básico para llevarla a cabo. Por otro lado, el conocimiento se elabora siempre bajo una continua negociación y no se hará público hasta que los intereses de los distintos agentes sociales queden integrados en el proceso de la investigación.

LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

La transdisciplinariedad es una las características que hoy aparecen en el ámbito de la investigación, de manera especial en las áreas y problemas que reciben más re-

cursos y reconocimiento. Sin embargo, hay que recordar que esta noción presenta, al menos, cuatro características. La primera, hace referencia a un marco global de trabajo que guía los esfuerzos de resolución de problemas. Este marco se genera y sostiene en el contexto y no se produce una separación entre el desarrollo y su aplicación. Por tanto, la solución no emerge de manera aislada de la aplicación de conocimientos que ya existe. Esto hace que los elementos del conocimiento del que se parte deban configurar el problema objeto de estudio. Lo que implica un proceso creativo y un consenso teórico, el cual, una vez obtenido, no puede quedar reducido a fragmentos disciplinares, sino posibilitar un nuevo objeto de conocimiento que ha de ser, necesariamente, transdisciplinar.

La segunda característica tiene que ver con el hecho de que la solución al problema planteado comprende, a la vez, componentes empíricos y teóricos, lo cual es inseparable de su contribución al conocimiento, que no ha de ser necesariamente de tipo disciplinar. Por el hecho de que surge de un contexto particular de aplicación el conocimiento transdisciplinar desarrolla sus estructuras teóricas, métodos de investigación y modos de aplicación propios, de manera que no puedan ubicarse en un mapa disciplinar predeterminado. El esfuerzo de la investigación es acumulativo, en el sentido de que la dirección del conocimiento desarrollado puede viajar en diferentes direcciones, después de que ha sido resuelto un problema relevante como objeto de estudio.

La tercera característica tiene que ver con la comunicación de los resultados que, a diferencia de lo que sucede en el modelo tradicional en el que éstos se comunican a través de canales institucionales y teniendo como audiencia prioritaria los miembros del propio grupo dentro de la comunidad científica en la perspectiva transdisciplinar se busca que la difusión se vincule al proceso de su producción y que tenga en cuenta a los diferentes agentes participantes en la misma, así como la audiencia implícita en el problema estudiado.

Por último, la cuarta característica de la transdisciplinariedad tiene que ver con su carácter dinámico. El problema que se tiende a resolver es móvil, dúctil, incluso inestable. Por eso, una solución puede servir como punto de partida, como referencia cognitiva, desde la cual se pueden realizar nuevos avances, donde ese conocimiento puede utilizarse en las siguientes fases de la búsqueda. Por esta razón es difícil predecir tanto su futuro desarrollo como las posibles aplicaciones, tal como sucede con la investigación de base disciplinar.

La heterogeneidad y la diversidad organizativa

Otra característica que afecta a esta dualidad de modos de investigación tiene que ver con la noción de heterogeneidad, que se refiere a las estrategias y la experiencia que los diferentes participantes utilizan en el proceso de investigación. Frente a la rigidez del Modo 1 donde tanto los patrones de gestión de la investigación como del desarrollo de la misma transcurren siguiendo una secuencia más o menos estable y jerarquizada, el Modo 2 se caracteriza por la flexibilidad en su planificación y por el hecho de que la gestión del tiempo y los recursos forman parte de una estructura organizativa que puede ir variando de manera progresiva en función de las necesidades del problema. Esto hace que las características del grupo de investigación cambien a lo largo del estudio según lo requiera su desarrollo y, a diferencia de lo que sucede con el Modo 1, que no se planifique o coordine desde una oficina central, sino que puede llevarse a cabo desde una red interconectada de agentes investigadores. Esto representa un cambio radical de mentalidad entre los propios investigadores y los organismos que financian las investigaciones.

La responsabilidad y la reflexividad social

En los últimos años se ha producido una creciente preocupación sobre los modos en que los avances en la ciencia y en la tecnología afectan los intereses de la gente, lo que ha repercutido en la aparición de toda una serie de grupos que desean influir en el resultado del proceso de investigación. Esto se refleja en el interés creciente del público por los temas relacionados con el entorno, la salud, las comunicaciones, la vida privada y la procreación, lo que ha estimulado el incremento de los conocimientos vinculados al Modo 2. Este interés ha reabierto el debate iniciado en los años sesenta sobre la responsabilidad social de la investigación en la ciencia y la vinculación de los «avances» científicos con la mejora de la calidad de la vida y la oferta de alternativas «limpias» a los intereses de la mayoría, y no sólo en beneficio de los comitentes que financian las investigaciones. Esto es importante porque es el sector industrial el que suele controlar las redes de gestión totalizadora de la economía, tal y como ejemplifica Dieterich en su estudio sobre la emergencia de la globalización como forma de control social (Chomsky y Dieterich, 1995). Cuando decimos el sector industrial, podemos ampliarlo a la Administración, o las instituciones que buscan legitimar sus propias decisiones políticas y económicas.

El control de calidad

Otro aspecto diferencial entre estos dos modos de investigación tiene que ver con las estrategias mediante las que se controla la calidad del proceso seguido en la investigación y la «significatividad» de los resultados. En el Modo 1, el control de la investigación se realiza mediante la valoración y el juicio de colegas cualificados sobre las aportaciones realizadas por individuos o grupos. El control se mantiene mediante una cuidadosa selección de quienes son considerados como competentes para actuar como evaluadores, lo que está en parte determinado por sus contribuciones anteriores a la disciplina.

Las consecuencias de este tipo de control son de orden diverso pero, una de las que han puesto de relieve los estudios en sociología de la ciencia, es la aparición de colegios disciplinares, normalmente vinculados a grupos internacionales de investigación, que favorecen o limitan a unos colectivos en detrimento de otros. Esta lucha de intereses se esconde con frecuencia bajo la aparente y neutral capa del control de calidad, tal y como se refleja, por ejemplo, en la demora que se produce en ocasiones a la hora de publicar determinados hallazgos de investigaciones en revistas de prestigio como Nature o Lancet. No hay que pensar que frente a estos hechos quienes se aproximan al Modo 2 aparezcan como un dechado de ecuanimidad, pero sí parece evidente que la presión económica y académica de este grupo es diferente. Entre otras razones porque los criterios de valoración se van añadiendo a través del contexto de aplicación que incorpora una diversidad de intereses intelectuales, sociales, económicos o políticos. La calidad se determina por una amplia serie de criterios que reflejan la variedad de la composición del sistema social, y no sólo, como sucede en el Modo 1 por su rentabilidad económica inmediata.

La coherencia

La adecuación entre el marco epistemológico, los procedimientos y los fines de la investigación constituyen la referencia para establecer lo que se denomina la coherencia de la investigación. En el Modo 1 las normas cognitivas y sociales se ajustan unas a otras y contribuyen a la producción del conocimiento disciplinar. La creatividad individual se destaca como la fuerza

que dirige el desarrollo y el control de calidad a través de las estructuras disciplinares organizadas. El conocimiento se va acumulando a través de la profesionalización y de la especialización que se institucionalizan en las universidades y en los laboratorios de las industrias. Por su parte, en el Modo 2, las normas emergen cuando son apropiadas para las necesidades derivadas de la creación de una red de conocimiento transdisciplinar. La creatividad se manifiesta sobre todo como fenómeno grupal, en el que la contribución de los individuos forma parte del proceso y el control de calidad se ejerce mediante la adaptación de los diferentes intereses al proceso que se lleva a cabo en la investigación. El conocimiento se acumula y gestiona a través de la configuración de recursos humanos mediante *determinadas* formas de organización.

En el Modo 1, la concepción subyacente consiste en que si las disciplinas no progresan y se expanden, los logros fundamentales se pierden y entonces el conocimiento teórico de base no se podrá producir y mantener fuera de las estructuras de las disciplinas. Del mismo modo sólo puede contabilizarse por la persistencia de un modelo lineal o por la presencia y el apoyo a la innovación en los debates políticos, que se vinculan a los intereses industriales. La estructura disciplinar del conocimiento refleja el éxito de este modelo de control cognitivo y social. Pero esto no siempre sucede así, como se observa en la actualidad en casos como la informática, las ciencias de los materiales, del entorno y la biomédica en que las teorías se desarrollan en el contexto de la aplicación y éstas, a su vez, prosiguen alimentando líneas de avance intelectual que se producen fuera de los marcos disciplinares. Esta nueva realidad está provocando un sistema de producción de conocimiento socialmente distribuido, no sólo entre los miembros de la comunidad científica sino entre los individuos y los grupos que están presente en otros «lugares» del espectro social. En este caso, las comunicaciones institucionales tienden a verse sobrepasadas por la necesidad de una respuesta rápida y flexible a los problemas. Esto ha conducido a que muchos científicos revisen la estrategia de desarrollo profesional que les ha llevado a ir perdiendo sus vinculaciones disciplinares, y a la consiguiente disolución de los límites de las materias tal y como ahora se plantean.

Hasta aquí una serie de consideraciones que reflejan cambios importantes en las concepciones sobre la investigación en el campo de las ciencias reconocidas como *referencia y guía* para lo que hoy se considera investigación científico-técnica. El hecho de que no aparezca como un corpus de referencias y modelos únicos, donde la pluralidad parece ser la guía, donde la vinculación con la realidad destaca sobre purismos de marcos metodológicos y controles de calidad, donde la interacción de grupos, intereses y perspectivas disciplinares es una constante, nos sirve de pórtico para acercarnos a algunos rasgos de la situación actual de la investigación relacionada con el conocimiento y las experiencias que se vinculan con la educación.

Un puente hacia la investigación educativa

Los modos de investigación esbozados en este apartado, como más adelante veremos, tienen importantes repercusiones a la hora de reconceptualizar la investigación en el campo de la educación. Desde nuestro punto de vista, todavía existen en la comunidad educativa muchos gestos imitativos de un modelo de ciencia gremial, que se desarrolla bajo el enfoque de proceso-producto que domina. Todavía es fácil detectar un abismo entre los intereses de los investigadores en educación, que tratan de delimitar una competencia acadé-

mica basada en la especificación de un campo «propio» de conocimientos, con las necesidades y problemas «reales» que demandan respuestas a los investigadores.

Un ejemplo actual, de entre los muchos existentes, de esta desconexión se observa en la ausencia de respuesta por parte de los investigadores del campo de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, a las recientes sugerencias ministeriales de recuperar un modelo de la enseñanza de la Historia basada en la memorización de hechos, fechas y nombres del pasado. ¿Qué orientaciones puede ofrecer la investigación realizada hasta ahora sobre el cambio, la causalidad, la temporalidad, la explicación de los fenómenos históricos ante esta reordenación de la enseñanza de la historia? ¿Qué sucedería si, en aras de una pretendida eficacia, se inicia una campaña para promover una enseñanza de la lectura y la escritura de carácter fonético? ¿Dónde quedarían las aportaciones de la investigación de los últimos quince años sobre la base psicolingüística de orientación constructivista de este aprendizaje? ¿Dónde están las investigaciones que ofrezcan respuestas a las dudas que genera el aprendizaje en contextos grupales heterogéneos de alumnos con capacidades, intereses y culturas diferentes? ¿Qué lugar ocupan en los programas auspiciados por el Ministerio en los últimos años las propuestas de investigación que contribuyen a ofrecer respuestas a los problemas que la propia reforma ha ido propiciando? ¿Cómo es posible que los diferentes grupos de investigación que trabajan problemas y fenómenos relacionados con la educación se preocupen más por mantener sus parcelas profesionales (psicólogos, pedagogos, sociólogos,...) o sus ámbitos de especialización (en las diferentes psicologías, pedagogías, sociologías,...) en lugar de articular programas de investigación en colaboración que, desde perspectivas múltiples ofrezcan respuestas posibles a los problemas reales que afectan a la comunidad educativa? ¿Cómo es posible que, a estas alturas, sigamos sin tener una visión amplia sobre cómo se enseña y cómo se aprende en nuestras escuelas, más allá de los datos obtenidos a pruebas de rendimiento académico? ¿Cómo no se aclaran de una vez muchos de los mitos en torno a las diferencias de calidad entre la enseñanza pública, concertada y privada? Cuando se cuestiona la «calidad» de la ESO basándose, en ocasiones, en ejemplos interesados y no en evidencias contrastadas ¿no va siendo hora que la investigación ofrezca indicadores sobre lo que significa hoy una enseñanza de calidad?

La estela de las preguntas sin respuesta podrían llenar este artículo. Sin embargo, el reto queda planteado y tiene que ver, entre otros factores que veremos más adelante, con el hecho de que la investigación educativa tiende a identificarse con los problemas que están presentes en el Modo 1, que responde a una concepción del conocimiento, de la investigación y de la comunicación científica, cuando la realidad reclama una aproximación hacia el Modo 2. Pero esta afirmación supone ya una toma de postura, parece un punto de llegada, y todavía quedan por explorar otros lugares relacionados con la investigación en general, y con la educación en particular.

Los aspectos hasta aquí señalados y derivados de la comparación entre los Modos de investigación colocan en una posición marginal las polémicas entre investigación cualitativa o cuantitativa, investigación básica o aplicada, pues el debate de fondo en la investigación educativa tiene que ver sobre todo con que el ámbito de la educación no comparte el valor de producción, distribución y utilidad ni de las ciencias naturales ni, en cierta manera, de las sociales. A lo que hay que añadir, como veremos más adelante, las dimensiones ideológicas y políticas que están en la base de toda acción e intención educadora.

La dualidad planteada por los dos Modos de investigación que se reflejan en los

apartados precedentes, no evita reconocer que, en buena medida, hay una investigación educativa que tiende a identificarse con el Modo 1, y otra, más próxima si se quiere a la noción de investigación apuntada por Stenhouse («un proceso de indagación que se hace público»), como de ciertas modalidades de investigación en la acción o de la investigación colaborativa que se acercan a las características del Modo 2. En uno y otro caso, el trasfondo del debate es de ideas, de concepciones básicas, de la intencionalidad política de la investigación y de su vinculación con la realidad y con los problemas de la práctica. Este debate también está en relación con la formación (o no) de una masa crítica que contribuye a afrontar desde otras premisas los cambios de la educación en la sociedad actual y el papel que la investigación puede jugar en su comprensión, a la hora de mejorar la toma de decisiones.

PROBLEMAS Y DILEMAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En los siguientes apartados vamos a señalar algunos planteamientos de trabajo en torno a cómo los cambios apuntados en la gestión de la información y en las concepciones sobre la investigación en las ciencias afectan, desde su singularidad, a la investigación en el campo de la educación. Si como hemos manifestado, la investigación educativa prosigue a la búsqueda de su identidad, debido a que en épocas precedentes ha buscado su legitimación, no tanto por crear un campo de conocimientos propios, sino por ser reconocida por otros ámbitos disciplinares, no está demás que ahora tenga en cuenta que en esos otros campos también se están produciendo cambios en la concepción y en la gestión de la investigación. Algunos de estos cambios ya han sido enunciados, otros, que también nos parecen relevantes por su relación directa con la naturaleza de los problemas que ha de afrontar la investigación educativa, pasamos a tratarlos a continuación.

El campo y la definición de la investigación en educación

Vamos a comenzar esta revisión aproximándonos a diferentes sentidos y funciones de la investigación educativa. Empecemos por reconocer que la investigación educativa en su dimensión de lo que en la actualidad se denomina «investigación y desarrollo» no tiene una larga historia. Como muestra el artículo de Berliner y Casanova en este monográfico, Estados Unidos es el país que presenta una tradición más dilatada en el interés por este tipo de investigación. Aunque entendida en un principio, como la aplicación técnica de las aportaciones de la Psicología, con todos los problemas derivados de pasar del «ser» al «deber ser», es decir, de la explicación a la prescripción [4]. Estados Unidos es el país que cuenta con mayores fondos, número de publicaciones, asociaciones y canales de divulgación de investigación. Una revisión de la bibliografía utilizada en la mayoría de los trabajos en el campo de la educación de casi todos los países, refleja la predominancia de autores estadounidenses. Sin embargo, las visiones y propuestas educativas pueden estar basadas en evidencias aportadas por los distintos tipos de investigación o ser especulaciones derivadas de filosofías o concepciones sobre el individuo y la sociedad, al modo de las muchas que, con más o menos relevancia, jalonan la historia de la educación occidental.

(4) Visión todavía muy extendida en muchos sectores de la comunidad educativa.

Durante los años 60 y 70, en un momento de expansión económica, se produjo en distintos países una gran eclosión (nosotros diríamos que relativa, si tenemos en cuenta el presupuesto dedicado a otras áreas) en el campo de la investigación educativa, con la creación de centros que, con apoyo gubernamental, se dedicaban a planificarla y llevarla a la práctica. Tras los países pioneros como Finlandia y Suiza que abrieron institutos nacionales de investigación a finales de los 50, otros, como China, Yugoslavia, India, Suecia y un largo etcétera, se fueron sumando a la «euforia» de apertura de centros de investigación a lo largo de los años sesenta, siendo España uno de los últimos en incorporarse a este movimiento con la creación del CENIDE en 1969 (Sancho, 1992).

A pesar de este florecimiento y de las importantes aportaciones de la investigación al conocimiento educativo, durante mucho tiempo no ha sido considerada como un buen aliado de las políticas y las propuestas educativas. Si se recorre la historia de la educación no es difícil observar que la mayor parte de los pensadores, de los nombres relevantes del campo de la educación fueron sobre todo normativos. Su pregunta principal era: ¿Qué se debería hacer en educación? ¿Cómo se debe educar a los individuos? Esta tradición de pensamiento ha proseguido de manera ininterrumpida hasta la actualidad. No hay más que observar las declaraciones de los políticos de muchos países para observar este fenómeno. Pero también se puede poner el oído atento a la salida de los colegios y percibir como los padres y las madres también forman parte de esta cultura que proyecta las visiones personales sobre lo que ha de ser la educación.

Vinculados a esta pregunta emergen dos modos predominantes de «entender» la investigación educativa. Por un lado se observa una reformulación de la que ha sido la tendencia humanística presente durante mucho tiempo en la investigación educativa. Este enfoque pone el énfasis, como señala Husén (1985), en la información holística y de carácter cualitativo y ha derivado, en la actualidad, en algunos de los planteamientos interpretativos que están asociados con la hermenéutica y la filosofía crítica. Esta larga tradición se basa en la idea de tratar de «comprender», en lugar de, como sucede en la otra tendencia dominante en la investigación educativa, en tratar de «explicar» el fenómeno objeto de estudio para intervenir en él y «controlarlo» aplicando las «leyes» o «reglas» que actúan en su configuración.

Este segundo enfoque de investigación que Husén (1985, p. 33) domina «positivista», y autores como Popkewick «lógico-responsivo», trata de seguir el patrón de las ciencias naturales, poniendo el énfasis en las observaciones empíricas y cuantificables. Desde esta tendencia, se trata de encontrar relaciones causales para tratar de explicar el fenómeno estudiado. Las preguntas que se pretende responder en este contexto son: ¿Qué acontece en la educación? ¿Por qué este fenómeno se produce en estas condiciones? ¿Qué podemos hacer para transformarlo?

Ambas tendencias se sitúan en una perspectiva amplia de la noción de educación, en la que se incluyen desde sus fines, hasta la naturaleza de la interacción educativa, pasando por el análisis de las circunstancias de la educación en cada época y contexto. Desde una definición más restringida de educación el objeto de la investigación se limitaría a las experiencias derivadas de la institucionalización de la enseñanza y el aprendizaje. Una definición más difusa incluiría todas esas experiencias educativas que tienen lugar antes, después, y fuera de los marcos formales de las instituciones. Estas matizaciones no son accidentales, pues lo que pretenden destacar es que la definición de investigación que se adopte, estará siempre en estrecha relación con la aproximación a la educación con la que se vincule.

En esta línea, una definición muy extendida y de carácter general sobre la investigación y el desarrollo educativo podría ser la siguiente:

> Es una búsqueda sistemática y original, asociada con el desarrollo de actividades con la finalidad de incrementar el caudal de conocimiento sobre la educación y el aprendizaje y la utilización de ese conocimiento acumulado para promover nuevas aplicaciones, o para mejorar el esfuerzo deliberado y sistemático en aras de transmitir, evocar o adquirir conocimiento, actitudes. habilidades y sensibilidades, y cualquier tipo de aprendizaje que resulte de este esfuerzo (CERI, 1995, p. 37).

Por su parte, en un reciente informe de la OCDE (1995), con la finalidad de desarrollar indicadores y recoger datos sobre la investigación y el desarrollo educativo se adoptó una definición más operativa:

> La investigación y el desarrollo educativo es la búsqueda original y sistemática, asociada al desarrollo de actividades relacionadas con el contexto social, cultural y político en el cual operan los sistemas educativos y donde el aprendizaje tiene lugar; a las finalidades de la educación; a los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo personal de niños, jóvenes y adultos; al trabajo de los educadores; a los recursos y los acuerdos organizativos para apoyar el trabajo educativo; a las políticas y las estrategias para lograr los objetivos educativos; y a los resultados sociales, culturales, políticos y económicos de la educación (CERI, 1995, p. 37).

En el Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado (MEC, 1989, p. 13) que acompañó a la LOGSE se dice que:

> La investigación educativa está dirigida a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos, con el fin de que éstos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación.

Como se aprecia en estas definiciones la naturaleza de la investigación educativa como proceso de indagación se mueve en el amplio marco de la extensión del fenómeno educativo. Esta amplitud, y la complejidad que se deriva de ella cuando quieren establecerse relaciones causales explicativas, nos lleva a revisar el fundamento de las aproximaciones (necesariamente diversas y dispares) que la investigación realiza sobre los múltiples aspectos que constituyen «lo educativo». Trataremos de hacer esta aportación a la luz de las revisiones que otras disciplinas, sobre todo desde las ciencias de la naturaleza, (que han sido siempre el modelo a seguir por una buena parte de los investigadores en educación), están realizando para afrontar la complejidad de los fenómenos que estudian, y desde la perspectiva de los cambios que en la organización de la gestión de la investigación se están planteando.

LA NOCIÓN DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA A LA SOMBRA DE LAS CIENCIAS «FÁCILES»

Estas definiciones reclaman un replanteamiento de los límites disciplinares en los que se mueve la investigación educativa, y nos lleva a otra consideración relacionada con el afán de una buena parte de la investigación educativa por ser homologada con las características del modelo de la Física (en la investigación en las'ciencias de la naturaleza). Becher (citado por Giddens et al., 1995) establece una distinción entre el «modo urbano» de comunicación, en el cual sitúa las características de las denominadas «ciencias duras», con el «modelo rural» que sería el característico de las «ciencias blandas». Becher señala que, como en una área urbana, el territorio cognitivo en el que se desenvuelve el aspecto formal de un ejemplo de investigación en las ciencias de la naturaleza, está «densamente concentrado y poblado» por la gente que quiere trabajar en una serie no muy

amplia de problemas que se muestran como relevantes. El espacio cognitivo está, por tanto, muy lleno, las comunicaciones son densas y la competitividad intensa. Por el contrario, todas las «ciencias blandas», y casi todas «las ciencias aplicadas», parece que se identifican por un «modo rural» de comunicación. Los problemas que se consideran son mucho más numerosos y dispersos, el científico tiene más posibilidades de elección y puede pasar a otro «valle» si considera que en el que se encuentra está ya poblado. Los modelos de comunicación están menos organizados, y las novedades sobre avances conceptuales o metodológicos se conocen poco a poco en lugar de divulgarse con rapidez.

Sin embargo, este dualismo no se mantiene de forma clara ante el surgimiento de nuevos problemas y las posibilidades de nuevas técnicas de obtención y «medición» de la significación de unas determinadas evidencias. Esto ha llevado, por ejemplo, a que en la actualidad, ciertas áreas de la biología o la geología no puedan basar su investigación sólo en experimentos de laboratorio, y hayan tenido que desarrollar otros métodos para conversar con la naturaleza en problemas como la datación y evaluación de las evidencias empíricas extraídas de los fósiles, los estratos geológico, los depósitos minerales, la vida de las plantas, etc. Si esto es así con estas disciplinas que tratan de comprender y explicar fenómenos de la naturaleza ¿qué debería tenerse en cuenta en los casos en los que la «naturaleza» objeto de estudio ha sido socialmente construida y, además, tiene consciencia de ello, como es el caso de los sistemas sociales?

Cuanto más elaborada y compleja se hace la sociedad, más denso será el contenido y la forma de diálogo con la «naturaleza» humana y social objeto de la investigación. Como en la geología, los científicos sociales también tratan de hacer hablar a sus sujetos, y exploran por ello los patrones y las diferencias a la hora de construir significados explicativos de determinados fenómenos. Los historiadores saben que la reinterpretación de la historia es un proceso que nunca acaba, y que la interpretación de las evidencias varía en función no sólo de la concepción de la historia que adopte el investigador sino de la propia naturaleza de los fenómenos que se muestren como evidencias.

Si la manera de hacer hablar a las evidencias está cambiando en ciertas áreas de las ciencias tomadas como ejemplo para la investigación educativa, no hay que olvidar tampoco lo que ya señalábamos a la hora de caracterizar el Modo 2 de investigación. Vale la pena volver a recordar que hay una corriente de investigación que considera importante la conexión de la ciencia con un proceso y un sistema particular más que con principios generales y unificados.

Estas consideraciones han llevado a situarse frente al estudio de la naturaleza de una manera más sutil de como hasta ahora permitían hacerlo las representaciones de los modelos de la física matemática y a que, en el momento de adoptar un método empírico, la ciencia se haya relajado o perdido el miedo a abordar la complejidad. Sin embargo, todavía no se ha abandonado la búsqueda de los antiguos principios y se siguen dedicando esfuerzos a entender los fenómenos y los procesos naturales utilizando cualquier tipo de ideas, técnicas y métodos que le permita comprenderlos [5]. Para ello adopta un pluralismo de enfoques que combinan datos, métodos y técnicas para encontrar los requerimientos de cada contexto objeto de estudio.

---

(5) Aunque existen cada día más voces de denuncia del progresivo pragmatismo de la ciencia. La competitividad del mercado, que quiere resultados inmediatos, y el aumento de las ayudas privadas a la investigación en detrimento de las gubernamentales, están orientando la investigación en todos los campos más hacia la resolución de problemas técnicos que hacia la generación de saber.

Si esta es la trayectoria de la ciencia en relación con la naturaleza sorprende que, a menudo, en las ciencias sociales, en las que se estudian fenómenos con una entidad tan o más compleja que los de la naturaleza, se esté obsesionado por adoptar una única manera de recoger datos, se siga una sola tendencia metodológica y no se apliquen técnicas y procedimientos plurales que permitan, al menos, entender los fenómenos en su movilidad y complejidad. Esto se refiere a lo que sucede a la hora de investigar los fenómenos relacionadas con la educación.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: ENTRE LAS TRADICIONES INTELECTUALES Y LOS INTERESES POLÍTICOS

Establecido este puente que abre la puerta a una revisión de los modos en que la investigación educativa se acerca a los fenómenos que trata de estudiar, es importante recordar que esta necesidad ha de ir acompañada de la reconsideración de las diferencias entre los distintos «campos» de investigación.

Un programa de investigación en educación no es tan simple como el producto de una investigación «científica» que busca una verdad objetiva (que no absoluta), siguiendo unos principios lógicos de carácter universal, donde el razonamiento y la demostración de las evidencias se deben sostener como valores procedimentales de todo investigador competente. Por otra parte, no hay que perder de vista que desde la óptica política no se observan, en general, diferencias a la hora de apoyar la investigación de tipo responsivo, basada en la recogida de evidencias resultado de la aplicación de cuestionarios a muestras amplias de población, o de tipo cualitativo, interpretativo y, en los últimos tiempos, crítico. Para los autores del informe de la OCDE (1992) aunque la primera perspectiva constituya la realidad dominante, marcada por el pensamiento de la reingenierización social, también convive y apoyo estudios críticos y de carácter más hermenéutico. Afirmación que sustentan para un número considerable de países los artículos de este monográfico, las publicaciones del CIDE (1993, 1993a, 1995; Palacios et al., 1993) y el contenido de la Revista de Educación, en los que se vislumbra un avance significativo de estas últimas perspectivas de investigación.

Pero estas diferencias están relacionadas con la pregunta que formula Telhaug (1995) sobre si la investigación educativa puede funcionar de manera independiente de la política o del desarrollo social y de los objetivos de la escuela. Y sugiere que no es difícil observar, desde una perspectiva histórica, que la investigación educativa ha estado siempre ligada a un discurso político. En este sentido, la investigación ha sido siempre un factor importante para las autoridades, que han tratado de tenerla a su servicio. Si se tiene en cuenta esta situación se entiende como los temas y enfoques de investigación han tratado asuntos que están influidos por diferentes grupos de intereses (Berliner, 1993), y esta «selección» puede afectar a las condiciones de actuación de los diferentes grupos sociales por el mero hecho de que se preste o no atención a la hora de considerar sus necesidades como «objeto» de estudio.

Pero no hay que olvidar que investigación en educación responde tanto a intereses políticos como a tradiciones intelectuales. Por poner un ejemplo tomado de Gruber (1995), es difícil establecer si las diferencias que se observan en los temas y perspectivas de la investigación educativa en Suecia y Noruega, responden más a cuestiones políticas que de herencia intelectual... Mirando hacia otros países, como es el caso de Australia y, en algún sentido también al de España, en la actualidad buena parte de los temas predominantes proceden de los enfoques derivados de la psicología y es

posible encontrar un interés creciente por adoptar un enfoque cualitativo y de análisis multivariante. En la antigua Alemania Federal, dos tercios de los proyectos eran descriptivos o cualitativos basados en muestras pequeñas. Los estudios trans-seccionales y longitudinales han tenido un papel secundario. La metodología de cuestionario predomina en casi el 70 por 100 del total. Las universidades se centran en la historia y teoría de la educación. En Holanda se produce investigación en múltiples temas, pero sin producir teoría o realizar síntesis del conocimiento elaborado (CERI, 1995).

En el caso español parece predominar un rompecabezas de fragmentos a medio camino entre los temas impulsados como apoyo de la reforma educativa (a los que se vincula una línea de financiación de proyectos derivado de las convocatorias anuales del Ministerio de Educación) y los que se llevan a cabo en las universidades que se mueven en un amplio espectro de intereses y líneas metodológicas (CIDE, 1993, 1993a, 1995; Palacios et al., 1993; Bartolomé, Sancho, et al., 1996). En este sentido se observan tres grandes bloques de estudio: los referidos a investigaciones explicativas, normalmente de procesos «micros» que siguen una orientación psicológica o pedagógica; los estudios macros que buscan, mediante cuestionarios, realizar diagnósticos de algunos aspectos del sistema educativo (situaciones de los centros, rendimientos de los alumnos en las materias escolares) y, por último, un emergente campo de estudio, vinculado a lo que suele denominarse como tendencia etnográfica, o de estudio de caso, en el que se investigan procesos de aprendizaje, pautas de socialización o modos de actuación profesional situados en contextos particulares.

En cuanto a las áreas temáticas predominantes en los últimos años, se pueden apuntar: política y sistema educativo; programas y contenidos de la enseñanza; métodos de enseñanza y medios pedagógicos; rendimiento escolar y evaluación; psicología y educación; educación especial, educación compensatoria e integración escolar; profesorado; sociología y educación; formación profesional y ocupación, y orientación (CIDE, 1995).

Esta diversidad, reflejo, como hemos dicho, de la naturaleza multiforme de la realidad educativa, también muestra la vinculación de la investigación con los intereses y las decisiones políticas. No hay que olvidar que muchos países utilizan ahora formas de conocimiento que tienen que ver con la investigación educativa como base para tomar decisiones en política educativa. Los políticos suelen encargar auditorías evaluativas, que se centran en resultados operacionales, estadísticas educativas y otros medios para obtener indicadores, para justificar las decisiones políticas. En este sentido es importante recordar que una de las primeras declaraciones del equipo ministerial del nuevo gobierno Popular fue anunciar la realización de una investigación sobre la calidad del sistema educativo, para tomarlo como referencia para dirigir su política de actuación.

En una dirección similar, todavía resuena el eco reciente en la prensa, que no suele interesarse por la educación y por los resultados de las investigaciones sino de manera ocasional y con frecuencia no ajena a un cierto sensacionalismo, de los resultados de una investigación en la que se revelaba la diferencia de puntuación obtenida por una muestra de estudiantes de primaria en el área de matemáticas, respecto de las otras áreas. Si se observan con detalle los datos publicados, estas diferencias no eran «notables», sin embargo se utilizaron como titulares de prensa, y no se relacionaron con el interés ministerial de potenciar las Humanidades y de redefinir los contenidos de la Historia.

Datos para un diagnóstico sobre la situación de la investigación educativa

Esta relación entre la investigación y la naturaleza política de los temas objeto de

estudio y de la utilización de sus resultados, no es el principal problema de la investigación educativa. Si se observan con atención las revistas e informes en los que se hace referencia al estado de la cuestión de la investigación educativa aparecen los siguiente puntos difíciles:

- *La fragmentación,* es decir, la ausencia de investigaciones interconectadas y complementarias que ofrezcan un amplio espectro del problema. Predominan en la investigación educativa el interés por aspectos parcelados de los que resulta difícil inferir explicaciones adecuadas con la complejidad de los fenómenos educativos.
- *La irrelevancia,* con mucha frecuencia se estudian problemas que interesan sólo a los investigadores, pero que aborta poco para la mejora de las prácticas educativas, o para la comprensión de los fenómenos relacionados con la educación.
- *La baja calidad,* que lleva a que muchas investigaciones planteadas como tal sean, sobre todo, recogidas de experiencias carentes de metareflexión, o realización de materiales, donde se observa una falta de rigor en la relación entre aquello que se define como problema, la tarea que se diseña para recoger evidencias, el análisis de la misma y las conclusiones, en sí mismas, y en relación con la práctica que se derivan de muchos estudios. Mitchell (1996) argumenta «la pobreza» de los métodos utilizados en la investigación educativa y cómo este hecho hace que muchos de los resultados de la investigación sean poco válidos. Esta situación es debida, en su opinión, a que una buena parte de la investigación educativa, la que sigue el enfoque empírico-estadístico, tiene sobre todo en cuenta la transformación de las variables en unidades numéricas y la aplicación de programas estadísticos a estos datos, perdiendo de vista los problemas conceptuales y la forma de abordar la propia investigación.
- *La baja eficacia y productividad* de la investigación educativa. El hecho de que, en buena medida, la investigación educativa se lleve a cabo de manera individual, o por grupos pequeños y con escasa financiación, unido a la propia naturaleza compleja y cambiante de los fenómenos estudiados, hace que la realización de las investigaciones sea dilatada en el tiempo. De este modo, los índices de productividad no pueden compararse con los programas de investigación de las ciencias naturales,donde muchos estudios se fundamentan en la aplicación y desarrollo de una técnica en el contexto de laboratorio en relación con un número reducido de variables operacionales. Sin perder de vista las importantes diferencias en la consideración de las inversiones que tienen lugar en las ciencias «no sociales». En este sentido cabría preguntarse, siguiendo el razonamiento de Bell (1994) al que nos hemos referido en la presentación del monográfico, ¿cuántos dólares, pesetas o ECUs, tendrían que hipotecarse o invertirse por cada dólar, peseta o ECUs gastado en investigación educativa para poder garantizar un mínimo de «eficacia» y «productividad» desde un punto de vista educativo? ¿Por qué entonces se le pide a la investigación que ofrezca soluciones en las que luego no se invierten recursos?
- *La baja utilidad.* Muy relacionado con el punto anterior, un problema internacional que se observa en la investigación educativa es que buena parte de las publicaciones que dan cuenta de estudios en este campo sirve, sobre todo, para que quienes la realizan reúnan los requisitos de productividad exigidos para la evaluación universitaria. Existe una crítica generalizada de la poca conexión con la mejora de la calidad de la enseñanza de buena parte de los estudios, así como del poco impacto que obtienen en la comunidad educativa y para las decisiones políticas.

Ya en 1984, Husén descubrió, a través de entrevistas con planificadores de la educación, que la crisis de confianza en la investigación era debida, entre otras razones a que los investigadores «vendían más

de lo que ofrecían», o lo que es lo mismo, decían ofrecer más respuestas y soluciones de las que en realidad podían adoptarse. La visión más extendida en la actualidad, es que el modelo lineal de utilización de la investigación es fundamentalmente limitado y que los hallazgos de la investigación educativa pueden aplicarse en la práctica sólo de manera relativa, pues hay que aceptar que una cosa es mostrar o encontrar algo y otra, muy diferente, transformarlo. Sobre todo si no existe una voluntad social y política de hacerlo.

Pero el diagnóstico no acaba aquí. Dos puntos de vista sobresalen cuando se habla de la naturaleza de la investigación en educación y del tipo de conocimiento que contiene. La Administración, los políticos y algunos investigadores esperan que el conocimiento independiente del contexto, que se deriva de las ciencias sociales y de las del comportamiento, puede generalizarse a diferentes situaciones. Así mismo consideran que la investigación es neutral respecto a los valores sociales.

Como contrapunto a esta visión, muchos docentes, opinan que la investigación aporta muy poco a la hora de ayudar a tomar decisiones en la clase y en la escuela y para mejorar la actual práctica educativa. Para ellos, el conocimiento relevante es el resultado de una práctica reflexiva y deliberativa, depende del contexto, es particular (pero no único) y está vinculado a valores sociales y personales. Desde este punto de vista, el conocimiento aplicado, ha de emerger de la reflexión sobre la experiencia, de la actuación del profesorado y del alumnado y no de la investigación descontextualizada, que suele contribuir a formular unas conclusiones que suelen ser parciales y poco «situadas».

Con estas afirmaciones tratamos de señalar que no se puede esconder que la relación entre la producción del conocimiento que se deriva de una investigación y su utilización para tomar decisiones es, cuanto menos, incierta. Tanto por la ductilidad de la naturaleza de los fenómenos estudiados como por la multiplicidad de los factores que intervienen y explican el comportamiento de un fenómeno.

Por ello, no resulta fácil tomar decisiones normativas que emerjan de los resultados de la investigación educativa, entre otras razones, porque estas decisiones presentan limitaciones reales a la hora de buscar un consenso en relación con las cuestiones prácticas. Sin embargo, esta dificultad no tiene porqué, constituir un obstáculo para la investigación, pues es posible encontrar aportaciones significativas procedentes de investigaciones que ayuden al proceso de toma de decisiones, a la construcción de un consenso y a la mejora de la práctica educativa. Además, no hay que perder de vista que en la propia naturaleza de la investigación está más esbozar preguntas que ofrecer respuestas, o tratar de responder cuestiones que no han sido todavía planteadas. Por eso, aunque la investigación pueda tratar una serie de temas complejos y contradictorios, puede también ofrecer marcos de referencia para intervenir en la realidad.

Por otro lado, quienes quisieran, desde el campo de las decisiones políticas, que la investigación les facilitara evidencias para tomar buenas decisiones, deberían considerar el marco político general en el que han de llevarse a la práctica estas decisiones, y el contexto global de las necesidades a las que han de responder. Puente que no siempre se establece tal y como se observa, por ejemplo, en la argumentación de las decisiones de las reformas curriculares. En el caso español, como en otros muchos países, muchas de las decisiones que se transformaron en legislación en la reforma educativa (organización de los contenidos del currículum, enfoque comprensivo a la hora de organizar la enseñanza para todos los alumnos de secundaria,...) no han sido contrastadas con experiencias o investigaciones que pudieran servir como apoyo a estas medidas. La falta

de inversiones para la investigación, entre otros factores, tampoco facilitó la generación de programas sistemáticos de estudio para generar conocimiento educativo sobre los nuevos retos y situaciones planteadas al sistema escolar que planteaba la reforma.

La manera que tienen de ordenar y controlar la educación los diferentes gobiernos constituye, por sí mismo, un tema de investigación. En este sentido, no se dispone de mucho material acumulado sobre cómo se producen los cambios en un sistema, o cuáles son los efectos de estos cambios en términos de distribución de poder y de aumento o disminución de la calidad de vida de las personas que trabajan o se forman en las instituciones educativas. Tampoco se sabe demasiado sobre los resultados de la educación, referidos al aprendizaje tanto en la educación obligatoria como en la universitaria.

En este sentido, hace más de dos décadas que la OCDE (1974) manifestó la necesidad de evaluar la posición de la investigación educativa en relación con la política. La primera dificultad para afrontar esta propuesta fue el propio diseño del estudio, debido al poco reconocimiento que la investigación educativa tiene en la mayoría de los países. Otros dos aspectos esenciales a la hora de vincular la investigación con la política educativa fueron: *a)* la presencia de una relación ambigua entre investigación y desarrollo y *b)* la poca claridad en la conexión entre la investigación educativa y las decisiones políticas.

Ya por entonces, el desacuerdo sustituyó al entusiasmo sobre la necesidad de la investigación educativa. En el transcurso de este debate tuvo lugar una intensa discusión sobre la naturaleza y la función de las investigaciones social y educativa. La polémica se centró en la discrepancia entre los investigadores universitarios sobre la validez y utilidad de los marcos teóricos y metodológicos de las ciencias sociales, lo cual pudo contribuir a que la investigación educativa adquiriera una reputación como campo fragmentado y politizado. Aunque esta situación parece derivar de que los problemas objeto de estudio en la investigación educativa son complejos, se abordan de manera fragmentaria. Además, su naturaleza social los convierte en altamente políticos e ideológicos.

En realidad, la investigación educativa no puede ejercer una decisiva influencia en unos determinados objetivos políticos, porque tales objetivos no responden a criterios científicos, sino ideológicos. Estos criterios suelen ser los de un partido o grupo social al que representan quienes toman las decisiones en la educación y no los resultados de determinadas investigaciones. Resultados que, sin embargo, se utilizan cuando sirven de apoyo a una determinada política educativa. Así, cuando el gobierno conservador británico quiso sustituir la tradición del trabajo mediante proyectos por un enfoque de contenidos disciplinares, publicó los datos de una investigación que hablaba de lo rutinarias y poco exigentes que eran estas prácticas curriculares. Por su parte, cuando la Consejería de educación de la Generalidad de Cataluña quiso avalar la bondad de la reforma de la secundaria, hizo públicos los resultados de una evaluación (realizada desde la propia Consejería) que ponía de manifiesto que los estudiantes aprobaban más con el nuevo sistema de créditos optativos. Lo mismo sucedió cuando se presentaron los resultados de éxito (en cuanto número de aprobados) que se obtenían en los centros al aplicar la reforma de 1970. En ambos casos, no se decía que una de las consignas que recibían los docentes era que se aprobase al alumnado, para así (esto se omitía) prestigiar las reformas que se estaban realizando.

Lo anterior pone de manifiesto que quienes defienden la necesidad de potenciar la investigación educativa deberían tener cuidado a la hora de establecer prescripciones y de desempeñar el papel

de reformadores sociales. Si la investigación educativa no puede influir en los objetivos políticos (que siempre utilizaran la investigación para justificar sus decisiones), todavía menos aún podrá influir en la dirección de una reforma educativa, que cambiará según la orientación política de la reforma. Este hecho es fácil de ejemplificar en los diferentes momentos de la actual reforma educativa española (Hernández y Sancho, 1995). Como ha sucedido en otros casos, la orientación política de la misma ha sido más importante que las evidencias sobre el fracaso escolar o la reforma del ciclo superior de EGB que hayan podido aportar los investigadores (Pérez Gómez, Gimeno y Barquín, 1991). En este mismo sentido, cuando se trata de aplicar las sugerencias derivadas de la investigación a propuestas de reforma, no se tiene en cuenta que éstas necesitan un largo período para mostrar (o no) su efectividad en los centros y en las clases. Además, hay que tener en cuenta que los resultados y propuestas de las investigaciones que conducen a cambios en las prácticas de los docentes requieren mucho más tiempo y recursos de los disponibles para la educación.

Por último no hay que olvidar que en la actualidad parece emerger un nuevo debate sobre el papel de la investigación que no escapa al denominado pensamiento único dictado por la perspectiva económica neoconservadora. Este enfoque sostiene que en un mercado libre, se supone que cada individuo ha de sacar partido a los recursos de los que dispone. Esta concepción supone que las acciones individuales de compra y venta crearán los servicios y bienes adecuados a través del mecanismo de la oferta y la demanda. Para muchos, sobre todo para los neoconservadores, el sistema educativo ha de operar sobre estas bases. Sin embargo, para buena parte de los ciudadanos y del profesorado, como ha puesto de manifiesto un reciente estudio del CIS [6], la educación no puede estar sometida a las condiciones del libre mercado y prefieren que esté gestionada por el Estado. El predominio o el equilibrio de estas dos posiciones puede decantar el sentido y las finalidades de la investigación educativa en un futuro inmediato.

A todo lo anterior habría que añadir el reconocimiento de la OCDE (1992, p. 35) de que la inversión en investigación, desarrollo y formación en educación es mucho menor que en cualquier otro sector de tamaño e importancia similar. El potencial de la investigación educativa, como una parte esencial que puede contribuir a la mejora de la educación, permanece infradesarrollado, tanto en el plano europeo, nacional y regional como en el local. La investigación académica ha tenido una responsabilidad importante, por plantearse problemas que, con frecuencia, no estaban fundamentados ni tenían relación con las necesidades de la práctica. Por no implicar ni al profesorado ni a las instituciones, de manera individual o colectiva, en un constante proceso de diagnóstico, comparación y análisis. Según el mencionado informe de la OCDE:

> Para conseguir este objetivo, es importante ofrecer un fuerte apoyo a la experimentación y la innovación.

Sin embargo, en algunos foros, todavía se debate la preeminencia de un método frente a otro, de un enfoque frente a otro. Incluso se llegan a formular responsabilidades partidistas como la planteada por Lowe (1989), quien considera que la situación y el reconocimiento de la investigación educativa se han visto afectadas por la interferencia de las tendencias más interpretativas y orientadas hacia las situaciones cotidianas de la escuela. Para este autor:

> El declinar de la autoridad basada en la investigación ha coincidido con la emergen-

(6) El País, 23-3-1997, p. 28.

> cia de la investigación en la acción y el movimiento participativo que, combinados con la tendencia de quienes toman decisiones políticas a depender de valoraciones de sentido común (...) y de la planificación *ad hoc,* han llevado a la reducción del alcance de la investigación sistemática orientada a la toma de decisiones políticas. Como resultado, la investigación educativa está mal financiada e infrautilizada (CERI, 1995, p. 21).

No deja de sorprender que, tras miles de ejemplos de investigación orientada hacia sí misma, de miles de artículos cuyos fondos se han perdido en la reproducción del sistema académico más que en producir un conocimiento significativo para la toma de decisiones y la práctica, se acuse a la investigación del desprestigio de la investigación educativa y no se examinen, además de los factores sociales, económicos, políticos e ideológicos, la propia responsabilidad de la forma tradicional de concebir la investigación educativa en el estado actual de la misma.

A MODO DE RESUMEN: LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ENTRE EL REDUCCIONISMO Y LOS PROBLEMAS DE LA REALIDAD

En este apartado, que sirve de pórtico al cierre de este artículo, enunciamos una serie de problemas que afectan a la investigación educativa y que han ido jalonando el recorrido de este trabajo, como argumentos del diagnóstico que hemos pretendido esbozar sobre algunos de los problemas presentes en la investigación educativa. Desde nuestro punto de vista, las dos grandes asignaturas pendientes que se han de afrontar como prioritarias serían, por un lado, la superación del reduccionismo a la hora de acercarse a los fenómenos objeto de estudio y, por otro, la vinculación de los planteamientos, los procesos y los resultados de la investigación con la realidad de los problemas de los centros de enseñanza y las decisiones políticas. Vamos a desarrollar estas dos cuestiones en una serie de consideraciones.

- La investigación educativa, incluso más que la sociológica o psicológica, sufre de un problema crónico de reduccionismo ontológico, epistemológico y metodológico. En nombre de una extraña lealtad o pureza (o quizás ignorancia e interés) se evita los enfoques holísticos llevando a reducciones inadecuadas que enmascaran la naturaleza de los problemas estudiados. Al final, casi nunca se estudia lo que se dice estar estudiando, o se presta atención a una parte del problema sin dejar configurada la complejidad del fenómeno como un todo.
- Una disciplina que tiene gran peso e influencia en la educación es la psicología; sin embargo, muchos estudios de corte psicológico no suelen tener en cuenta el contexto en el que se produce el aprendizaje. No es habitual que se planteen cómo las propias decisiones, las actuaciones y la disposición de los entornos de aprendizaje modelan la forma de aprender y representar el mundo de las personas implicadas en ellos (desde el profesorado, a las familias, pasando, desde luego, por el alumnado).
- La investigación educativa se ha centrado mucho en aspectos de psicología individual, características sociológicas o estudio de caso. Frente a estos ejes dominantes se plantean nuevos temas emergentes como la selección y articulación del saber; la presión del cambio económico, político, tecnológico, social y cultural; la autonomía de la institución educativa; nuevas formas de enseñar y aprender en la sociedad impregnada por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; el sentido de la formación y el papel del profesorado.
- La visión del mundo de los investigadores afecta a los estudios que se llevan a cabo. Un ejemplo clásico lo constituyen los trabajos de los psicólogos Jensen (1969) y Jencks et al. (1992) quienes, en función del

marco teórico y social desde el que realizan el análisis de los mismos contextos y datos, llegaron a consideraciones muy diferentes sobre los efectos de la educación compensatoria en Estados Unidos. En el caso de la educación, cuya finalidad es fundamentalmente ideológica y política (formar a los individuos desde una determinada perspectiva y de acuerdo con un proyecto general de sociedad), esta impronta no puede separarse de la dirección y el sentido de la investigación educativa.

- A diferencia de lo que sucede en las ciencias de la naturaleza, buena parte de los estudios que se realizan en el campo de la educación no se pueden replicar ni repetir. Se necesitan nuevas y singulares aproximaciones para afrontar el estudio de fenómenos de alto nivel de complejidad. Algunas de las sugerencias derivadas del Modo 2 pueden ser pertinentes para situar el estudio de los fenómenos educativos.
- El objeto de estudio de la investigación educativa implica a las personas, de ahí que los temas éticos y emocionales tengan una importancia mayor que en otros campos. La educación no tiene sólo que ver con el aprendizaje y el desarrollo del niño o la niña como individuo, sino como de alguien que forma parte de una comunidad plural en la que convergen (o divergen) diferentes visiones, intereses, condiciones, etc.
- En casi todas las áreas del saber se parte de un conocimiento acumulado y suele existir una cierta interdisciplinariedad o transdisciplinariedad. En el ámbito de la educación puede ser habitual no tener en cuenta lo que se realiza en diferentes países, incluso lo que se lleva a cabo o ha sido generado por otros colegas en el mismo país. Se tiende más a restar que a complementar, produciendo un campo de fragmentos que en poco contribuye a la comprensión y mejora de los problemas de la educación.
- En el campo de la educación, como en cualquier otro que implique la interacción de individuos, no sirve el esquema tradicional y relativamente lineal de investigación y desarrollo. La fórmula clásica de desarrollo, verificación, demostración y explotación suele funcionar. Ante cualquier propuesta educativa, por elaborada que sea y fundamentada que esté en la investigación, siempre se produce una relación dialógica con los actores (profesorado, alumnado, familias). Como señala Stenhouse (1984) cada nueva puesta en práctica de un programa de enseñanza conlleva una nueva investigación.
- El entramado burocrático del sistema educativo dificulta a los investigadores realizar determinados tipos de estudio. Cuando una investigación implica uno o más centros de enseñanza [7] (aunque se trata del propio lugar de trabajo del investigador) y al profesorado de forma directa, los obstáculos para llevar a cabo el estudio pueden ser considerables. Los inconvenientes no se encuentran tanto en la negociación con los implicados, que ya se considera parte consustancial de cualquier estudio que comprometa a individuos y organizaciones, como en la propia Administración, a la que puede llegar a incomodar el resultado de la investigación.
- La economía es un factor fundamental en educación. Si algo se considera bueno y deseable, como emprender la reforma del sistema educativo, pero resulta caro, difícil, o atenta contra los privilegios detentados por algunos grupos con poder, no se pondrá en práctica, o lo hará de manera desdibujada. De ahí que de la investigación educativa, a pesar del problema intrínseco de su «objeto» de estudio, se esperen soluciones inmediatas, baratas y no conflictivas, cosa que no sucede en ningún otro ámbito de investigación y desarrollo.

---

(7) Lo que suele ser el caso, ya que hablamos sobre investigación educativa.

UNA SÍNTESIS, QUE NO UN FINAL

Llegados a este punto habría que recordar que, en general, lo que se espera de la investigación en el ámbito de la educación es que ofrezca un conocimiento más amplio y profundo sobre aspectos del fenómeno educativo, y que pueda brindar algunos resultados que faciliten las decisiones de los políticos y de los educadores.

Podríamos aceptar que el resultado de la investigación educativa no constituye un principio de autoridad para llevar a cabo ciertas acciones en la práctica educativa o en las decisiones políticas. Aún así, su contribución a los procesos y situaciones educativas sigue siendo de importancia capital. Puede brindar, por ejemplo, un conocimiento sistematizado, conocimiento basado en evidencias demostrables, sobre los centros docentes como instituciones sociales o económicas, la situación laboral de los docentes, los procesos de aprendizaje, las relaciones entre escuela y sociedad, etc.

En la investigación educativa también hay lugar para estudios que van desde la no disciplinariedad a la multidisciplinariedad o la transdisciplinariedad, o para las investigaciones centradas en un campo específico, con el fin de proporcionar a la vez resultados y ejemplos para nuevos modos de integración del conocimiento. La investigación puede, además, proporcionar conocimiento independiente para ayudar a clarificar o dar apoyo a argumentos en favor de ciertas alternativas políticas o soluciones prácticas. La investigación puede contribuir también a establecer un marco conceptual sobre los procesos y situaciones que tienen lugar en los centros de enseñanza y en el sistema educativo desde una perspectiva social.

En la actualidad, la investigación educativa parece dirigirse a la comprensión de ciertas relaciones consideradas como fundamentales en determinadas estructuras, procesos y contextos en los que se realiza el aprendizaje y el desarrollo humanos. La sistematización y generalización de los resultados (o de los procedimientos) en actividades en las que tienen lugar las relaciones de aprendizaje y otros procesos formativos constituyen un eje del conocimiento esencial para la educación. Como campo de estudio, la educación también contribuye a crear intercambios con otras áreas de conocimiento como la psicología, la sociología, la filosofía, la antropología. la economía, la comunicación, la mediatología, la ciencia política y la historia.

Un tema central de la investigación educativa es el desarrollo y la transferencia de conocimientos y resultados sobre el aprendizaje (social, de las materias, sobre uno mismo) en relación con factores de orden político, sociocultural y económico, los cuales tienen que ver con el proceso de aculturación y socialización que se lleva a cabo en la educación.

Hoy la investigación educativa tiene una importante agenda que debería también ayudar a clarificar las necesidades de aprendizaje de los individuos a lo largo de toda su vida, aquello que se aprende en diferentes entornos y la compleja relación entre estos entornos y el aprendizaje. Además de los temas relacionados con la socialización son importantes los relativos a los resultados sobre la adquisición y transferencia de conocimiento, así como los relacionados con la adaptación, la reproducción y el control social.

El punto de partida podría ser el aprendizaje de los individuos, la formación de su identidad y su desarrollo personal. Esto también puede incluir el desarrollo de las culturas o de la identidad cultural, sobre los que aprender ciertas estrategias. Por esta razón la educación como campo de conocimiento puede organizarse en torno a una serie de campos disciplinares: filosofía educativa, historia de la educación, psicología, economía y sociología de la educación, o en torno a perspectivas transversales como pedagogía, currículum, gestión, contexto social. Se parte de la idea,

no cuestionada, de que la educación se da en la escuela. ¿No sería posible concebir la educación como un campo específico de estudio? Al «dividirlo» ¿no se pierde o se transforma el problema?

No hay que olvidar, por último, que la investigación puede facilitar un conocimiento en el campo de la educación capaz de informar, asesorar y problematizar los términos de algunos temas por parte de quienes toman decisiones políticas, quienes trabajan en la Administración y quienes están directamente involucrados en la tarea docente. La investigación también puede ofrecer un punto de vista crítico sobre muchas creencias y prácticas que se basan en el sentido común o en las convenciones. Todo ello puede contribuir a la mejora de las decisiones sobre la educación y a que la práctica tenga una fundamentación que vaya más allá de la intuición o de la tradición de la que forman parte los docentes. Pero la investigación también puede contribuir a crear estados de opinión favorables a la adopción de visiones pedagógicas más en consonancia con los planteamientos que se están generando sobre la naturaleza del conocimiento y del saber. Sin embargo, no hay que perder de vista que la educación será siempre un fenómeno social y, como tal, dúctil y transformable, a la vez que sujeto a inercias y permanencias, y sobre todo, sujeto a interpretaciones, versiones y presiones. Un campo en el que cada cual proyecta su propia experiencia y su «debe ser». La investigación puede ayudar a establecer unas reglas de intercambio, a fijar el discurso en determinados momentos, pero no puede relegar que siempre se enfrentará con la finalidad de la educación institucional: formar un tipo de individuos, regulando sus prácticas de actuación social y de construcción de la identidad individual bajo determinadas concepciones (científicas, religiosas, políticas, económicas,...). Este hecho nos debe recordar que la investigación siempre supondrá un esfuerzo racional en un terreno de arenas movedizas. Ésta puede ser la limitación de la investigación educativa, pero también su necesidad y grandeza.

BIBLIOGRAFÍA

BARTOLOMÉ, M., SANCHO. J. M.ª et al.: *Llibre Blanc de la Recerca Educativa a la Divisó de Ciènces de l'Educació.* Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1996.

BAS, J. M.: Presupuestos de 1997. El gasto educativo bajo mínimos. *Cuadernos de Pedagogía,* 254, 1997, pp. 86-89.

BELL, R.: El transfondo de los fracasos tecnológicos norteamericanos. *Mundo científico,* 151, 1994, pp. 908-917.

BERLINER, D.: The 100-year Journey of Educational Psychology. From Interest, to Disdain, to Respect for Practice. En T. Fagan y G. VandenBos (eds.). *Exploring Applied Psychology: Origens and Critical Analysis.* American Psychological Asociation, 1993.

BOGDAN, R. y TAYLOR, S.: *Introduction to Qualitative Research Methods.* Nueva York, Joh Wiley, 1975.

CERI: *Educational Research and Development. Trends, issues and challenges.* París, OECD, 1995.

CHOMSKY, N. y DIETERICH, H.: *La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia.* México, Contrapuntos, 1995.

CID, R.: Juan Carlos Tedesco. *Comunidad Escolar,* 523, 1996, p. 32.

CIDE: *Catálogo de investigaciones educativas.* Madrid: ClDE-MEC, 1993.

CIDE: *Diez años de investigación sobre el profesorado. 1983-1993.* Madrid: CIDE-MEC, 1993ª.

CIDE: *Doce años de investigación educativa: catálogo.* Madrid, CIDE-MEC, 1995.

COHEN, L. y MANION, L.: *Research Methods in Education.* Londres, Croom Helm, 1980.

DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidido por Jacques Delors. Madrid, Santillana, UNESCO, 1996.

ERICKSON, F.: Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, II.* Barcelona, Paidós, 1989.

EUROPEAN COMMISSION: *Building the European Information Society for Us All.* Bruselas, European Commission. Directorate General V, 1996.

FERNÁNDEZ BUEY, F.: *La ilusión del método.* Barcelona, Crítica, 1991.

FERRER, A.: *Historia de la globalización. Orígenes del orden económicomundial.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1996.

FRESNENDA, C.: Clinton lanza una cruzada reformadora. *El Mundo*, 6 de febrero, 1997.

FRESNENDA, C.: «Periodistas de EE.UU. denuncian que estamos en la "era de la manipulación"». *El Mundo*, 4 de febrero, 1997.

GARRIDO, L.: El maestro tiene los días contados. *El Mundo*, 19 de febrero, 1996.

GIBBONS, M. et al.: *The new Production of Knowledge.* Sage Publications, 1995.

GRUBER, K. H.: Comparative comments on educational research and development in Austria, Germany and Switzerland. *Educational Research and Development in Austria, Germany and Switzerland.* París, OECD, 1995.

GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S.: *Fourth Generation Evaluation.* Newbury Park, CA, Sage, 1989.

HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid, Morata, 1996.

HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M.ª: La compresión de la cultura de las innovaciones educativas como contrapunto a la homogeneización de la realidad escolar. *Kikiriki-Cooperación Educativa*, 36, 1995, pp. 4-11.

HUSÉN, T.: Issues and their background. In T. Husén and M. Kogan (eds.), *Educational research and Policy: How do they relate?* Oxford, Pergamon Press, 1984.

HUSÉN, T.: Research paradigms in education. *International Encyclopedia of Education.* Vol. 7. Oxford, Pergamon Press, 1985, (pp. 4.335-4.338).

INE: *Estadística sobre les activitats de recerca científica i desenvolupament tecnologic (R+D)* 1991. Madrid, INE, 1994.

JENCKS, C. et als.: *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family Schooling in America.* New York, Basic Books, 1972.

JENSEN, A. R.: How Much Can We Boosts IQ and Scholastic Achievement? *Harvard Educational Review*, 39, 1969, pp. 1-123.

LOWE, J.: The relationship between educational policy-making and research in the OECD countries, *.Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 21 December, 1989, pp. 71-86.

MEC: *Proyecto para la reforma de la enseñanza.* Madrid, MEC, 1987.

MEC: *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado.* Madrid, MEC, 1989.

MITCHELL, D.: The poverty of Educational Research: A systems approach. *European Conference on Educational Research*, Sevilla, 1996.

OCDE: Research and Development in *Education: A survey.* París, OCDE, 1974.

OCDE: The minister's communiqué. (13-14 November 1990). En *High-Quality Education and Training for All.* París, OECD, 1992, pp. 31-36.

OCDE: *Knowledge Bases for Education Polices.* París, OCDE, 1996.

PALACIOS, C. et al.: *Diez años de investigación sobre enseñanza de las ciencias financiados por el CIDE en el decenio 1983-1993.* Madrid, MEC-CIDE, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, A., GIMENO, J. y BARQUÍN, J.: Evaluacion de la reforma del Ciclo Superior de EGB en Andalucía, (Mimeo), 1991.

POPKEWITZ, T.: *Paradigm & Ideology in Educational Research.* London, The Falmer Press. (Versión castellana de 1988), 1984.

RIVIÈRE, M.: El exceso de información cambiará nuestra cabeza. *La Vanguardia,* 30 de septiembre, 1995.

SANCHO, J. M.ª: Una delimitación compleja de la problemática de la investigación educativa. In J Rué (Ed.) *Investigar para innovar en educación.* Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, 1992.

STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid, Morata (1981), 1984.

TELHAUG, A. O.: A Norwegian perspective on Swedish policy for school research. In E. Wallin and A. C. Tuijnman (eds.) *School Research at the Crossroads: Swedish and Nordic Perspectives.* Stockholm, National Agency for Education, 1995.

VALENZUELA, J.: «Clinton afirma que el mayor enemigo actual de EE.UU. es la pasividad». *El País,* 6 de febrero, 1997.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA ERA POSTMODERNA

ANDY HARGREAVES (*)

PENSANDO SOBRE EL MILENIO

Nos acercamos a un nuevo milenio. A pesar de la arbitrariedad histórica de los orígenes del calendario contemporáneo, la cuenta atrás hacia un nuevo siglo trae una embriagadora abundancia de referencias sobre el milenio. El presidente de Estados Unidos, Bill Clinton, en su discurso de toma de posesión de la presidencia en enero de 1997, habló de construir un puente hacia el siglo XXI. Philip Schlechty (1990) escribió un influyente libro sobre la escolaridad en el siglo XXI *(Schooling for the Twenty First Century)* para el que Bill Clinton escribió el prólogo. En él afirmaba que la escuela del siglo XXI produciría «trabajadores del conocimiento», con el alumnado realizando «tareas de conocimiento». En Inglaterra, *La National Commission on Education (1993)* escribió un informe *(Learning to Succeed)* que hablaba de forma estimulante y motivadora sobre el profesorado del «siglo veintiuno». El discurso sobre el siglo veintiuno también impregna el lenguaje político y los pronunciamientos gubernamentales de otros muchos países. En todas partes existe la sensación de que la escolaridad y la sociedad están cambiando profundamente y que cambiarán o deberían cambiar todavía de forma más profunda en el próximo siglo.

Sin embargo en el ámbito de la educación algunos autores, en especial los historiadores, están menos convencidos de estos cambios. El historiador británico de la educación, Gary McCulloch, (en prensa) por ejemplo, expresa serias dudas sobre la mayor parte del pensamiento que sobre el milenio tiene lugar en el discurso contemporáneo sobre la educación.

> Una metáfora de cambio potente y poderosa late en la idea de pasar a una nueva página para encontrar las nuevas necesidades del siglo veintiuno, y es atractivo creer en la idea de desarrollo de un anteproyecto razonable y amplio que servirá para este propósito. El impacto transformador de las nuevas tecnologías y la imagen de la aurora de una nueva época «postmodema» tiende a subrayar firmemente estas posibilidades para el futuro en un sentido que las hace aparecer como ilimitadas. Tales imágenes pueden utilizarse de forma constructiva para desarrollar visiones coherentes e inspiradoras para una reforma radical y holística. Al mismo tiempo, sin embargo, sufren un problema característico. En primer lugar, tienden a idealizar el futuro, a construir castillos en

(*) International Centre for Educational Change. Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto. Canadá.

el aire que contrastan vivamente con los inabordables dilemas del imperfecto presente. Generan un discurso casi utópico que produce grandes expectativas de cambio radical y fundamental. Parece más bien que esta tendencia puede convertirse en desencanto y alienación si se fracasa en llevar a cabo la reforma o en beneficiarse de ella. En segundo lugar, tienden a no tomar en consideración o a ignorar las continuidades heredadas del pasado, «telescopear» el pasado para dibujar conclusiones simples y globales de los problemas particulares que necesitan resolverse. En ambos sentidos sirven como mecanismos de mercado para promover nuevas posibilidades de educación en un nuevo siglo, diseñado para atraer la atención de los consumidores que crecen cansados de los viejos productos que ya les son familiares.

McCulloch ha señalado (consultar también Popkewitz, 1986) que la bibliografía sobre el cambio educativo y social en el siglo veintiuno, con sus descripciones o alusiones a la postindustrialización permite, desde luego, un exceso eufórico. Habla de nueva economía, formas más dinámicas de trabajo y producción, aproximaciones más autoconscientes y autorreflexivas para elegir los estilos de vida, mayor representación de las mujeres en parcelas de poder y sobre todo del «triunfo del individuo». A quienes expresan dudas sobre los beneficios demostrables de esta nueva era, rápidamente se les rechaza como meros «agoreros» (Naisbitt & Aberdene, 1990). McCulloch tiene razón al decir que existen otros escenarios del siglo veintiuno además de los heroicos y optimistas y hay que suponer que han de reconocerse y comprometerse con ellos.

En 1996, me pidieron en Australia que trabajase durante un día con 300 directores y vicedirectores de secundaria. Una buena parte de ellos había trabajado en pequeños grupos durante el año anterior (ayudados por un «experto» futurista), para desarrollar una visión mejorada de las escuelas en el año 2020. Como hice un viaje de siete horas de tren para ir a trabajar con ellos, leí la versión final de esta visión. Su lectura me intrigó y me preocupó. El documento daba rienda suelta a una exaltada y entusiasta celebración sobre el pronosticado final de la escolaridad y la enseñanza tal como la conocemos, en el próximo siglo, en favor de procesos superiores y estructuras de ayuda para aprendizajes positivos y dinámicos. Las organizaciones educativas ya no se llamarían escuelas sino centros de aprendizaje. A los profesores se les llamaría facilitadores. La tecnología electrónica permitiría que el aprendizaje fuese distribuido «justo-a-tiempo» mediante formas adaptadas para responder a las necesidades individuales. Bases de datos electrónicas y realidad virtual ampliarían, profundizarían y avivarían la naturaleza del aprendizaje. Un aprendizaje considerable podría realizarse en casa, pero el centro de aprendizaje ofrecería preparación por parte de los «facilitadores» además de oportunidades para conectarse con los compañeros. Los niños se organizarían en función de su edad de aprendizaje más que por la cronológica, y el aprendizaje estaría disponible para todos a lo largo de toda la vida, adquiriéndose a través de créditos de educación o aprendizaje (en la forma de una «Edutarjeta») que tuviese en cuenta las necesidades de aprendizaje a largo plazo.

Cuando llegué, un día antes del encuentro, me encontré con los organizadores y se notaba que yo no era el único que se sintió incómodo con la excesivamente heroica calidad de la declaración. También se sentían así muchos de los directores de escuelas del Estado que habían decidido no participar en su proceso de desarrollo. Por la noche, mientras estaba sentado en la habitación del hotel, me devanaba los sesos sobre cómo enfrentarme críticamente con la visión elaborada por la asociación, con el espíritu alentador de un «amigo crítico» en vez de responder con rechazo o incluso de forma ofensiva a un documento en el que muchos educadores con larga experiencia habían invertido considerable esfuerzo y no poca energía.

En las primeras horas de la mañana la solución que pensé fue comenzar el día con ese grupo, transmitiendo un imaginario telenoticias para el año 2020. Dado que el informe de su propia visión había presentado una utopía o «sociedad ideal» como una realidad, mi collage de noticias, frenéticamente escrito, presentó una imagen contraria de tragedia social y educativa. Debido a que el contexto era australiano, las noticias específicas que inventé no resultarán culturalmente familiares a muchos lectores españoles, así que no las describiré en detalle. Los temas de los que hablé fueron:

- La escasez de recursos alimenticios (en este caso pescado) han llevado a cortar las relaciones con países que hasta ahora eran estrechos colaboradores comerciales. Esto a su vez da lugar a cuestiones relativas a la conexión de la educación de forma pragmática y utilitaria a metas económicas y comerciales a corto plazo que pueden desestabilizarse fácilmente por desarrollos políticos imprevistos.
- Un sistema educativo privatizado haciéndose cada vez más vulnerable al control comercial (en este caso por una empresa dedicada al ocio), en la que las imágenes visuales entretenidas se tendrán más en cuenta que la calidad del contenido en el aprendizaje de los niños.
- La capitalización de la diversidad étnica por el consumismo y la comercialización. De este modo, los héroes deportivos de las minorías culturales que en principio modelan la movilidad y el logro social se convierten en patrocinadores de un estilo de gurús para productos de diseñadores de moda.
- Las injusticias que conlleva la elección a la carta de los centros y el sistema de cheque escolar en educación, hace que las familias que han sufrido desempleo intergeneracional y pobreza no tengan las estrategias o recursos culturales para elegir de forma acertada.
- La trivialización de la historia y la cultura como se evidencia en la clausura de museos convencionales junto con la apertura de centros de patrimonio cultural de realidad virtual y la creciente sustitución de conciertos para orquesta por multitudinarios y populares musicales.
- La explosión del plagio a través del correo electrónico e Internet, debido a que los estudiantes quieren mejorar sus logros y el atractivo de sus portafolios para competir de forma más efectiva por las escasas oportunidades de empleo en una economía beligerante.

La sociedad postmoderna o postindustrial no presagia futuros que sean inevitables, mucho menos que tengan la garantía de ser beneficiosos o deseables. En relación al crecimiento de las nuevas tecnologías en la educación, por ejemplo, Neil Postman (1996, p. 192) observa que «todo cambio tecnológico es un pacto fáustico. A cada ventaja ofrecida por cada tecnología, siempre le corresponde una desventaja». Además, «las ventajas y desventajas de las nuevas tecnologías nunca se distribuyen de forma equitativa entre la población. Esto significa que cada nueva tecnología beneficia a unos y perjudica a otros». Lo mismo puede decirse en general para las perspectivas sobre el siglo veintiuno.

POSTMODERNISMO O POSTMODERNIDAD

Junto a la euforia *económica* por la globalización y la postindustrialización que aparece en numerosa bibliografía empresarial, en la bibliografía educativa orientada hacia el futuro y en los documentos políticos derivados de ella, se ofrecen celebraciones igualmente optimistas sobre el cambio *cultural* que el pensamiento postmoderno parece anunciar para el nuevo siglo. Este tipo de celebración cultural es característico de lo que ha venido a conocerse como postmodernidad. En mi libro *Changing Tea-*

chers, Changing Times, (Hargreaves, 1994, p. 38) [1], defino el postmodernismo de la forma siguiente:

> *La postmodernidad* es un fenómeno estético, cultural e intelectual. Engloba un conjunto particular de estilos, prácticas y formas culturales en el arte, la literatura, la música, la arquitectura, la filosofía y amplía el discurso intelectual, a modo de pastiche, collage, deconstrucción, ausencia de linealidad, mezcla de períodos y estilos, etc.

Las teorías de la postmodernidad seducen a los lectores hacia un nuevo y en muchas formas peligroso tipo de relativismo. Éste no es el mismo relativismo sociológico y filosófico presente en el pensamiento educativo y social de finales de los años sesenta y principios de los setenta. Entonces se argumentaba que los significados que la gente atribuía a una situación, organización o suceso, variaban de forma subjetiva según la posición en la que se encontraba cada individuo, sus intereses en relación a él y su experiencia vital. Los estudiantes percibían las clases de forma diferente a los docentes. Los enseñantes trataban a los estudiante de clase trabajadora de forma diferente que a los de clase media a los que atribuían características diferentes. Los significados y las acciones eran configuradas por el contexto en el que la gente vivía y trabajaba o por su biografía. Organizaciones tales como la escuela contenían realmente realidades múltiples, percibidas de formas diferentes por el profesorado, el alumnado, los directivos y las familias.

Sin embargo, estos significados diferentes no se consideraban como irreconciliables. Siguiendo el trabajo clásico de Weber (1968) sobre la *versteben* y las discusiones fenomenológicas de Schutz (1973) sobre la intersubjetividad, se concebían los significados como algo a compartir por los individuos, susceptible de fraguar o negociar perspectivas comunes. Mediante el lenguaje, podíamos comunicar nuestros significados y acceder a los de los otros. El lenguaje y la comunicación, en especial, como argumentaba Habermas (1973), si no estaban limitados por las diferencias de poder, podían utilizarse para crear un discurso que uniese a la gente. En un mundo en el que las experiencias presentes y las historias de vida pasada parecen dividirnos, el lenguaje y el discurso podían en última instancia, acercarnos, creando comprensión y sentido de comunidad y haciendo posible avanzar los ideales de justicia y democracia.

En las teorías relativistas del postmodernismo, sin embargo, no se considera que el lenguaje sea capaz de unirnos y de crear sentido de comunidad. Más bien nos divide y nos condena a un mundo cacofónico en el que todas las voces son diferentes y ninguna es, en términos racionales, más válida que la otra. En el postmodernismo, el lenguaje no nos conecta, nos constituye. Y nos constituye a todos nosotros de manera diferente. De este modo, los postmodernos se fascinan con las irreconciliables y diversidades de color, cultura, género, preferencias sexuales, necesidades especiales, personalidades múltiples, etc. y con los discursos respectivos a través de los que cada una de estas identidades se constituye. En la teoría postmoderna, no es el lenguaje el que crea a los sujetos humanos, sino que es el discurso el que constituye a los sujetos y las identidades. En todo esto, las realidades materiales de renta, riqueza, ocupación, oportunidades y clase, que estructuran la vida de los individuos de forma diferente y afectan de forma significativa su experiencia educativa y lo que obtienen o no obtienen de ella, quedan en un segundo plano o se niegan. Como también se niega la posibilidad de que exista un lenguaje compartido, un punto de vista o posición racional a través

(1) A. HARGREAVES (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata. (N. de la T.)

de los cuales estas realidades materiales u estructurales puedan describirse. Esto es así porque no existen discursos privilegiados y son sólo aquellos que han sido previamente silenciados y ahora han de ser escuchados, a los que hay que dar credibilidad (Maxey, 1991; Cherryholmes, 1988; Rorty, 1982). Una de las críticas más soberanas de esta epistemología postmoderna ha sido realizada por John O'Neill.

> Se nos pide que creamos que ahora los seres humanos están separados por género y raza –aunque no se habla de clase–, que no puede existir conocimiento, política o moralidad universal. Estas ideas no han crecido entre las masas derrotadas por las esperanzas vacías de nuestra especie. No son las masas las que han enfermado de injusticia y explotación las que oprimen sus vidas, debilitan sus familias, matan de hambre a sus hijos, asesinan y los aterrorizan cada hora del día y la noche en cada rincón del mundo. No, no es esta gente la que ha abandonado el idealismo, el universalismo, la verdad y la justicia. Son los que ya han disfrutado de esas cosas los que las denuncian en nombre de los otros. Las dos partes, desde luego, nunca se encuentran. Cada una permanece en la otra parte del gran muro de las clases sobre el que parpadean las imágenes de la cultura de masas, en una parte, y la de la cultura profesional y de élite, en la otra.. Los que pertenecen a la élite se han convencido que la pared es de cultura más que de posesiones. Esta idea atrae a la élite cultural ya que lo que ellos poseen –y también lo que no poseen– es sobre todo capital de tipo simbólico, en especial lenguaje y práctica profesional. (O'Neill, 1995, pp. l-2).

Cuando fui a visitar a mi madre en Inglaterra, me quedé en su pequeño apartamento de la Seguridad Social, y cuando me explicó que la municipalidad no le arreglaba la puerta principal que estaba rota, y que la permitía poder mantener el calor del piso, porque tenía muy pocos recursos (resultado de las políticas thatcheristas), y porque creían que «si le ponían una nueva a ella todo el mundo querría una», mi madre no estaría experimentando un problema de lengua, signos o discurso. Para ella, no contar con una puerta nueva no es esencialmente un problema de discurso, es un problema económico, material y de clase, resultado de políticas que perpetúan e intensifican las diferencias de clase.

Las trascendentes realidades de la era postmoderna no son los debates sobre la lengua o el discurso que preocupan a complacientes intelectuales universitarios, sino los cambios sustanciales en el trabajo, la pobreza, la seguridad económica, la política, las opciones de vida individuales y la cultura cotidiana que afecta a mucha gente en todo el mundo. Estos cambios son menos tratados por el postmodernismo como un tema de estilo, expresión y pensamiento, que por la postmodernidad que los considera una condición social básica. Esta condición se basa en patrones particulares de relaciones económicas, sociales, políticas y culturales. La condición de la postmodernidad es en muchos sentidos responsable de las ideas e imágenes del postmodernismo que mucha gente siente (Harvey, 1989; Turner, 1990). Por ejemplo, la complejidad e incertidumbre que sienten y a veces celebran en exceso los teóricos del postmodernismo son el producto de unos desarrollos sociales específicos. Éstos incluyen los excesos de información incoherente y algunas veces contradictoria, resultado de la facilidad y la rapidez de la difusión posibilitada por las nuevas tecnologías; un mayor contacto entre los sistemas de valores morales y espirituales debido a la globalización de los viajes, la emigración y la comunicación; y las crisis manufacturadas que surgen del deseo de los gobiernos que intentan fragmentar a los ciudadanos, desestabilizar la confianza de la gente en el estado de bienestar, manteniendo «flexible» la fuerza de trabajo y asegurando que todos permanezcan en desequilibrio (Giddens, 1995; Berliner &

Biddle, 1996). Son más las realidades económicas, políticas y culturales postmodernas que las sensibilidades intelectuales del postmodernismo las que tienen implicaciones más significativas en el cambio educativo contemporáneo y en cómo podemos entenderlo e incluso configurarlo.

La pasada década ha sido testigo de esfuerzos monumentales para llevar a cabo una significativa reforma educativa en muchos países de Occidente y de otros lugares. Aunque no esté todavía claro hasta dónde y con qué profundidad estos cambios han impregnado las prácticas básicas de enseñanza y aprendizaje en el aula, la global reestructuración educativa no tiene precedentes (con clases organizadas por edades, donde se enseña de forma separada en clases aisladas y expuestas a un currículum estándar) al final del siglo pasado, y desde la generalización del sistema de asignaturas de la escuela secundaria en las primeras décadas del siglo veinte (Hargreaves, Earl & Ryan, 1996). Hoy, la tendencia hacia unas escuelas gestionadas de forma más local o autogestionadas se ha presentado como irresistible (Caldwell & Spinks, 1992). En todas partes se están reconstruyendo currículos nacionales con gran detalle, y a veces en forma de amplios marcos de referencia (Goodson, 1995). Los requerimientos curriculares se definen menos en términos del contenido a cubrir y tiempo a dedicar al contenido, que en términos de estándares, metas o resultados a alcanzar (Campbell & Neill, 1994). En las clases, la evaluación del alumnado se hace más intensa, continua y «auténtica», mientras que en el sistema las pruebas estandarizadas no sólo persisten sino que todavía se siguen ampliando (Earl & LeMehieu, 1997). Y todos estos cambios están afectando al trabajo del profesorado que se está convirtiendo en una tarea más profesional y compleja en algunos aspectos, pero menos profesional en otros (Hargreaves & Goodson, 1996).

Estos significativos cambios educativos se han precipitado debido a los giros fundamentales en el tejido social, económico y político de muchas sociedades. La competitividad global y la extendida influencia y circulación del capital financiero internacional está reduciendo el apoyo del Estado (y la presión de los impuestos que conlleva) en el bienestar social en general y la educación pública en particular. Los sistemas educativos están funcionando cada día más según las líneas del mercado, a las familias se las ha reinventado como «clientelas» o «clientes», el listado de resultados se publica para que las escuelas puedan compararse unas a otras, y las escuelas (y sus directivos) se dedican de forma creciente a tomar conciencia de su imagen y a dar una buena impresión en la gestión para poder competir de forma eficaz por los «clientes» y así continuar existiendo. De manera general, la globalización de la información y la diversión, junto con la reestructuración internacional, crea grandes incertidumbres morales (ya que las ideas, la información y el sistema de creencias se sitúa en un contexto más amplio), incertidumbre científica (ya que el conocimiento se invalida con una celeridad nunca vista), cambios en la compresión de tiempo-espacio (ya que el flujo de información se acelera), se intensifica la conciencia de imagen (por la influencia de las tecnologías cada vez más visuales y la competencia del mercado) y surgen impulsos para reinventar las ideas de comunidad y de identidad nacional (lo que también sucede a través de la educación) como formas de contrarrestar estas influencias globalizadoras.

En muchos aspectos, quizás ya estemos entrando en una nueva era social, en una era de globalización, en «un proceso social en el que los límites geográficos en las organizaciones sociales y culturales retroceden y en el que la gente es cada vez más consciente de que están retrocediendo» (Waters, 1995, p. 3). La era globalizada que hemos definido como postmoderna se distingue por dos características. En primer lugar es un orden económico que muestra

cada vez menos atención a las fronteras nacionales y que amenaza de forma creciente la integridad del Estado y de todas sus políticas sociales. En segundo lugar es la extensión multiplicada de nuevas tecnologías y de sus efectos de largo alcance en las formas de aprender, la consciencia de la imagen, la comunicación instantánea, la aniquilación del espacio y el tiempo, y los patrones radicalmente diferentes de organización y de coordinación entre organizaciones.

Son estos dos cambios fundamentales en la organización económica y en la tecnología de la información los que, me parece, marcan la impronta de nuestro tiempo como un período social y educativamente distinto. McCulloch y otros pueden acertar al advertirnos sobre el exceso de optimismo a través del cual algunos pensadores influyentes interpretan estos tiempos postmodernos, en especial los escritores mercenarios al servicio de las grandes empresas cuyo consejo se puede comprar en las librerías de la mayoría de los aeropuertos. También habría que tener cautela con los teóricos sociales o los comentaristas cuya disposición hacia el milenio es melancólica y que creen que la era postmoderna y la reforma educativa que se lleva a cabo sólo puede acabar en lágrimas (Robertson, 1996; Smyth, 1993). La fascinación por el cambio tampoco nos debe llevar a dejar de lado los puntos de continuidad con el pasado, por ejemplo, con las formas en las que los cambios tecnológicos anteriores distorsionaron y reestructuraron la vida cotidiana, o la continuidad con antiguos y resistentes patrones educativos y de desigualdad social. Hirst y Thompson (1995) llegan más lejos al argumentar que la tesis de la globalización ha sido muy exagerada y que los Estados están menos indefensos frente a la reestructuración económica mundial de lo que muchos escritores afirman. Hacen notar que las economías capitalistas han trascendido las fronteras nacionales desde hace décadas y que la globalización simplemente lleva estas tendencias más lejos. Giddens (1990), de forma similar, afirma que no estamos viviendo en una era postmoderna que rompe con su moderna predecesora, sino que estamos experimentando el movimiento de la postmodernidad en una nueva fase de modernidad «alta» o «tardía» (aunque parece, sobre todo, que está jugando con las palabras más que analizando el fenómeno).

Además de este énfasis respecto de la continuidad en el cambio, los historiadores de la educación han señalado que desde 1920, la «gramática escolar» básica, en términos de sus prácticas esenciales, aprendizaje y organización de los estudiantes, no se ha visto afectada por las diferentes olas de cambio social y reforma educativa (Tyack & Tobin, 1994). Además, más allá de un relativamente pequeño número de contextos anglófonos, los efectos educativos de la globalización todavía tienen que ser demostrados no sólo históricamente, sino también a través de suficientes entornos geográficos diferentes, para poder adherirse a esa tesis (Wells et al., en prensa).

Así, existen amplias razones para el escepticismo sobre la naturaleza de los tiempos que vivimos y sus implicaciones en la educación. Sin embargo, a pesar de todas las dudas, la existencia de un masivo mercantilismo de la escolaridad, junto al impacto de las nuevas tecnologías, apunta de forma decisiva hacia una nueva era en la educación y a su reestructuración. Lo que una actitud escéptica apropiada puede hacer en este contexto es profundizar en la comprensión sobre estos tiempos, sus promesas y amenazas. Al mismo tiempo, es importante documentar los efectos de la reforma social y educativa en la experiencia cotidiana del profesorado y el alumnado en los centros. Por tanto, quiero sugerir que el desafío de la investigación educativa en la era postmoderna es conectar las narrativas localizadas de los estudiantes, los docentes y las familias en sus propias

escuelas, a la imagen más amplia o a las grandes narrativas del cambio social y educativo que tienen lugar «ahí afuera», más allá de las paredes de la clase, y estudiar cómo afectan de forma directa a sus vidas, tras ellas. Cómo ha de llevarse a cabo esta investigación y cómo difundirla es en sí mismo un importante tema de discusión, aunque no me voy a referir a él ahora (Hargreaves, 1996). Por el contrario, quiero concentrarme en las agendas de investigación básicas que, desde mi punto de vista, deberían ser prioritarias en la era postmoderna.

UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN PARA LA ERA POSTMODERNA

ÉXITO, SELECCIÓN Y EQUIDAD

Sea lo que sea lo que las escuelas deban hacer, lo que si es cierto es que tendrían que estar al servicio de los estudiantes. Justamente, existe una encendida discusión sobre cómo las escuelas deberían servir a los estudiantes y con qué finalidades (Brouillette, 1996). Pero parece difícil no estar de acuerdo en que las escuelas deberían ser valoradas en primer lugar por lo bien que atienden a los estudiantes.

Históricamente, las escuelas han clasificado y seleccionado a los estudiantes a través de diferentes canales educativos (para prepararlos para diferentes destinos ocupacionales). De forma clara, esta selección se ha basado en los méritos, los resultados o habilidades, pero en realidad las escuelas también han clasificado a los estudiantes por clase social, raza, género y otros tipos de incapacidades. Muchos de estos mecanismos de distribución han sido institucionalmente explícitos, y, de este modo, sus efectos han sido relativamente fáciles de observar. Los estudiantes han sido clasificados para centros académicos o de formación profesional, o para niveles altos y bajos en las escuelas. En las clases, especialmente con los más pequeños, la clasificación ha sido más sutil, dividiendo a los estudiantes en grupos basados en la capacidad, o por ejemplo utilizando con ellos un currículum o un estilo de enseñanza que captase con más facilidad a alumnos de algunos bagajes etnoculturales que otros. Pero incluso aquí, la diferenciación ha tenido lugar según concepciones bastante estrechas de capacidad (como la matemática y la linguística) y comportamiento (la sumisión). De este modo, el proceso de clasificación y selección ha sido construido más como una escalera, con los niños subiendo más y más peldaños hasta que al fallar en un curso, un examen o una prueba estandarizada, se rompe uno de los peldaños, y ya no puede alcanzar el resto.

En el cambiante sistema educativo del mundo postmoderno, la clasificación y la selección tiene lugar no tanto poniendo a los niños en una escalera vertical de movilidad, como mediante su emplazamiento en una compleja parrilla de identidad y oportunidades. En los tiempos postmodernos, la selección educativa no consiste tanto en alcanzar el propio nivel como en encontrar el propio lugar. En muchos sitios, en los que la agrupación por habilidades en la clase todavía existe, éste se alcanza no por la selección rígida entre escuelas o grupos homogéneos, sino a través de las complejas sendas definidas por las habilidades y logros en cada una de las asignaturas. Abraham (1995), por ejemplo, ha esbozado la compleja naturaleza de la agrupación por capacidades en las diferentes materias en una escuela comprensiva inglesa, y las formas en las que se distribuye a los estudiantes por asignaturas y estatus. En este estudio, la polarización entre estudiantes es menos radical que en los sistemas de clasificación grupal más rígidos. La escuela no se divide entre grupos pro y anti escuela claramente definidos sino que se fractura en un complejo mosaico de subculturas juveniles, cada una de

ellas con su particular estilo. Sin embargo, detrás o quizás incluso a causa de esta complejidad, todavía tiene lugar una sistemática y estructurada polarización de estudiantes por clase y género. Es como el mes de febrero en Canadá. Se sabe que siempre será muy frío; pero es más difícil determinar cuánto frío hará un determinado día o en un determinado lugar.

Las geografías postmodernas de la escolaridad distribuyen a los estudiantes y sus oportunidades en forma más compleja que antes. No sólo la clasificación grupal se realiza de forma diferente, sino que en los centros, las claras distinciones entre las trayectorias académicas y profesionales se están reemplazando por mecanismos de selección que consideran a las familias como consumidoras, en un sistema más y más organizado en torno a los principios de la competitividad de mercado y la toma racional de decisiones (Kenway, Bigum & Fitzclarence, 1993).

Estos patrones postmodemos de selección y distribución educativa se han hecho incluso más complejos con la aparición de nuevas y elaboradas tecnologías de evaluación de alumnos (Hargreaves, Earl & Ryan, 1996). La evaluación que solía basarse en exámenes escritos o pruebas de papel y lápiz y que sólo se basaba en juicios sobre una gama restringida de las «inteligencias» del alumno, ahora se complementa con valoraciones continuas, «auténticas», basadas en situaciones reales o en exposiciones, a veces interactivas, a menudo recogidas en portafolios, y con frecuencia involucrando a los estudiantes en la evaluación de su propio progreso a medida que avanzan en el curso. Estas prácticas de evaluación más elaboradas también intentan aprehender una más amplia gama de las «inteligencias» de los estudiantes. Ampliando lo que se entiende como logro y rompiendo el velo del secreto de cómo se realizan los juicios sobre él, se ve a menudo como una forma de fortalecer a los estudiantes, especialmente a los que han tenido más dificultad es con las formas convencionales de escolaridad y evaluación. Al mismo tiempo, los registros continuos del progreso de los estudios de los alumnos, con su implicación y la de las familias, en múltiples recorridos de estudio, se pueden utilizar no sólo para mantener a los estudiantes activamente implicados en su propio progreso (y por tanto comprometiéndolos en mantener sus esfuerzos para alcanzar el éxito), sino también para «enfriar» a los estudiantes que están teniendo dificultades con sus estudios, rebajando sus expectativas y teniendo que asumir por sí mismos momento-a-momento, fragmento-a-fragmento, la naturaleza y la extensión de su fracaso. Bajo estas circunstancias, los procesos de evaluación continua, que incluyen la implicación del estudiante, pueden equivaler a elaborados sistemas de difusión en los que las malas noticias se gestionan y se dan a conocer de forma gradual y delicada para aliviar las dolorosas realidades a las que sus receptores tienen que enfrentarse. Como en medicina, en educación, la muerte trágica o el fracaso se suele gestionar ahora a través de un proceso terapéutico de revelación dosificada más que mediante el anuncio repentino e inesperado de los resultados de las pruebas de «vida o muerte» (James, 1993).

De este modo, una pregunta clave de investigación para los educadores en la era postmoderna es:

¿De qué maneras las geografías de la selección social y educativa y las oportunidades están cambiando, qué nuevas formas de agrupar y distribuir a los estudiantes y qué nuevas tecnologías se están utilizando para evaluar, supervisar y canalizar su progreso? ¿Qué impacto tienen estas postmodernas geografías de selección educativa en las oportunidades y resultados de los estudiantes de diferentes clases sociales, diferente género, y diferentes bagajes etnoculturales?

IDENTIDAD INDIVIDUAL Y SOCIAL

Las escuelas pueden abrir o cerrar las oportunidades de los estudiantes. También enmarcan y reenmarcan sus identidades. La escuela socializa a la vez que selecciona. Siempre ha sido así. En la Unión Europea y en cualquier parte donde la emigración multicultural se ha expandido de forma significativa en los últimos años, la intersección de la socialización con la realidad de diferencias culturales ha levantado importantes preguntas sobre la organización y las prioridades de la educación pública.

Si exceptuamos el reconocimiento de algo de música, comida y festivales de las culturas minoritarias, el currículum y la pedagogía de muchas escuelas públicas ha tendido a silenciar los temas de las diferencias culturales. Para las escuelas, ser sensible a las diferencias culturales, reconocer en vez de ignorar la identidad cultural, y fomentar entre las minorías culturales la creencia de su capacidad de logro educativo, requiere modificaciones sustanciales de todos los aspectos de su práctica. Quienes aprenden una segunda lengua se ponen más rápido a la altura del resto de los estudiantes si se les enseña algunas áreas del currículum regular en su propia lengua (Corson, 1993). Algunas (pero no todas) minorías culturales se benefician especialmente bien de las pedagogías de aprendizaje cooperativo que les dan voz en la clase, con lo que pueden conectar el currículum con sus propios significados y sus identidades (Cummins, en prensa). Un conocimiento cultural específico, como por ejemplo, formas no occidentales de realizar operaciones matemáticas, pueden aumentar los logros de los estudiantes de minorías culturales si se trata como un contenido valioso del currículum, no como una problemática desviación de la norma (Nieto, 1997; Cole, et al., 1971).

En contextos en los que el número y la gama de estudiantes de minorías culturales (y de lenguas) en la clase está aumentando, mi propia investigación indica que no existe ni un sólo contenido, un único poema, texto, canción o extracto histórico, que pueda conectar de forma significativa con los distintos bagajes, intereses y conocimientos previos de todos los estudiantes de una clase (Hargreaves & Fullan, 1997). La implicación que resulta es que para acomodarse a la diversidad cultural, las clases han de convertirse en lugares muy flexibles en términos curriculares y pedagógicos y este tipo de flexibilidad de la clase requiere una mayor flexibilidad de tiempo y espacio en las estructuras de la escuela (duración de las clases, organización de las aulas, etc.) para acomodarse y sacar partido de esta diversidad.

De este modo, acomodarse de forma adecuada a la diversidad multicultural en la educación, no significa simplemente ajustar el currículum para responder a los intereses de este o aquel grupo. A algunos autores les preocupa que las prácticas de este tipo, basadas en las buenas intenciones de alentar el orgullo étnico puedan, de manera inadvertida, llevar más al separatismo cultural que a la compresión e interacción transcultural (Postman, 1996). Cuando el profesorado intenta planificar, para dar respuesta a las necesidades de diferentes grupos culturales, corre el riesgo de estereotiparlas. Ryan (1995) muestra que en un entorno muy multicultural en el que los estudiantes tienen acceso a muchas culturas incluyendo las de masas a través de la música y el vídeo, estas culturas no se corresponden de forma clara con las características y expectativas de un grupo o subcultura en particular, sino que desarrollan identidades flexibles, intercambiando la esencia y estilo de su conversación y comportamiento a medida que se trasladan de un entorno y grupo social a otro. De este modo, el profesorado, en lugar de intentar predecir y planificar para dar respuesta a las necesidades de grupos culturales cerrados en sí mismos, sería mejor que comenzase a consultar a los estudiantes y desarrollase siste-

mas de enseñanza y aprendizaje en los que se potencie la implicación de los alumnos.

En contextos de diversidad cultural y elaborada imaginería tecnológica, las identidades de los estudiantes son variadas y cambiantes. El reto para el profesorado y las escuelas consiste en cómo acomodar estas identidades flexibles y también ¡qué hacer de ellas! En este sentido, una segunda cuestión básica para la agenda de investigación en los tiempos postmodernos podría organizarse en torno a la pregunta:

¿Hasta qué punto y de qué maneras las escuelas y el profesorado reconocen y capitalizan o son incapaces de reconocer y capitalizar las flexibles identidades de una población estudiantil diversa? Y también, ¿hasta qué punto y bajo qué condiciones estas flexibles identidades de los estudiantes crean complejas y auténticas «comunidades de la diferencia» dentro y fuera de la escuela o se destruyen en procesos de fragmentación?

Nuevas tecnologías

En estos momentos, uno de cada tres jóvenes de las escuelas de Norteamérica tiene acceso a un ordenador personal (Hargreaves & Goodson, 1992). Muchos más hacen un uso extensivo de la televisión, el vídeo y la cultura musical de la calle. Para la juventud actual, la geografía del aprendizaje se expande más allá del espacio físico de la escuela. Las nuevas tecnologías permiten a los estudiantes salir fuera y conectarse con otros estudiantes, otros profesores, otros mundos, navegando por Internet y conduciendo por la autopista de la información sin la supervisión, ayuda o intervención inmediata de un profesor. Algunos tipos de aprendizaje, en principio, pueden fácilmente tener lugar tanto en casa como en la escuela» Ahora, la escolaridad está disponible en el ciberespacio. De hecho, la escolaridad en casa está experimentando un crecimiento espectacular en muchos países. Los niños pueden saber más de informática que sus profesores y ser capaces de aprender de forma más sencilla a través de ella. A menos que el profesorado se dé prisa en utilizar la informática en sus clases, la influencia que tendrán en sus estudiantes sin duda se resentirá. De la misma forma, sin embargo, en su prisa por competir con la era de la informática y mantener la atención del alumnado, el profesorado corre el riesgo de reducir la educación a un mero entretenimiento y, como resultado, perder de vista sus finalidades más amplias (Postman, 1992). La era de la informática está haciendo desaparecer las paredes de la escuela y la autonomía y autoridad del profesorado dentro de ellas.

De forma fundamental y extensa, las nuevas tecnologías han comenzado a redefinir la geografía social de la escolaridad. Internamente, desafían la segregación espacial de la escolaridad en clases y asignaturas separadas. Externamente, la capacidad de los estudiantes para acceder al conocimiento y a la información de manera independiente y para comunicarse con otros chicos y adultos en el plano internacional, está comenzando a disolver los límites entre la escuela y la comunidad, convirtiendo la «relevancia» del currículum en un asunto global y no en algo meramente inmediato y espacialmente «local». El profesorado no debería capitular sin reflexionar ante las nuevas tecnologías, pero tampoco las puede dejar de lado. Los estudiantes no se lo permitirán.

Una guía útil para entender e involucrarse de forma crítica en el impacto educativo de las nuevas tecnologías ha sido realizada por Bigum & Kenway (en prensa). Estos autores describen cuatro discursos o «campos» en el ámbito de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: el entusiasta, el anti-escuela, el agorero y el crítico.

Los entusiastas son inequívocamente los impulsores de la utilización de las nue-

vas tecnologías de la información en la educación. De forma no sorprendente, entre los más ardientes defensores están los propios creadores de las empresas de esas nuevas tecnologías (Gates, 1995). Éstas se ven como un valor intrínseco, como algo deseable e inevitable, como algo que requiere un profesorado que sepa sacarles el mejor partido, y como algo que merece la dedicación de los máximos recursos posibles. El discurso de los entusiastas en torno a las nuevas tecnologías es un ejemplo evidente, del que se queja McCulloh, del pensamiento sobre el próximo milenio y el siglo veintiuno. En los escenarios de los entusiastas, las nuevas tecnologías son un regalo para la educación y los únicos problemas son el desarrollo tecnológico y la actuación humana. El ejemplo australiano descrito anteriormente revela hasta qué punto el discurso de los entusiastas está influyendo en las metas y los planes de los educadores con experiencia.

Los anti-escuela llevan los argumentos de los entusiastas hasta sus límites y ven a los ordenadores como portadores del fin de la educación institucionalizada en escuelas y clases tal como la conocemos ahora. Según Perelman (1992), poner ordenadores en las escuelas es como aplicar un motor de combustión interna a un caballo. Un mundo de aprendizaje totalmente conectado, sin paredes, es el sueño utópico de los anti-escuela. Para ellos, las nuevas tecnologías han hecho finalmente posible el sueño de Ivan Illich de una sociedad desescolarizada.

Los agoreros se oponen totalmente a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Las consideran las destructoras de la letra impresa y la conversación cara a cara por las que los agoreros sienten una añoranza e inclinación nostálgicas. Neil Postman (1992) dice que en la era de la información en realidad tenemos demasiada información, mucha de ella superficial y organizada de forma indiscriminada. Clifford Stoll (1995) es quizás el más articulado y vitriólico representante de esta posición:

> Las redes informáticas nos aíslan más que juntarnos unos a otros. A través de la red sólo necesitamos relacionarnos con una parte de un individuo. Y si no nos gusta lo que vemos, desenchufamos o lo quemamos. No necesitamos tolerar la imperfección de la gente real... perdemos la capacidad para establecer interacciones espontáneas con gente real.... Todos queremos que los niños experimenten calidez, interacción humana, el entusiasmo del descubrimiento y un sólido bagaje en lo fundamental: leer, llevarse bien con otros, formarse en valores cívicos... Sólo un docente, en vivo, en la clase, puede proporcionar esta inspiración. Esto no puede pasar con un conferenciante, un televisor o la pantalla de un ordenador.

A los agoreros les preocupa que como los ordenadores proliferan cada vez más, la enseñanza y el aprendizaje llegue a basarse en ellos, y que la tecnología comience a dictar más que a asistir el aprendizaje (Goodson & Magnan, 1995). Por ejemplo, la escritura creativa inspirada emocionalmente y generada por el profesorado con pasión, imaginación y un rico vocabulario puede ser eclipsada por la escritura asistida electrónicamente que sólo se concentra en la comunicación técnicamente adecuada. A la escritura de textos en formatos de «señalar y hacer clic» le puede faltar la riqueza de las narrativas más lineales disponibles en los libros (Roberts, 1996). Tal como Stoll expresa de forma sucinta, «simplemente dirigiéndote a un ordenador con un problema, limitas tu capacidad para reconocer otras soluciones. Cuando la única herramienta que conoces es un martillo, todo te parece un clavo»

Finalmente, los críticos, comparten el escepticismo de los agoreros sobre la prisa para informatizar las escuelas, pero son menos despectivos respecto a lo que las nuevas tecnologías ofrecen. También les preocupa la idea del aislamiento humano, las formas de trivialización del currículum, la proliferación de información excesiva y a veces repugnante, etc. Pero también re-

conocen algunos de los argumentos de los entusiastas sobre las posibilidades de acceso a la tecnología de la información. Pero al contrario que los entusiastas, sus argumentos críticos van más allá de los problemas técnicos de la utilización y se sitúan en temas fundamentales, en relación a la desigualdad de acceso, donde los estudiantes económicamente desaventajados no pueden permitirse tener ordenador en casa, además de las diferencias de género y las desigualdades en la forma de acceder y utilizar el ordenador.

Lo que los críticos reconocen, de forma realista, es que la informática introduce nuevas posibilidades educativas a la vez que elimina otras. Abogan por desarrollar la competencia de la gente en el uso de nuevas tecnologías en la educación, pero de manera reflexiva, crítica y equilibrada. Su posición (que también es la mía) sugiere un tercer punto para la agenda postmoderna de investigación:

¿De qué formas las nuevas tecnologías educativas aumentan y lo disminuyen el logro de los estudiantes, sus identidades y su igualdad de oportunidades?

LA COMUNIDAD

En la mayor parte del mundo desarrollado la gente está viviendo una crisis de comunidad. Quizás las escuelas ofrezcan una de las últimas y más grandes esperanzas de resolverla. La ciencia y la tecnología, la planificación racional y la modernización han erosionado la tradición y eliminado los lugares donde prosperó la comunidad (Giddens, 1995). El agradable desorden de la tienda de la esquina ha sido reemplazado por las líneas perfectas, el anonimato de los recintos peatonales y el centro comercial. Muchos miembros de las clases medias han abandonado la ciudad por la seguridad de los barrios residenciales en los que los vecinos se preocupan más por su césped que por los otros vecinos. La pertenencia a iglesias cristianas está descendiendo, así como la asistencia a los servicios religiosos (Hargreaves & Goodson, 1992). El precio de convertirse en consumidores ha sido el anonimato y la alienación. Y el precio más alto lo han pagado aquellos que son demasiado pobres para participar en la sociedad de consumo, supliendo las deficiencias de su existencia con la dislocación y la desolación de los viejos centros urbanos que la modernización ha dejado atrás (Baumann, 1992). Hobsbawn (1995, p. 334) resume el destino de la comunidad en su historia del siglo veinte. Argumenta que:

> La revolución cultural de final del siglo veinte puede... ser mejor entendida como el triunfo del individuo sobre la sociedad, o mejor, como la ruptura de los lazos que en el pasado habían convertido a los seres humanos en tejido social.

Existen evidencias recientes de que la gente está luchando por recrear una suerte de comunidad y el sentido y el apoyo que se encuentra en ella. Demandan compañerismo, buscan un sentido. Eso se puede ver en los grupos de ayuda y autoasistencia que comienzan a florecer en todas partes (Giddens, 1990), en el resurgir de los fundamentalismos religiosos (Ignatieff, 1992), en los grupos de conversación y las comunidades virtuales que se están estableciendo en Internet (Rheingold, 1993), en las reconstrucciones simuladas de la tradición en las restauraciones de los centros urbanos (Harvey, 1989; Shields, 1994) y (lo más amenazador) en la tendencia en Norteamérica de construir viviendas de alto *«standing»* y presentarlas como «comunidades cerradas» dentro de los límites amurallados que mantienen a los bárbaros de las clases bajas fuera de sus puertas (Soja, 1989).

La lucha por recuperar el sentido de comunidad no debería crear enclaves de élite. No debería separarnos sino beneficiarnos a todos. Etzioni (1993) sostiene

que si se quiere reconstruir la infraestructura moral de nuestras comunidades, la escuela debería entrar donde otras instituciones como la Iglesia o el estado de bienestar han fracasado. Sergiovanni (1994) argumenta que las escuelas deberían representar un papel más vital y esencial en la construcción de la comunidad, proporcionar asistencia, desarrollar relaciones, crear fines comunes y fomentar un sentido de solidaridad entre la gente, en torno a algo que les sobrepasa. Debido a esta conveniencia geográfica y su conexión con la vida de muchas familias, el vecindario de la escuela es el foco más evidente para estos esfuerzos constructores de la comunidad.

Sin embargo, las escuelas secundarias en particular, actúan de forma más bien pobre en las comunidades. Su organización se basa más en las asignaturas y el contenido que en la preocupación por los estudiantes (Noddings, 1992). El profesorado de los centros de secundaria a menudo colabora en las asignaturas de un mismo departamento, en torno al contenido de un curso, pero es raro que actúen, a través de los departamentos, sobre los estudiantes (Hargreaves, Earl & Ryan, 1996). El alumnado de secundaria dispone de poco espacio o de recursos en la escuela que pueda considerar como suyos (D. Hargreaves, 1982). Está viviendo una vida postmoderna diferente y compleja, pero pasa mucho tiempo atrapado en las estructuras burocráticas e inflexibles de la escuela.

En las escuelas secundarias occidentales, la creciente necesidad del sentido de comunidad se ve frustrada por el pesado legado de la burocracia organizativa.

Al decir todo esto es importante no romantizar la idea de comunidad. Los escritores comunitarios en Estados Unidos abogan y evocan recuerdos nostálgicos de comunidades perdidas en las que la gente comía y conversaba en familia. Una concepción de la comunidad basada en una imagen del salón social de la clase media (Etzioni, 1993). Del mismo modo, los pasados movimientos de la escuela comunitaria en Inglaterra intentaban atraer a gente culta de las ciudades para enseñar en los «village colleges» de las sociedades rurales. Un idilio en el que la inocencia incorrupta sería mejorada por la elevación personal de la educación. Las comunidades de clase obrera, en realidad, no solían ser así. Junto a la ayuda mutua y el apoyo estaba la superpoblación, la invasión de la intimidad, la ausencia de libertad. Las comunidades de clase obrera suponían más una lucha que un idilio (Baran, 1988). De este modo, repensar la contribución de la educación a la comunidad significa hacerlo en contextos de clase trabajadora a la vez que en los de clase media, y en entornos de gran diversidad linguística y cultural a la vez que en los religiosos y culturalmente singulares. De aquí que un cuarto tema de la agenda de investigación para la era postmoderna sea:

¿Hasta qué punto y de qué maneras las escuelas están ahora sirviendo en las condiciones complejas y diversificadas de la era postmoderna a la comunidad, construyendo comunidades o siendo comunidades?

Profesionalización y desprofesionalización

Sean cuales sean los desafíos educativos de la era postmoderna, si el profesorado no ha desarrollado la capacidad de darles respuesta de forma efectiva, entonces no hay esperanza para un cambio educativo positivo que establezca una diferencia en el aula.

La enseñanza ha sido siempre un trabajo exigente. Incluso en los primeros ejemplos de la educación de masas, los docentes luchaban solos en sus clases para acabar el programa con grandes grupos de, a menudo, aprendices poco predispuestos, con pocos libros de texto o escasos recursos como ayuda, y con poca recompensa y reconocimiento por sus penas. Nunca se podía enseñar y aprender

sin referirse a las necesidades del control de la clase, y el éxito y la supervivencia del profesorado dependía de su capacidad para conseguir un equilibrio entre ambas circunstancias.

En la era pre-profesional, la enseñanza se veía como algo complicado desde el punto de vista de la gestión, pero simple desde el punto de vista técnico, una vez que se había aprendido a ser docente a través del aprendizaje práctico, y mediante ensayo-error individual. El «buen» profesor era el «verdadero» profesor que «se dedicaba a su propia ocupación», demostraba lealtad y se ganaba la recompensa personal a través del servicio, «cualquiera que fueran los costes». En esta época, los docentes eran prácticamente aficionados: «sólo necesitaban llevar a cabo las directrices de sus superiores con más conocimientos» (Murray, 1992, p. 495).

Estas imágenes pre-profesionales de la enseñanza y del desarrollo del profesor hoy en día todavía permanecen en los pliegues de la profesión, y aparecen como particularmente prominentes en las percepciones públicas de la enseñanza entre los adultos cuya propia escolaridad y experiencia con los profesores tuvo lugar en esta época pre-profesional, y en la de aquellos cuyas ideas sobre la enseñanza permanecen allí enraizadas (Sugrue, 1996; Weber & Mitchell, 1996). Si uno mantiene una imagen simple y pre-profesional de la enseñanza, el profesorado necesita muy poca formación, el tiempo de preparación no es demasiado costoso (dado que las demandas de la preparación no son muy grandes) y los recortes en el presupuesto que reducen el tiempo de contacto con otros colegas fuera del aula parecen tener pocas consecuencias en la calidad de lo que sucede en ella (porque se asume que el profesorado controla y mantiene todo su trabajo en el dominio individual de su clase). La enseñanza, sin embargo, ha cambiado como también lo ha hecho el desarrollo del profesor, y de este hecho se derivan un conjunto de implicaciones para la práctica y la investigación.

Durante el último cuarto de siglo, la enseñanza ha continuado siendo exigente y además ha aumentado su grado de complejidad técnica. Una nueva época de autonomía profesional desafía la singularidad de la enseñanza y las tradiciones incuestionadas en las que se basaba. Mientras el reto era a menudo retórico, justificaba, sin embargo, el principio de que el profesorado tenía el derecho de escoger los métodos de enseñanza que pensase eran los mejores para sus estudiantes. Esta opción se expresaba mediante un conflicto ideológico, de alguna forma polarizado entre lo tradicional y lo progresista. Como era el primer resquicio de elección, abierto en la tarea docente, había que salvaguardar más que nunca la autonomía y la protección de las interferencias. El traspaso de la formación inicial del profesorado a las universidades y el crecimiento de la formación permanente impartida por expertos, añadió peso a las reivindicaciones de cualificación en la que se asentarían los derechos de autonomía del profesorado.

Pero la autonomía profesional puede tanto inhibir como fomentar la innovación. Pocas innovaciones van más allá de la adopción de una satisfactoria puesta en práctica y todavía menos se institucionalizan en el sistema como un todo (Fullan, 1991). Los beneficios de la formación permanente casi nunca se integran en la práctica del aula, ya que los profesores que asisten a un curso vuelven a las escuelas donde se encuentran con colegas poco entusiastas y poco comprensivos que no han compartido con ellos el aprendizaje. La pedagogía se estanca cuando los docentes no quieren o no pueden destacarse de sus colegas y hacer por sí mismos mucho más que cambios modestos (Rosenholtz, 1989). La edad de la autonomía profesional proporcionaba al profesorado una deficiente preparación para abordar los profundos cambios que estaban comenzando a pro-

ducirse y contra los cuales las puertas del aula ofrecían a menudo protección.

En muchos lugares de Occidente, desde la mitad hasta el final de los años 80, la autonomía individual del docente se hacía insostenible como forma de responder a las crecientes complejidades de la escolaridad. El mundo en que el profesorado trabajaba estaba cambiando, como también lo hacía su propio trabajo. Sin embargo, la persistencia del individualismo en la enseñanza significaba que las respuestas de los docentes a los retos que encontraban eran a menudo *ad hoc*, sin coordinarse con los esfuerzos de sus colegas y basadas en su propio conocimiento y habilidades y sin poder dar respuesta a las cambiantes demandas (Fullan & Hargreaves, 1996). Este período se convirtió en un tiempo en el que los docentes comenzaron a ser reunidos por sus directivos para compartir ideas, resolver problemas, discutir casos, planificar de forma conjunta, poner en común sus experiencias y recursos y explorar formas de integrar su trabajo de manera más efectiva.

De este modo emergió una época de profesionalismo colegiado en el que se comenzaron a realizar esfuerzos crecientes para construir sólidas culturas docentes de colaboración para desarrollar un propósito común; para afrontar la incertidumbre y la complejidad; para responder al cambio rápido de manera efectiva; para crear un clima en el que se valore correr riesgos y la mejora continua y en la que los docentes desarrollen un fuerte sentido de eficacia, y creen culturas profesionales de aprendizaje continuo, conectados con las prioridades de la escuela, que reemplacen los patrones de desarrollo profesional individualistas, episódicos y débiles, conectados con las prioridades de la escuela.

La profesionalidad, aquí, es extensiva, no restringida (Hoyle, 1974), «nueva» más que «vieja» (D. Hargreaves, 1994), colegiada y colectiva más que autónoma e individual (Hargreaves & Goodson, 1996). La era del profesional colegiado está marcada por la existencia de una cada vez mayor diversidad y los esfuerzos para armonizarlo con un creciente repertorio de estrategias de enseñanza. También se caracteriza por un allanamiento de las jerarquías organizativas, por tendencias hacia el desdibujamiento de los límites entre los departamentos de materias, entre los dirigentes y los dirigidos, y por algunos indicios que ofrecen intentos de alcanzar la integración en la búsqueda de resultados que los docentes compartan.

Al mismo tiempo, el profesorado ha asumido estos cambios experimentando una creciente expansión y difuminación de su rol, sin tener un claro sentido de donde deberían acabar sus obligaciones y responsabilidades (Campbell & Neill, 1992). Muchos docentes hablan de que su trabajo se ha intensificado. El sentimiento de culpa es notable (Hargreaves, 1994). Contenidos claramente definidos, objetivos y estándares pueden hacer sentir al profesorado que se les pone «en una camisa de fuerza de contenidos» como si estuviesen «enseñando en una caja» (Helsby & McCulloch, en prensa). En Inglaterra, Helsby (1995, p. 325) evidencia cómo las respuestas del profesorado al Currículum Nacional revelan «una percepción de pérdida de autonomía, un aumento de la prescripción y una disminución de la confianza». El trabajo de Robertson (1996) en Australia indica que las escuelas autoorganizadas han aumentado el volumen de trabajo del profesorado con trabajo burocrático en vez de aumentar su capacidad real de toma de decisiones. En términos similares, Jeffrey & Woods (1996) muestran como los sistemas intrusivos de inspección producen:

> indicadores de un asalto al sentido de profesionalidad (del profesorado). El profesorado sentía miedo, angustia, rabia, desesperación, depresión, humillación, pena, culpabilidad... Mostraban signos de pérdida de confianza en su rol profesional, sentimientos de inadecuación, disminución del estatus, deshumanización,

reducción de la autonomía y debilitamiento del compromiso.

De este modo, la profesionalidad docente en la era postmoderna parece estar encontrando corrientes contradictorias de cambio: convirtiéndose en más profesional, en algunos aspectos, y menos profesional en otros. En este sentido, un tema de investigación crucial para lograr un cambio positivo en la era postmoderna es:

¿En qué sentido la profesión docente está desprofesionalizándose o aumentando su profesionalización? Y ¿cuáles son los efectos de estos patrones de profesionalización en el desarrollo de las capacidades del profesorado para trabajar de forma eficaz en contextos de cambios rápidos y complejos?

CONCLUSIÓN

La lista de agendas de investigación que he delineado no es exhaustiva. Pero esto no es casualidad. Su finalidad es dirigir la atención hacia la capacidad de la gente para actuar de forma constructiva e implicarse críticamente en los complejos cambios sociales y educativos de la era postmoderna, de forma que aumenten los logros y la implicación de todos los estudiantes, e igualar las oportunidades y resultados entre ellos, independientemente del color, la clase, el género o las incapacidades. Pensar sobre el próximo milenio puede ser divertido y seductor. Pero los cambios y los desafíos que he esbozado son reales y urgentes, y nuestra lucha ahora ha de ser cómo implicarse en ellos de forma que mantengan e incluso vayan más allá los propósitos de logro, cuidado y justicia social que mucha gente cree deben siempre guiar el cambio educativo.

BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAM, J.: *Divide and school: Gender and class dynamics in comprehensive education,* London, Falmer Press, 1995.

BARAN, S.: *Community education: From the can to the ree,* unpublished mimeograph, Department of Sociology, University of Stirling, 1988.

BAUMAN, Z.: *Intimations of postmodernity.* London, Routledge, 1992.

BERLINER, D. y BIDDLE, B. J.: *The manufactured crisis: Myth, fraud, and the attack on America's public school.* Reading, MA, Addison Wesley, 1995.

BIGUM, C. y KENWAY, J. (en prensa). «New information technologies and the ambiguous future of schooling – some possible scenarios», in Hargreaves, A., et al. (eds.): *International handbook of educational change.* The Netherlands, Kluwer Press.

BROUILLETTE, J.: *A geology of school reform,* Albany, SUNY Press, 1996.

CALDWELL, B. y SPINKS, J.: *Leading the self-managing school.* London and Washington, Falmer Press, 1992.

CAMPBELL, R. J. y NEILL, S. R.: *Primary teachers at work,* London, Routledge, 1994.

CHERRYHOLMES, C.: *Power and criticism.* New York, Teachers' College Press, 1988.

COLE, M. et al.: *The cultural context of learning and thinking: An exploration in experimental anthropology,* New York, Basic Books, 1971.

CORSON, D.: *Language, minority education and gender: Linking social justice and power,* Clevedon, Multilingual Matters Ltd, 1993.

CUMMINS, J. (en prensa): «Language issues and educational change», in Hargreaves, A., et al. (eds.): *International handbook of educational change.* The Netherlands, Kluwer Press.

EARL, L. M. y LE MAHIEU, P. G.: «Rethinking assessment and accountability», in Hargreaves, A. (ed.), *Rethinking educational change with heart and mind, The 1997 ASCD yearbook.* Alexandra, Va, Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

FULLAN, M. y STIEGELBAUER, S.: *The new meaning of educational change*. New York, Teachers College Press, 1991.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A.: *What's worth fighting for in your school* (2.ª edición). New York, Teachers' College Press, 1996.

GATES, B.: *The road ahead*. New York, Viking, 1995.

GIDDENS, A.: *Beyond left and right*. Stanford, Stanford University Press, 1995.

– *Modernity and self-identity*. Cambridge, Polity Press, 1990.

GOODSON, I. F.: *Studying the curriculum*. Buckingham, Open University Press, 1995.

GOODSON, I. F. y MANGAN, J. M.: «Computers in schools as symbolic and ideological action: The genealogy of the ICON», *The Curriculum Journal*, 1992, 3(3), pp. 261-276.

HABERMAS, J.: *Knowledge and human interests*, London, Heinemann Press, 1973.

HARGREAVES, A.: *Changing teachers, changing times: teachers' work culture in the postmodern age*. London, Cassell y New York, Teachers' College Press, 1994.

– «Transforming knowledge: Blurring the boundaries between research, policy, and practice», *Educational Evaluanon and Policy Analysis*, 1996, 18(2), summer, pp. 161-178.

HARGREAVES, A. y FULLAN M.: *What's worth fighting for beyond your school?* Toronto, Ontario Public School Teachers' Federation, and New York, Teachers' College Press, 1997.

HARGREAVES, A. y GOODSON, I.: *Schools for the future: Towards a Canadian vision*. Paper prepared for Employment & Immigration Council, Innovations and Programs Branch, August, 1992.

– «Teachers' professional lives: aspirations and actualities», in I. Goodson and A. Hargreaves (eds.), *Teachers' Professional Lives*. New York, Falmer Press, 1996.

HARGREAVES, A.; EARL, L. y RYAN, J.: *Schooling for change*. Philadelphia, Falmer Press, 1996.

HARGREAVES, D.: *The challenge for the comprehensive school*, London, Routledge y Kegan Paul, 1982.

– «The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development, *Teaching and Teacher Education*, 1994, 10 (4), pp. 423-38.

HARVEY, D.: *The condition of postmodernity*, Oxford, Blackwell, 1989.

HELSBY, G. y MCCULLOCH, G. (eds.) (en prensa): *Teachers and the national curriculum*, London, Cassell.

HELSBY, G.: «Teachers' construction professionalism in England in the 1990's» *Journal of Education for Teaching*, 1995, 21(3), pp. 317-332.

HIRST, P. y Thompson, G.: *Globalization in question*, Cambridge. UK, Polity Press, 1996.

HOBSBAUM, E.: *Age of extremes: The short twentieth century 1914-1991*, London, Abacus, 1995.

IGNATIEFF, M.: *Blood and belonging*. London, Chatto & Windus, 1993.

ILLICH, I.: *Deschooling society*, London, Calder & Bryars, 1973.

JAMES, N.: «Division of emotional labour: Disclosure and cancer», in Fineman, S. (ed.), *Emotion in organization*. London, Sage, 1993.

JEFFREY, B. y Woods, P.: «Feeling deprofessionalized: The social construction of emotions during an Ofsted Inspection», *The Cambridge Journal of Education*, november, 1996.

KENWAY, J.; BIGUM, C. y FITZCLARENCE, L.: «Marketing education in the postmodern age». *Journal of Education Policy*, 1993, 8(2), pp. 105-122.

MAXCY, S. J.: *Educational leadership: A critical pragmatic perspective*. Toronto, OISE Press, 1991.

MCCULLOCH, G. (en prensa): «Marketing the millennium: Education for the twenty-first century», in Hargreaves, A.

y Evans, R. (eds.), *Beyond educational reform*. Buckingham, Open University Press.

MURRAY, C.: «Teaching as a profession: The Rochester case in historical perspective». *Harvard Educational Review*, 1992, 62(4), winter, pp. 494-518.

NAISBITT, J. y ABERDENE, P.: *Megatrends 2000: Ten new directions for the 1990's*, New York, Avon Books, 1990.

National Curriculum on Education: *Learning to succeed*. London, Heinemann, 1993.

NIETO, S. (en prensa): «Cultural difference and educational change in a sociopolitical context», in Hargreaves, A., Fullan, M., Lieberman, A. y Hopkins, D. (eds.), *International handbook of educational change*. The Netherlands, Kluwer Press.

NODDINGS, N.: *The challenge to care in schools*. New York, Teachers' College Press, 1992.

O'NEILL, J.: *The poverty of postmodernism*. London, Routledge, 1995.

PERELMAN, L. J.: *School's out: Hyperlearning, the new technology, and the end of education*, New York, William Morrow, 1992.

POPKEWITZ, T.: «Educational reform and its millennial quality: The 1980's». *Journal of Curriculum Studies*, 1986, 18(3), pp. 267-283.

POSTMAN, N.: *Technopoly: The surrender of culture to technology*, New York, Alfred A. Knopf, 1992.

POSTMAN, N.: *The end of education*, New York, Vintage Books, 1996.

RHEINGOLD, H.: *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*, New York, Addison-Wesley, 1993.

ROBERTS, P.: «The future of writing», *Independent Sunday Newspaper*, 1996, september 29, pp. 11-14.

ROBERTSON, S.: «Teachers work, restructuring and postfordism: Constructing the new professionalism», in Goodson, I. y Hargreaves, A. (eds.), *Teachers' professional lives*. London, Falmer Press, 1996.

RORTY, R.: *Consequences of pragmatism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1982.

ROSENHOLTZ, S.: *Teachers' work place*, New York, Longman, 1989.

RYAN, J.: *Student communities in a culturally diverse school setting: Identity, representation and association*. Toronto, OISE, 1995.

SCHLECHTY, P.: *Schools for the twenty-first century: leadership imperatives for educational reform*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990.

SCHUTZ, A.: *Collected papers I*, The Hague, Martinus Nijhoff, 1973.

SERGIOVANNI, T. J.: *Building community schools*, San Francisco, Jossey Bass, 1994.

– *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*, San Francisco, Jossey Bass, 1992.

SHIELDS, R. (ed.): *Lifestyle shopping*. London, Routledge, 1992.

SMYTH, J. (ed.): *A socially critical view of the self-managing school*, London, Falmer Press, 1993.

SOJA, E. W.: *Postmodern geographies*. London, Verso, 1989.

STOLL, C.: *Silicon snakeoil*, New York, Doubleday, 1995.

SUGRUE, C.: «Student teachers' lay theories: Implications for professional development», in Goodson, I. y Hargreaves, A. (eds.), *Teachers' Professional Lives*, London y New York, Falmer Press, 1996.

TURNER, B. S.: «Periodization and politics in the postmodern», in Turner, B. S. (ed.), *Theories of modernity and postmodernity*. London, Sage, 1991.

TYACK, D. y Tobin, W.: «The grammar of schooling and why has it been so hard to change». *American Educational Research Journal*, 1994, 31(3), Fall, pp. 453-480.

WATERS, K.: *Globalization*. London, Routledge, 1995.

WEBER, M.: *Economy and society: An outline of interpretive sociology*, London, Bedminister Press, 1968.

WEBER, S. y MITCHELL, C.: «Using drawings to interrogate professional identity and the popular culture of teaching», in I. F. Goodson y A. Hargreaves (eds.), *Teachers' Professional Lives* Washington, 1996, D.C. Falmer Press, pp. 109-26.

WELLS, A. S.; CARNOCHAN, S.; SLAYTON, J.; ALLEN, R. y VASUDEVA, A. (en prensa): «Globalization and educational change», in Hargreaves, A., et al. (eds.): *International handbook of educational change*. The Netherlands, Kluwer Press.

estudios

GUILLERMO GIL ESCUDERO, JUAN CARLOS SUAREZ FALCON
Aplicación y validación de un procedimiento de construcción de pruebas de rendimiento de matemáticas, ciencias y lengua en la educación primaria

BASIL BERNSTEIN
Una interpretación equivocada de la teoría de los códigos

ROBERTO A. FOLLARI
El planteamiento curricular en la era del pragmatismo absoluto

LEOPOLDO J. CABRERA
La F.P. en España antes de la LGE de 1970



APLICACIÓN Y VALIDACIÓN DE UN PROCEDIMIENTO DE CONSTRUCCIÓN DE PRUEBAS DE RENDIMIENTO DE MATEMÁTICAS, CIENCIAS Y LENGUA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

GUILLERMO GIL ESCUDERO
JUAN CARLOS SUÁREZ FALCÓN (*)

INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) creó, en su artículo 62, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) encargándole al mismo, entre otras, la tarea de llevar a cabo la evaluación general del sistema educativo en un marco de respeto a la distribución de competencias entre Comunidades Autónomas, tal y como aparece regulado en la Constitución Española y en los Estatutos de Autonomía. Además de las actividades de innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección técnica de educación y la mejora y reorientación de aspectos tales como la formación del profesorado, las programaciones docentes y la función directiva, la evaluación nacional del sistema educativo en España es también una medida que contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Uno de los objetivos del INCE consiste en obtener indicadores del funcionamiento del sistema educativo en su conjunto que permitan conocer el grado en que el sistema educativo español logra alcanzar, en un momento determinado de su desarrollo, los objetivos establecidos por las leyes para la educación. La finalidad básica de este objetivo es la de proporcionar información relevante no sólo a las Administraciones Educativas, sino también a los miembros de la comunidad educativa y a los ciudadanos en general. Por otro lado, el INCE debe también analizar qué factores influyen sobre los procesos escolares, en especial los procesos de enseñanza y aprendizaje, de modo que dichos análisis permitan aplicar medidas que contribuyan a mejorar la calidad de la educación.

El INCE, a lo largo del año 1995, llevó a cabo su primer proyecto de evaluación, que consistió en la evaluación de la Educación Primaria. En este proyecto se pretendía analizar los resultados educativos alcanzados al final de esta etapa educativa, esto es, al término de sexto curso de Educación Primaria. Como este nivel, en el momento de llevar a cabo el proyecto, no se había implantado en la totalidad del Estado, se recopiló información sobre los resultados obtenidos por el alumnado al finalizar el sexto curso de Enseñanza General Básica (EGB), como un primer paso

(*) Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

que sirviera de línea base para poder llevar a cabo un estudio comparativo que ha de desarrollarse cíclicamente en años futuros.

El estudio establece además, un punto de referencia para evaluar, a lo largo del tiempo, los resultados educativos proporcionados por el conjunto del sistema, así como los efectos de los cambios producidos por la nueva ordenación educativa y por las diferentes medidas de gobierno de la educación sobre aspectos tales como el desarrollo global de los alumnos, el rendimiento académico, el desarrollo de las actitudes, el funcionamiento de los centros, la participación de los miembros de la comunidad educativa, etc.

En cuanto al rendimiento académico, objeto de este trabajo, se estudió el grado de adquisición de las enseñanzas mínimas al final de la Educación Primaria en las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Conocimiento del Medio (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) y Educación Física.

La construcción de unas pruebas de rendimiento válidas y fiables se ha abordado desde diferentes orientaciones en el ámbito de la investigación y la evaluación educativas. Se han tenido en cuenta tanto la tradicional Teoría Clásica de los Tests (TCT) que actualmente sigue manteniendo una fuerte vigencia, como la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI) que se está considerando, cada vez con más fuerza, como una forma válida y fiable de abordar las tareas de medición de los resultados educativos.

Este trabajo pretende mostrar un procedimiento de construcción de pruebas de rendimiento con respuestas cerradas de opción múltiple, destinadas a evaluar el grado en el que los alumnos alcanzan los objetivos educativos definidos en el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria en las áreas curriculares antes mencionadas.

El procedimiento propuesto para la construcción de las pruebas se fundamenta en un método mixto que trata de conjugar, por una parte, la evaluación criterial con la normativa y, por otra, los métodos de la TCT con los de la TRI. No obstante, la aplicación de estos métodos tiene ciertas restricciones que es necesario mencionar para entender el procedimiento seguido en la construcción de las pruebas. La primera restricción viene dada por el propio cometido del INCE, que consiste en comprobar en qué grado los alumnos de sexto curso alcanzan las enseñanzas mínimas, lo que lleva a tener cuenta, en primer lugar, que la selección de los elementos de evaluación no es totalmente libre, sino que está determinada en gran medida, por el marco curricular prescrito en las enseñanzas mínimas. Por tanto, a la hora de seleccionar los ítems no se trata simplemente de seleccionar aquellos que funcionan mejor desde un punto de vista psicométrico, sino que se han de seleccionar también en función de las categorías establecidas por dicho marco curricular, es decir, en función de los bloques temáticos y los contenidos asociados a los mismos, de manera que no quede excluido ninguno de los bloques temáticos que conforman cada una de las áreas. La segunda restricción viene dada por el hecho de que al tratarse de la evaluación de las enseñanzas mínimas, los ítems deben corresponderse con los contenidos que teóricamente deberían enseñarse a todos los alumnos.

Ahora bien, estas restricciones dejarían de considerarse como tales si se las considerara como requisitos a tener en cuenta en el aspecto criterial de esta evaluación, teniendo en cuenta que, tal y como señalan Hambleton y Rogers (1989), para muchos propósitos educativos, la determinación del nivel de habilidad de los examinados es substancialmente más importante que la determinación de la situación del examinado en relación con un grupo normativo, por lo que en estos casos, el marco de evaluación referido a una norma es menos apropiado.

Sin embargo, como ya se ha mencionado, también es cometido del INCE investigar y analizar los factores que influyen sobre los resultados educativos, especialmente aquellos que sean susceptibles de modificación por parte de los agentes educativos (administraciones, profesores, familias, etc.), para que puedan proporcionar una mejora de la calidad educativa. El hecho de tener en cuenta estos factores proporciona a la evaluación un carácter normativo.

Esta doble finalidad que deben cumplir las evaluaciones competencia del INCE, origina la necesidad de hacer compatibles los dos tipos de evaluación (la criterial y la normativa) dentro de un mismo estudio. Este doble análisis de una misma realidad pone de manifiesto las dificultades técnicas que surgen a la hora de hacer coexistir dos metodologías diferentes, tanto en sus orígenes como en sus procedimientos de desarrollo y aplicación. Por ello, ha sido necesario idear un procedimiento de construcción de pruebas de rendimiento que reduzca al mínimo las posibles incompatibilidades entre una y otra metodología.

PROCEDIMIENTO

Prueba piloto

Una vez finalizado el diseño del proyecto, la primera fase de trabajo consistió en un análisis exhaustivo de la legislación educativa vigente (Constitución, LODE, LOGSE, Real Decreto 1006/1991). A partir de este análisis se pudieron definir unas matrices conceptuales o especificaciones que serían la base, tanto de cada una de las pruebas de las áreas que iban a ser evaluadas, como de los cuestionarios de opinión con los que se iba a recabar información de los distintos agentes que forman parte del ámbito educativo. Las matrices de las pruebas de rendimiento de las distintas áreas estaban formadas por los bloques temáticos con sus correspondientes conceptos, procedimientos y actitudes, a partir de los cuales se establecían las subáreas y los elementos de evaluación. Estas matrices especificaban tanto el tipo de contenidos que deberían examinarse, como el peso que cada uno de los subapartados debía tener en el conjunto de las pruebas.

Las Tablas I, II y III presentan las matrices conceptuales para las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Conocimiento del Medio (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) indicando el peso relativo de cada uno de los contenidos y de las capacidades en el conjunto de cada una de las pruebas. Establecidas estas especificaciones para la construcción de las pruebas, quince profesores especialistas en este nivel educativo y en ejercicio, asesorados por los expertos en evaluación del INCE, redactaron aproximadamente 600 ítems por materia que se correspondían con los contenidos determinados por las matrices conceptuales del diseño. Posteriormente, se seleccionaron aproximadamente 200 ítems por área. Con ellos se formaron las cuatro pruebas que se evaluaron en el estudio piloto. Cada una de estas pruebas no sólo tenía un número de ítems similar, sino que también era similar su construcción y el nivel de su dificultad.

Estas pruebas fueron también revisadas por los expertos designados por las Comunidades Autónomas con competencias transferidas en educación y por el MEC para el resto de las comunidades. Las diversas sugerencias y correcciones que hicieron se incorporaron al proceso de construcción de las pruebas.

El muestreo se llevó a cabo mediante un procedimiento estratificado y aleatorio, formándose los estratos en función: *a*) del nivel de fracaso escolar del centro (alto, medio y bajo) según la información aportada por las Administraciones Educativas; *b*) de la lengua propia de la comunidad autónoma y *c*) de la titularidad del centro (público o privado). Teniendo en cuenta estos estratos, se seleccionaron 35 centros en los que se probaron las cuatro pruebas elaboradas para cada área.

TABLA I

Distribución de los ítems de las cuatro pruebas del área de Lengua Castellana del estudio piloto, según los ítems de lectura y escritura y los tipos de textos

LECTURA		
Tipo de textos		Total
Literarios	Descriptivos, Diálogos, Monólogos, Narrativos, Poéticos, Teatrales, etc.	49
Informativos	Recetas, Instrucciones, Divulgativos, Periodísticos, Cartas, Avisos, etc.	42
Verbal y no verbal	Comics, Viñetas, Anuncios gráficos, Jeroglíficos, Ilustraciones, Planos, etc.	24
Total		115
ESCRITURA		
	Ortografía, Puntuación, Vocabulario, Sinónimos, Ordenación de palabras y frases, Continuación del escrito, Incorrecciones gramaticales, Formación de oraciones, Estilos directo e indirecto, etc.	52
TOTAL		167

TABLA II

Distribución de los ítems de las cuatro pruebas del área de Matemáticas del estudio piloto, según los contenidos y las capacidades evaluables

CONTENIDOS		CAPACIDADES			
		Conocimiento conceptual	Procedimientos Estrategias	Problemas	Total
Números y Operaciones	Números naturales Valor posicional	4	2	0	6
	Divisibilidad	4	4	10	18
	Operaciones Propiedades	4	12	7	23
	Potencias Raíces cuadradas	4	2	3	9
	Números quebrados	4	8	6	18
	Números decimales	4	8	4	16
	Otros temas	4	4	2	10
Medida de magnitudes		8	12	12	32
Geometría	Elementos geométricos del plano	12	6	4	22
	Elementos geométricos del espacio	8	1	1	10
	Perímetros, Áreas, Volúmenes	4	1	15	20
Organización de la información	Representación y análisis de datos Probabilidad	4	4	0	8
Total		64	64	64	192

Conocimiento conceptual: Capacidad para recordar conceptos matemáticos.
Procedimientos estrategias: Capacidad para recordar y utilizar procedimientos y estrategias.
Problemas: Capacidad para solucionar problemas utilizando el conocimiento matemático.

TABLA III

Distribución de los ítems de las cuatro pruebas del área de Conocimiento del Medio (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) del estudio piloto, según los contenidos y las capacidades evaluables

CONTENIDOS	CAPACIDADES				Total
	Conocimiento	Comprensión	Aplicación	Análisis	
El ser humano y la salud	4	8	8	4	24
Paisaje	6	9	9	6	30
Medio físico	4	8	8	4	24
Seres vivos	4	6	6	4	20
Materiales y sus propiedades	4	6	6	4	20
Población y actividades humanas	4	6	6	4	20
Máquinas y aparatos	2	4	4	2	12
Organización social	2	3	3	2	10
Medios de comunicación y transporte	2	3	3	2	10
Cambios y paisajes históricos	6	8	9	7	30
Total	38	61	62	39	200

Conocimiento: Capacidad para recordar conceptos.
Comprensión: Capacidad para explicar e interpretar información.
Aplicación: Capacidad para aplicar los conocimientos a nuevas situaciones y a la solución de problemas.
Análisis: Capacidad para analizar y valorar informaciones y datos.

La aplicación de las pruebas la llevó a cabo una empresa especializada contratada al efecto, supervisada por observadores del INCE. Cada tipo de prueba fue contestada por aproximadamente 400 alumnos de sexto de EGB. También a 400 alumnos que respondieron a uno de los modelos de las pruebas se les administró un cuestionario de opinión. Adicionalmente, se probaron en la prueba piloto los cuestionarios de profesores, de los equipos directivos y de las familias de los alumnos.

PROCEDIMIENTO DE CONSTRUCCIÓN DE LAS PRUEBAS

Los manuales básicos, tales como los de Bejar (1983), Linn (1989), Mehrens y Lehman (1984), Popham (1978, 1980, 1993), Walberg y Haertel (1990), exponen los diferentes métodos de construcción de tests y en especial los Test Referidos a un Criterio (TRCs). Hambleton (1980, 1982) y Popham (1978, 1980) han centrado su trabajo en la revisión de los métodos de preparación y validación de conjuntos de ítems referidos a un criterio. Navas (1994) hace una revisión en castellano de algunas aportaciones y desarrollos de la construcción de los TRCs en la que destaca varias opiniones que señalan la falta de adecuación de los métodos de la TCT para la selección de ítems (método aleatorio y método clásico) en los TRCs. Sin embargo, en esta misma revisión se señala que la TRI parece constituir una aproximación que puede contribuir a una mejora significativa de los procedimientos de construcción de los TRCs.

Desde esta perspectiva, se distinguen fundamentalmente dos métodos: *a*) el método óptimo de selección de ítems, que establece una puntuación de corte como criterio y selecciona los ítems de modo que su discriminación sea máxima en el punto del rasgo a evaluar asociado a la puntuación de corte y, dentro de éstos, selecciona los ítems que proporcionan mayor información en ese punto de la escala; y *b*) el método óptimo de contenido, que es similar al anterior, pero que, además, establece una restricción al test final que consiste en que los contenidos deben satisfacer una serie de condiciones, ya que han de ajustarse a un conjunto predeterminado de los mismos, establecidos por las matrices conceptuales que previamente han sido diseñadas para cada área que va a ser objeto de evaluación. Los trabajos de Hambleton y Rogers (1988), de Gruijter y Hambleton (1982) y Hambleton y de Gruijter (1983), ponen de manifiesto las ventajas y la mejor adecuación de estos dos últimos métodos sobre los basados exclusivamente en la TCT.

En la selección de ítems que se llevó a cabo se tuvieron en cuenta las dos perspectivas: La Teoría Clásica de los Tests (TCT) y la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI) utilizando un modelo de tres parámetros (ítems de elección múltiple). En primer lugar, se comprobó la unidimensionalidad de las pruebas tras realizar un análisis factorial para variables dicotómicas (Bock y Aitkin, 1981) mediante el programa TESTFACT (Wilson, Wood, Kandola y Gibbons, 1991) en cada una de las cuatro pruebas piloto de cada área curricular. En las dieciséis pruebas se verificó la existencia de un único factor significativo por prueba, lo que permitía considerar a cada una de ellas como una prueba unidimensional.

El primer criterio para la selección de ítems procedió de la TRI. Se eliminaron todos aquellos ítems cuyas probabilidades asociadas a χ^2 fueran inferiores a .10 bajo el modelo logístico de tres parámetros, obtenidas con el programa BILOG.3 (Mislevy, R; y Bock, D., 1990). A continuación se utilizaron varios criterios de selección complementarios basados en la TCT. Se fijó una discriminación mínima del ítem (.20), tomando como índice de discriminación la correlación biserial puntual (calculada con el programa TESTFACT).

Por otra parte, se analizaron el porcentaje de respuestas dadas por los alumnos a los distractores y se tuvo en cuenta que dichas respuestas estuvieran adecuadamente distribuidas, es decir, que los distractores actuaran como tales, de modo que si el porcentaje de elección de algunos de los distractores de un ítem era nulo o desequilibrado y pedagógicamente inexplicable, no se seleccionaba dicho ítem.

Todos los ítems que cumplieron estos criterios se distribuyeron por grupos en función de las matrices conceptuales del diseño y se eligieron los mejores ítems de cada apartado de las matrices, esto es, el mejor o los mejores ítems para cubrir cada objetivo mínimo especificado.

Una vez seleccionados los ítems en función de su calidad psicométrica y su ubicación en las matrices, otro problema que hubo que resolver para elaborar las pruebas finales de rendimiento, consistió, como ya se mencionó anteriormente, en hacer converger las dos formas diferentes de abordar la construcción de los instrumentos de evaluación: la criterial y la normativa. Si se consideraba exclusivamente el nivel óptimo en los resultados de la evaluación criterial, cabría esperar curvas de rendimiento asimétricas negativas y es conocido que este tipo de distribuciones viola algunos supuestos básicos a la hora de realizar análisis estadísticos posteriores, como es el supuesto de normalidad de la distribución en las pruebas paramétricas asociadas a la evaluación normativa.

En consecuencia, se diseñó un mecanismo que, sin distorsionar los resultados originales, respetase la distribución de facilidad/dificultad para cada área que fue obtenida de la totalidad de los ítems de las

cuatro pruebas del estudio piloto ya que, como puede suponerse, los mejores ítems procedían de pruebas diferentes. Los porcentajes que marcaban el nivel de dificultad de los ítems se clasificaron en cinco grupos, de menor a mayor dificultad, con el fin de que estuvieran representados en la prueba final de la forma más semejante posible. De este modo, se seleccionaron los ítems que conformaron las pruebas definitivas. El orden en que aparecen los ítems es el de su progresiva dificultad (excepto en Lengua Castellana y Literatura, porque distintos grupos de ítems están asociados a distintos tipos de texto, y por ello, lo que se ordenó en esta prueba fueron los textos de menor a mayor dificultad media de los ítems asociados a los mismos).

Administración de las pruebas finales

En mayo de 1995 se aplicaron las pruebas definitivas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales a 10.870 alumnos de sexto curso de la EGB, junto con los cuestionarios dirigidos a los padres, los equipos directivos, y a los propios alumnos. Como en el caso de la prueba piloto, de la administración de las pruebas se encargó una empresa especializada cuyo trabajo fue dirigido y supervisado por técnicos del INCE.

El tamaño de la muestra se determinó a partir de los criterios establecidos por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) (Ross, 1991) de forma que fuese representativa a nivel del Estado. Si se siguen las tablas del diseño de muestras para muestreos bietápicos construidas por Ross (1987) y se considera un coeficiente de correlación intraclase (ρ) igual a .3, con una ratio mínima estimada de 20 alumnos por clase, se comprueba que es necesario, para que los resultados obtenidos a partir de los alumnos sean representativos del conjunto del Estado, muestrear un mínimo de 134 clases en todo el Territorio Nacional, de manera que los cálculos estadísticos se muevan en un margen de error estimado de $\pm$ 0.1σ para las medias, $\pm$ 5 por 100 para los porcentajes y $\pm$ 0.1 para los coeficientes de correlación.

Las variables que se tuvieron en cuenta para realizar la estratificación fueron la comunidad autónoma, titularidad del centro –pues parece conveniente conocer de forma diferenciada el funcionamiento de los dos tipos de centros: públicos y privados– y el tamaño de los mismos, ya que éste implica diferencias organizativas internas.

El muestreo que se realizó fue proporcional en lo que se refiere a las categorías de titularidad y tamaño de los centros, pero no lo fue respecto de los estratos por comunidades autónomas. Esta no proporcionalidad por comunidades se hizo con el objeto de poder establecer comparaciones entre las diferentes comunidades autónomas con competencias transferidas en educación (Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Valencia) y entre éstas y el territorio gestionado provisionalmente por el Ministerio de Educación.

Para realizar estas comparaciones se fijó un margen inicial de error estimado de $\pm$ 0.2σ para las medias y $\pm$ 10 por 100 para los porcentajes, lo que implicaba muestrear un conjunto de 34 centros por comunidad autónoma con competencias transferidas en educación. Los excesivos costos de aplicación llevaron a tomar la determinación de que en el territorio gestionado por el MEC se muestrearan 20 centros por comunidad autónoma (Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Extremadura, La Rioja, Madrid y Murcia) y no los 34 como en el resto de las comunidades, lo que implicaba un conjunto de 200 clases y unos márgenes de error algo mayores que para el resto de comunidades autónomas. No obstante, hay que tener en cuenta que las

estimaciones realizadas para marcar los márgenes de error son conservadoras y, además, el coeficiente de correlación intraclase es esperable que sea menor al disminuir el ámbito de su estimación del conjunto del Estado al de las comunidades autónomas, con lo que se espera que haya una reducción de la variabilidad entre clases.

La determinación de los centros específicos que participaron en la evaluación se realizó por muestreo aleatorio, estratificado y con probabilidad proporcional al tamaño. Dentro del centro, la elección de un grupo-clase concreto del curso, en el caso de que hubiera más de uno, se realizó por muestreo aleatorio.

VALIDACIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE SELECCIÓN DE ÍTEMS

Se han utilizado tres criterios para la validación del procedimiento de selección de ítems. El primer criterio consistió en fijar para la prueba final una fiabilidad superior a los índices de fiabilidad obtenidos en cada una de las cuatro pruebas que para cada área se hicieron en el estudio piloto. El segundo criterio se basó en que los índices de facilidad y discriminación de los ítems no variaran de forma sustancial de una aplicación a otra. Por último, el tercer criterio consistió en que los ítems de la prueba final se ajustasen, en su gran mayoría, al modelo logístico de tres parámetros.

La Tabla IV ofrece los resultados relativos al primer criterio sobre los índices de fiabilidad de las cuatro pruebas piloto y de la prueba final de las diferentes materias. Como puede apreciarse, la fiabilidad de la prueba final supera, en todos los casos, tanto la máxima fiabilidad lograda en cada una de las cuatro pruebas del estudio piloto para cada una de las áreas evaluadas, como su promedio. El mayor incremento en fiabilidad se alcanzó en la prueba de Lengua Castellana y Literatura, mientras que en la prueba de Matemáticas, sólo se obtuvo una mínima ganancia en precisión con respecto al estudio piloto. En cualquier caso, el procedimiento de selección de ítems utilizado, permite disponer de unas pruebas que tienen una alta fiabilidad para evaluar el rendimiento de los alumnos en las áreas analizadas.

TABLA IV

Índices de fiabilidad de las cuatro formas de las pruebas piloto y las pruebas finales en Matemáticas, Lengua y Conocimiento del Medio (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales)

Materia	Prueba piloto					Prueba final
	Forma A	Forma B	Forma C	Forma D	Promedio	
Matemáticas	0,822	0,841	0,837	0,843	0,835	0,854
Lengua	0,815	0,770	0,814	0,810	0,802	0,894
Ciencias	0,808	0,767	0,849	0,833	0,814	0,872

TABLA V

Correlaciones entre los índices de facilidad y discriminación de los ítems comunes en la aplicación del estudio piloto y en estudio final por áreas de conocimiento

Materia	Índices de facilidad	Índices de discriminación
Matemáticas	0,9456 n = 40 p = 0,000	0,69 n = 40 p = 0,000
Lengua	0,9527 n = 63 p = 0,000	0,61 n = 63 p = 0,000
Ciencias	0,9531 n = 50 p = 0,000	0,72 n = 50 p = 0,000

Para la verificación del segundo criterio, se analizaron las correlaciones entre las estimaciones paramétricas de los ítems comunes de las pruebas del estudio piloto y de la prueba final como técnica para comprobar su grado de variación. Una correlación positiva y alta supone que la variación es mínima y no significativa. En la tabla 5 se presentan las correlaciones entre los índices de discriminación y facilidad de los ítems de las dos aplicaciones en las áreas evaluadas. Se observa que existe una relación muy fuerte entre los índices de facilidad de los ítems ya que entre ellos hay una correlación de 0,95 en cada una de las áreas evaluadas.

En el caso de la discriminación, la relación lineal es elevada (media de 0,67) aunque no tan alta como en las estimaciones de la facilidad de los ítems. Un análisis global de estas relaciones, indica que existe una estructura correlacional entre las estimaciones paramétricas que permanece con independencia del área analizada.

Por último, en lo que concierne al ajuste de los ítems a los modelos logísticos, hay que comentar que las tres pruebas finales se ajustan adecuadamente al modelo logístico de tres parámetros (nivel de significación $\alpha = 0,05$), ya que sólo se desajusta un ítem en Matemáticas, dos en Lengua Castellana y Literatura y tres ítems en la prueba de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, lo que supone que más del 90 por 100 de los ítems en cada prueba se ajusta a este modelo.

COMENTARIOS FINALES

En el trabajo que aquí se presenta se ha propuesto un procedimiento mixto para la selección de ítems y construcción de pruebas de rendimiento que intenta combinar, por un lado, la evaluación criterial con la normativa y, por otro, los métodos de la Teoría Clásica de los Tests (TCT) con los de la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI).

La utilización de este procedimiento para la construcción de tres pruebas de rendimiento en Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de sexto curso de EGB, ha proporcionado resultados que indican que las características psicométricas de los ítems seleccionados, tales como los índices de discriminación y facilidad y el ajuste al modelo logístico de tres parámetros, se preservan en la prueba final, en tanto que la precisión o fiabilidad global de la prueba definitiva supera ligeramente la fiabilidad esperada, si se toma como punto de

partida las cuatro formas de las pruebas del estudio piloto.

En conclusión, los resultados obtenidos parecen indicar que el procedimiento mixto utilizado es un mecanismo válido para la construcción de pruebas de rendimiento en las que la selección de ítems no puede realizarse atendiendo únicamente al funcionamiento psicométrico de esos ítems, sino que dicha selección ha de tener en cuenta, en este caso, las categorías establecidas por el marco curricular para las materias evaluadas.

Por otro lado, como este procedimiento considera criterios derivados de las dos grandes aproximaciones teóricas de la psicometría, la TCT y la TRI, en él se combinan las ventajas de la TCT (generalidad de aplicación, supuestos débiles o pocos restrictivos, mayor manejabilidad, menor sofisticación matemática, etc.) con las de la TRI (invariación de los parámetros de los ítems y de la aptitud, falsabilidad de los modelos, medidas locales de precisión, etc.)

Con el objetivo de replicar estos resultados, está previsto aplicar el procedimiento mixto antes descrito a otras áreas y niveles educativos. En principio, se esperan resultados similares a los encontrados en la construcción de las tres pruebas de rendimiento de sexto curso.

Estos estudios proporcionarán una indicación del grado de generalización por niveles y áreas curriculares, así como una validación global del procedimiento propuesto para la construcción de pruebas de rendimiento para la evaluación de la enseñanza no universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

BEJAR, I. I.: *Achievement Testing: Recent Advances*. Beverly Hills, Sage, 1983.

BERK, R. A.: «Criterion Referenced Tests», en WALBERG, H. J. y HAERTEL, G.D. (eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Oxford, Pergamon, 1990.

GRUIJTER, D. N. M. de y HAMBLETON, R. K.: «Using item response models in criterion referenced test item selection», en HAMBLETON, R. K. (ed.), *Applications of item response theory*, Vancouver, BC: Educational Research Institute of British Columbia, 1983, 20, 4, pp. 355-367.

HAERTEL, G. D.: «Achievement Tests», en WALBERG, H. J. y HAERTEL, G.D. (eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford, Pergamon, 1990.

HAMBLETON, R. K.: «Test score validity and standard-setting methods», en BERK, R. (ed.), *Criterion-Referenced measurement: State of the art*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1980.

– «Advances in criterior-referenced testing technology», en REYNOLDS, C. & GUTKIN, T. (eds.), *Handbook of school psychology*, New York: John Wiley & Sons, 1982.

HAMBLETON, R. K. y GRUIJTER, D. N. M. de: «Applications of item response models to criterion-referenced test item selection», *Journal of Educational Measurement*, 1983, 20, 4, pp. 355-367.

HAMBLETON, R. K. y ROGERS, H. J.: «Solving criterion-referenced measurement problems with item response models», *International Journal of Educational Research*, 1989, 13, 2, pp. 145-160.

LINN, R. L.: *Educational Measurement*, New York, Macmillan, 1989.

MEHRENS, W. A. y LEHMAN, I. J.: *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, New York, Holt, 1984.

MISLEVY, R. J. y DARRELL BOCK, R.: *Bilog 3. Item Analysis and Test Scoring with Binary Logistic Models*, Scientific Software, Inc., Mooresville, 1990.

NAVAS, M. J.: «Teoría Clásica de los Tests versus Teoría de Respuesta al Ítem», *Psicológica* 15, 1994, pp. 175-208.

POPHAM, W. J.: *Criterion-referenced measurement*, Englewood Cliffs, N. J.; Prentice Hall, 1978.
– *Modern educational measurement*, Englewood Cliffs, N. J.; Prentice Hall, 1981.
– *Educational Evaluation*, Boston, Allyn and Bacon, 1993.
REAL DECRETO 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. BOE número 152, de 26 de junio de 1991.
ROSS, K. N.: «Sample Design», *International Journal of Educational Research*, 1987, 11, pp. 1-143.
— *Sampling Manual for the IEA International Study of Reading Literacy*, International Coordinating Center: IEA International Study of Reading Literacy: University of Hamburg, 1991.
WILSON, D. T.; WOOD, R.; KANDOIA, P. y GIBBONS, R.: *Testfact. Test scoring. Item Statistics, and Item Factor Analysis*, Scientific Software, Inc., Chicago, 1991.

UNA INTERPRETACIÓN EQUIVOCADA DE LA TEORÍA DE LOS CÓDIGOS (*)

BASIL BERNSTEIN (**)

INTRODUCCIÓN

La teoría de los códigos se ha abordado en ocasiones de forma equívoca. El tratamiento que le han dado Harker y May hace que me vea obligado a explicar lo que ellos han silenciado. Hacerlo llevará su tiempo y, desgraciadamente, no lo puedo hacer con el grado de coherencia interna y amplitud que desearía. En primer lugar comentaré la cita de Bourdieu que Harker y May reproducen sin comentarla, por lo que me permito hacer el comentario. Luego me ocuparé brevemente de su opinión según la cual los códigos limitan la ambigüedad. Para ello volveré sobre textos escritos hace veinte años. A continuación me referiré al corpus principal de mi trabajo, que trata de las normas y la práctica pedagógica y de las normas y el discurso pedagógico. Más tarde examinaré la construcción del concepto de código y cómo se integran aspectos estructuralistas en el lenguaje de la teoría. Por último, consideraré las implicaciones del concepto de «arbitrario» en la obra de Bourdieu. El anexo considera algunos aspectos generales de mi teoría. Quiero dejar claro que no me preocupa Bourdieu como tal, ni tampoco los conceptos de *código* y *habitus*. Me preocupa únicamente el lugar en el que Harker y May dejan mi teoría y cómo la fundamentan.

LA FETICHIZACIÓN

No trato ahora de comentar la relación entre *código* y *habitus* sino de responder a la curiosa exposición, comentario e interpretación que de mis tesis hacen Harker y May, así como responder a lo que adoptan de lo dicho por otros. Puede ser útil empezar por el uso que hacen del comentario de Bourdieu, comentario que ellos aceptan, dado que acota la escena que desean representar:

> Para reproducir en el discurso erudito la fetichización del lenguaje legítimo que de hecho tiene lugar en la sociedad, basta con seguir el ejemplo de Basil Bernstein, quien describe las propiedades del código elaborado sin relacionar este producto social con las condiciones sociales de su producción y reproducción, y sin siquiera relacionarlo –como cabría esperar de la sociología

(*) «Code and Habitus: Comparing the accounts of Bernstein and Bordieu», en *British Journal of the Sociology of Education;* 14 n.º 2, 1996, páginas 169 a 178.

(**) Basil Bernstein pertenece al Instituto of Education Universitas of London.

de la educación– con su propia condición académica. (Bourdieu, 1991).

Este comentario, reproducido con aprobación de Harker y May, no es una simple imprecisión ni es el fruto de una erudición descuidada, sino que resulta grotesco. Si algo revela, es su actividad intelectual, su propia posición, su postura y sus estrategias harto elementales.

¿Cómo se armoniza esta «fetichización» con el desarrollo de mi trabajo, es decir, con la afirmación de que «la teoría contenida en estos volúmenes se centra en los *principios* que subyacen al proceso de interiorización y exteriorización»? (Bernstein, 1975, p. 23. Cursiva según e original); teniendo en cuenta que el enfoque ha de ser tal que las relaciones sociales sobre las que descansa este proceso no se abstraigan de la situación institucional y cultural más amplia: «Así, el modo de la relación social actúa selectivamente sobre los significados que se han de verbalizar, lo que a su vez afecta a las elecciones sintácticas y léxicas». (Bernstein, 1971, p. 177). Expresado de modo más formal:

> Cuanto más sencilla sea la división social del trabajo y cuanto más específica y local sea la relación existente entre el agente y la base material, más directa será la relación entre los significados y una base material específica y mayor será la probabilidad de una codificación restringida. Cuanto más compleja sea la división del trabajo, cuanto menos específica y local sea la relación existente entre el agente y la base material, más indirecta será la relación entre los significados y una base material específica y mayor será la probabilidad de una codificación elaborada (Bernstein, 1981).

Mientras que el origen de los códigos no está *históricamente* en el sistema productivo sino en los sistemas de parentesco y los sistemas religiosos, esto es, en el campo del control simbólico, el *emplazamiento* de los códigos se origina en la regulación de las formas de relación de clase y en la distribución de actividades. Así, los códigos surgen a partir de diversos modos de solidaridad social, opuestos al proceso de producción y adquiridos diferencialmente en el proceso de educación formal.

La cita original de Bourdieu confunde la noción de lenguaje legítimo con el concepto de código. Si «lenguaje legítimo» se refiere a códigos elaborados, esa confusión o embrollamiento no está en mi lenguaje: entender la resultante de los significados sintácticos «estándar» y de la fonología no es el proyecto de mi trabajo. Desde luego, no se me habría ocurrido que fuese difícil entenderlo. Pero la teoría de los códigos trata de explicar «cómo la distribución del poder y de los principios de control genera, distribuye, reproduce y legitima los principios de dominante y dominado que regulan la comunicación en el interior de los grupos sociales y entre ellos» (Bernstein, 1981). Por tanto, no entiendo que se hable de fetichización.

¿Dónde está la incapacidad para *describir las propiedades del código elaborado sin referirse a este producto social a las condiciones sociales de su producción y reproducción o, incluso, como cabría esperar de la sociología de la educación, a sus condiciones académicas*? Si la acusación de fetichización es grotesca, lo afirmado por Harker y May sólo puede haberse derivado de una deliberada y voluntaria representación equívoca y/o de una «omnipotencia lectora». La «omnipotencia lectora» es una condición cínica que convierte en no leídos aquellos textos que incomodan a la propia interpretación, aun cuando se hayan leído. En este caso la omnipotencia lleva a una negación del texto.

Véase lo siguiente: «Desde otro punto de vista, mi trabajo considera diferentes formas de institucionalización de los códigos elaborados y de sus consecuencias» (Bernstein, 1971, p. 202). Tal vez lo siguiente sea más concreto:

> La utilización de códigos elaborados transmitidos por la familia se regula *en sí misma*

> por su forma de transmisión en la escuela. El aprendizaje en la clase de los códigos elaborados se hará a través de la clasificación y la contextualización del conocimiento educativo y de la ideología que expresan. (Bernstein, 1975, p. 22. Cursiva según el original).

Lo que resulta sorprendente es el hecho de que Bourdieu conocía bien mi trabajo anterior (Bernstein, 1971) porque fue el responsable de coordinar la traducción francesa de mi libro *Langage et Classes Sociales,* que apareció en la colección *Le Sens Commun de Minuit,* colección dirigida por Bourdieu. En el prólogo escrito por Chamboredon, con el pleno conocimiento y acuerdo de Bourdieu, se puede leer lo siguiente:

> Es esta perspectiva de análisis la que abre el capítulo 11 (Clasificación y contextualización del conocimiento educativo): el análisis de las formas de socialización reconoce dos tipos de inculcación en las formas, aparentemente opuestas, de la «restricción» de la expresión y del estímulo de la expresión personal crítica radical de la espontaneidad. Esta perspectiva puede ser el punto de partida de una teoría de los modos de control y de su transformación.

Tras esta introducción, poco puedo confiar en que las tesis fundamentales de mi trabajo vayan a presentarse con alguna precisión. Pese a que he hecho la exposición de su origen, está claro que Harker y May saben más del asunto que yo. Vuelven sobre uno de los pocos errores de Atkinson (1985), según el cual los orígenes de los códigos residen en el estructuralismo genético de Piaget. Harker y May conectan esta afirmación (¿estrategia?) con la crítica de Bourdieu al estructuralismo generativo (o genético) para así cerrar el círculo de una representación errónea de mi trabajo. Como ya he escrito: «De Vygotsky y Luria tomé la noción de habla como sistema orientador y regulativo» (Bernstein, 1971, p. 6). «La psicología de Whorf estuvo influida por los escritos de la escuela de psicología de la *gestalt* mientras que la tesis que se pretende avanzar aquí se basa en el trabajo de Vygotsky y Luria» (Bernstein, 1971, pp. 122-123). La tesis que yo defiendo se oponía a Piaget y se basaba en Vygotsky debido a la oposición de este último a Piaget y el lugar que ocupa lo *social* en su teoría, para desplazar al estructuralismo generativo abstracto de Piaget, que no tiene en cuenta las condiciones sociales. Así que desde las primeras líneas del trabajo de Harker y May, Bernstein es:

1. Un fetichizador del lenguaje.
2. Un desconocedor de lo social.
3. Un estructuralista genético.

¡Vaya comienzo!

LOS CÓDIGOS Y LOS LIMITADORES DE LA AMBIGÜEDAD

Ahora quiero detenerme brevemente en la noción que tienen Harker y May del código como limitador de la ambigüedad y normalizador de las prácticas, dado que volveré a estas cuestiones más adelante. El primer paso es una simple refutación textual. Las variedades del código en tanto que prácticas pueden dar lugar a intentos de controlar o silenciar ambigüedades, como en el caso de la formulación temprana de variedades funcionales, o *provocar* ambigüedad, como en el caso de las variedades personales:

> En la base de los significados de un código restringido (objeto) se encuentra la noción de un sistema integrado que genera orden. De un modo extraño, este sistema es de índole idealista objetivo. En la base de los significados de un código restringido (persona) se encuentra una pluralidad, una gama de posibilidades. Es de índole idealista subjetivo o romántica. *Otra manera de verlo quizá fuera la de sugerir que la función latente principal de un código restringido (objeto) es la de suprimir la ambigüedad, mientras que la función latente principal de un código restringido (perso-*

na) es crearla (Bernstein, 1971. Cursiva según el original).

Éste no sería el lenguaje que emplearía hoy, ya que funcional y personal estarían implicados en los conceptos de clasificación y contextualización, pero la fuerza de la cita convierte en un desatino la noción de código que hacen Harker y May, aun a pesar de los más de veinte años transcurridos. Seamos muy claros: como se demostrará más adelante, he señalado en numerosas ocasiones que los significados de un código son traducciones de relaciones sociales, en el interior de los grupos sociales y entre diferentes grupos. Son traducciones de la forma específica que adoptan estas relaciones. Estos significados han surgido a partir de formas especializadas de control e interacción social que, en el caso de las variedades a las que se refieren las citas anteriores, están plenamente explicadas en el texto. Más adelante se cita:

> En la nueva clase media, al igual que a quienes proponen la pedagogía invisible, se observa una contradicción, puesto que sus teorías están en desacuerdo con su posición objetiva de clase. Una ambivalencia muy arraigada constituye el ambiente de este grupo. Por un lado, defienden la variedad contra la univocidad, la expresión contra la represión, lo interpersonal contra lo interfuncional; por otro lado está la sombría obstinación de la división del trabajo y de los angostos caminos hacia sus posiciones de poder y prestigio. (Bernstein, 1975, p. 126).

«La nueva clase media contemporánea es única, puesto que en la socialización de sus jóvenes hay una aguda y penetrante contradicción en una identidad personal subjetiva: entre la liberación de la persona y la jerarquía de clase.» Que sean empíricamente apropiadas estas afirmaciones no es la cuestión que aquí nos ocupa, sólo la refutación de los códigos (variedades) en tanto que limitadores de la ambigüedad y constructores de actores mecánicos automatizados.

LAS REGLAS Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Harker y May consideran las normas como el concepto fundamental de mi trabajo, establecen una antítesis entre *código* y *habitus* y reproducen las críticas de Bourdieu al estructuralismo, en particular al de Levi-Strauss: un bonito círculo que se cierra sobre sí mismo. Como Harker y May comienzan con un comentario de lo que ellos definen como mi análisis de la práctica pedagógica, también yo empezaré por ese punto y me detendré algo más que ellos en su exposición.

Toda práctica pedagógica se considera un conjunto de normas –jerárquicas, selectivas, secuenciales o reguladoras del desarrollo, y de criterio– pero estas normas no *constituyen* el código. Estas reglas, por sí mismas, no causan nada; simplemente dirigen la atención a los controles sobre la forma que adoptan las características temporales (selectivas, secuenciales/reguladoras del avance), las características textuales (el criterio) y las características contextuales (la jerarquía) que *especializan a la práctica pedagógica como forma de comunicación:*

> Argumentaré que la lógica interna de la práctica pedagógica como relevo cultural la proporcionan una serie de normas y la naturaleza de estas normas actúa selectivamente sobre el contenido de toda práctica pedagógica, (Bernstein, 1990, p. 63).

Pero la lógica interna no es el código, aunque pueda parecer similar a la distinción entre lengua y habla [1]. Como estas normas

(1) Me he referido a la distinción entre las normas que distinguen las características cruciales de una forma de comunicación especializada (la práctica o el discurso) de las diversas formas de su realización, como similar a la distinción entre lengua y habla. Lo he hecho para llamar la atención sobre lo que considero impor-

sitúan las interacciones, el discurso y los contextos nos revelan el código, los intereses a los que sirve el código, aquéllos a los que no sirve, la forma que toma el reto y por quién. Ahora bien, si queremos saber cómo se desarrolla una práctica de hecho, si queremos saber de qué va el juego (por emplear el habla académica popular), entonces, según la teoría, debemos examinar la variedad del código, es decir, la *clasificación y contextualización.*

Primero me ocuparé de la contextualización. Harker y May son un poco parcos en definiciones con respecto a mi tesis; les preocupa más la glosa epistemológica. La contextualización se observa como el modo de control sobre la comunicación pedagógica y su ámbito. La contextualización varía en función de si el modo de control se inclina hacia el que transmite el conocimiento o hacia el que lo adquiere:

> Así, el contexto se refiere al grado de control que el profesor y el alumno poseen sobre la selección, organización y regulación del desarrollo y oportunidad del conocimiento transmitido y recibido en la relación pedagógica, (Bernstein, 1971).

Desde 1971 este concepto, claro está, ha sufrido modificaciones teóricas y empíricas ulteriores, pero básicamente sigue siendo como se ha descrito. De este modo la contextualización surge de la relación profesor/alumno (o su equivalente simbólico médico/paciente, trabajador social/cliente, etc.), según el modo de control, y crea la esfera de interés pedagógica, el juego (en el habla popular) o la práctica específica. Ahora nos hemos desplazado desde las normas que diferencian la práctica hasta la práctica de una interacción *concreta* y a sus materializaciones modales y comunicativas específicas [2]. Sea donde nos deje este vaivén, desde luego no estamos en las normas abstractas del estructuralismo de Levi-Strauss o Saussure.

Ahora bien, ¿qué ocurre con las estrategias, el aspecto creativo e indeterminado de la práctica, fruto de la «impresión» del momento, los juegos realizados y el deseo de mejorar u optimizar la posición? Entre el sentido práctico y el conocimiento resuena la estrategia. Concepto éste ganador donde los haya. Pero las normas construyen un mundo mecánico que, ¡ojo!, puede llegar a

---

tante, a saber: el reconocimiento claro de los aspectos cruciales que construyen una forma de comunicación concreta y la manera en que estos aspectos se convierten en recursos para la apropiación en la construcción de prácticas específicas. Esta manera de conceptualizar no es una manifestación típica ideal. En el caso de las prácticas pedagógicas, las normas jerárquicas y el discurso pedagógico; las normas distributivas (siempre las primeras en comentarse) regulan las demás normas. Esto hace que la identificación, demasiado a la ligera, con Saussure sea importante en lo que respecta a divergencias. Por supuesto, he reconocido mi deuda con Saussure a través de Durkheim:

La vinculación de Durkheim con el estructuralismo, concretamente las formas de estructuralismo originadas en la lingüística (Saussure) es lo que tuvo –creo yo– la influencia más fuerte sobre la *forma* que adoptó la teorización (cursiva según el original).

Desde luego, quien trabaje en el campo de la semiótica no puede sino reconocer la influencia de Saussure, pero reconocer esta influencia no significa una reproducción de un modelo. Significa absorber una influencia e integrarla con otras para producir un lenguaje de la descripción evolutivo.

(2) Es importante señalar que la fijación del marco se refiere al lugar de control sobre:

1. La interacción: [...] la selección, organización, criterio de secuenciación de la organización y regulación del avance de la comunicación (oral, visual y escrita) junto con la posición, postura y vestimenta de los comunicantes.
2. El emplazamiento: [...] el emplazamiento físico y la forma de su realización (es decir, la gama de objetos, sus atributos, sus relaciones entre sí y el espacio en que se encuentran (Bernstein, 1981).

Debería quedar claro con esto que la impresión de la situación/juego varía con la forma que toman la interacción y el emplazamiento: esto es, con la contextualización y los valores clasificatorios internos.

ser el mundo real. Las estrategias humanizan y surgen de la práctica. Desgraciadamente, las estrategias aparentemente realizan una suerte de mundo social-hobbesiano, no mecánico sino solamente explotador. Acaso un toque de darwinismo social. Los que son estrategas, aun sin ser los más aptos, sobreviven en las mejores condiciones. Pero la «estrategia» está ausente de la teoría de códigos, que es, por tanto, inflexible y rígida.

Para ilustrar mi propia postura, permítaseme tomar un caso un tanto extremo: la alimentación de un bebé. Para empezar, parece que no es un problema reconocerlo como un hecho práctico. Pero un poco de reflexión demuestra que no es el caso. Imagínese a un miembro de una cultura remota, si bien una cultura en la que se practica la lactancia materna, observando a un hombre con un biberón enchufado en la boca de un bebé. Es muy posible que aquél se considerase testigo de un ritual bárbaro o algo peor. Supóngase el caso de nuestros ancestros remotos inmersos en un parque en el que una mujer está dando el pecho a un bebé sentada en un banco en compañía de hombres. Quizá no se reconozca como tal la situación de alimentación, ya que el contexto es un contexto inadecuado, dado que en esa cultura remota la lactancia materna es una actividad estrictamente clasificada con respecto al emplazamiento y al sexo. Es muy posible que la alimentación de un bebé presuponga normas de reconocimiento previstas por los valores de clasificación. Esto no significa que toda alimentación de un bebé necesariamente cumpla las condiciones para su reconocimiento legítimo, porque si no se excluiría uno de los recursos para cambiar los valores de clasificación (fuerte/débil).

Consideremos ahora dos situaciones más próximas en el espacio pero no –en nuestro primer ejemplo– en el tiempo. En nuestro primer ejemplo sobre la alimentación de un bebé (una práctica pedagógica primaria y fundamental desde la perspectiva del bebé) el modo de control reside en el alimentador. El alimentador decide cuándo tiene lugar la alimentación (transmisión), los horarios de alimentación (secuenciación) y la duración de la alimentación (criterio). Se trata de una contextualización muy clara. La estrategia del bebé para anunciar el hambre –en particular el hambre no satisfecha, atrasada– es producir un llanto concreto que significa su estado de disgusto. Pero el alimentador es insensible a ese llanto, cuando incumple las reglas de secuenciación, y es probable que lo desestime, lo considere irrelevante o, más aún, que lo considere una estrategia ineficaz. De hecho, el alimentador, al hacer caso omiso de la estrategia (llorar), espera erradicar la estrategia. Sin embargo, es poco probable que el bebé renuncie a una de las pocas estrategias de su repertorio potencial. El bebé elabora creativamente la estrategia, no sólo en lo que se refiere a sus asombrosas proezas en cuanto a aguante, sino porque adorna el despliegue acústico con despliegues visuales realmente alarmantes, poniéndose azul o morado y, tal vez como último esfuerzo creativo, llegando a perder totalmente el color. Otra posibilidad es desarrollar, mediante la disciplina, una estrategia opuesta, un tanto peligrosa: negarse a comer en la hora impuesta. Consiste sencillamente en cerrar los labios; detener la respuesta de succión. Una medida un tanto extrema tal vez, pero una contextualización dura requiere medidas extremas. Esta estrategia tiene posibilidades de éxito ya que amenaza la relación de alimentación, al alimentador y el concepto que tiene de ser un buen alimentador. Hay desde luego otras estrategias, las cuales podemos llamar estrategias desplazadas, ya que su objeto no se dirige a cambiar el modo de control en el contexto de su ejercicio, sino en otro contexto elegido por el bebé.

Ahora bien, si tomamos una segunda situación en la que el modo de control so-

bre la transmisión, la secuencia y el criterio residen en el bebé, tenemos alimentación por demanda o –como yo lo llamo– una contextualización muy débil. Aquí es muy fácil que el bebé tenga la «ilusión» de que no hay otro deseo ni otro criterio que los suyos. Aparentemente tiene el control completo sobre todos sus orificios. Control de orificios. Puede ocurrir perfectamente que comience a generalizar ese control a otros contextos. Aquí el bebé comienza a desarrollar una serie de estrategias para acrecentar la sumisión de otros como medio de acrecentar las posibilidades de su posición. Su creatividad tiene una especialización diferente si lo comparamos con el hermano al que nos hemos referido anteriormente. Las prácticas están especializadas de manera diferente. Ambos bebés son creativos en sus estrategias, ambos desarrollan una «impresión» de la situación, pero las estrategias y la «impresión» son extraídas selectivamente y facilitadas a través de variaciones en la contextualización. No estoy muy seguro de que aquí se puedan transponer estrategias de una variedad de contextualización a otra.

Tal vez también fuera útil otro ejemplo de clasificación y contextualización de las normas, prácticas, estrategias y creatividad; ejemplo extraído de la regulación de orificios.

Imagínese un aseo, clínicamente aséptico, desnudo de ornamentos, salvo el material de limpieza funcional, soportes, recursos e instalaciones de evacuación funcionales, separado del exterior mediante una puerta con un candado que funciona. Se trata de un espacio y una función estrictamente clasificados, asociados, a mi parecer, con dos reglas de uso: una para relaciones entre ámbitos (clasificación) y una para prácticas dentro del ámbito (contextualización).

Entre ámbitos

En el exterior no debería oírse ningún ruido del interior o, más en general, no debe haber filtraciones entre los ambientes (se permite tirar de la cadena una vez).

En el ámbito

Deje el espacio como lo ha encontrado y evacue a una velocidad razonable (norma temporal). Sin embargo, como sabemos, en ningún sentido son causales estas normas. Pero sean cuales sean las acciones comunicativas *dentro* del ambiente (contextualización) habrá acciones *selectivas* (contextualizaciones fuertes + F) tanto si estas acciones se forman como complemento o son una subversión de las normas. Obsérvese que las acciones de contextualización mantienen, incomodan o ponen en tela de juicio los valores clasificatorios dentro de un ambiente y entre ambientes diferentes.

Empecemos por una norma dentro de un contexto: la norma que regula el trasvase entre ambientes. Hay una serie de estrategias disponibles (algunas específicas del sexo) con respecto al *sonido* (posición, postura, dirección, ímpetu, regulación del avance, etc.) y un potencial considerable para la práctica intuitiva creativa.

También hay una serie de estrategias disponibles para la norma dentro del ambiente: deje el espacio como lo ha encontrado. Una estrategia segura puede ser la de evitar absolutamente el equipo de limpieza, los soportes y recursos. Otra posibilidad es el uso mínimo del equipo de limpieza, etc. Pero estas dos estrategias pueden no ser seguras ante la perspicaz observación del usuario siguiente. Por otra parte, la sobrecompensación en forma de limpieza vigorosa puede llevar al derramamiento. Esto se tiene que eliminar, lo que tal vez dé lugar a una toalla demasiado húmeda y posiblemente manchada. Todo esto exige una inventiva considerable a

la hora de ordenar y colocar la toalla. Sacudir la toalla como en un dispensador manual puede ser una estrategia de transferencia creativa desde otro contexto (¿juego?). Y así sucesivamente.

Podría ponerse en duda que estas estrategias sean estrategias que incrementen la posición, la postura y el capital, pero esto sería incorrecto. En la medida en que las normas dentro del ambiente y las normas entre ambientes (traducidas por $+C^{ie}/+F^{ie}$) no dan lugar a estrategias de práctica adecuadas y específicas del ámbito, podrá reducirse el capital cultural, social y posiblemente económico. La situación requiere incrementar la *prevención* de una disminución de capital.

Puede ser útil seguir con este análisis. Ni las normas entre ambientes (clasificación) ni las normas dentro de un ámbito (contextualización) determinan la práctica que hay que seguir. No dan instrucciones de *cómo* ha de realizarse esa práctica. Estas normas determinan los *criterios* que toda práctica debe cumplir. Hay una norma general de regulación del desarrollo, de criterio (evacuar a una velocidad razonable). Tal vez sea alguna norma de sucesión dentro de la actividad de eliminación (tire de la cadena en segundo lugar) pero probablemente sea una derivación partir de la norma de criterio, «deje el espacio como lo ha encontrado».

Sin embargo, la manera *cómo* se lleva a cabo la práctica no se rige por normas. La acción sólo está restringida, esencialmente, por normas de criterio. La inventiva de la agencia, el sentido práctico, sólo está limitado por normas de criterio, que actúan selectivamente sobre la práctica, tanto si la práctica cumple los criterios como si no. Tenemos aquí una situación en la que el agente (¿sujeto?) puede producir un estilo propio. Y es así porque es invisible para los demás con tal de que se observen las normas de criterio.

Imaginemos ahora que hay oculto en la puerta un diminuto catalejo cuya tapa se puede quitar. Y tenemos dos observadores que emiten el mismo enunciado acerca de la actividad que se ha realizado: *«¡Santo cielo, lo hacen de esa forma!»* Sin embargo, para uno de los observadores «¡de esa forma!» forma parte de las expresiones del discurso regulativo y es un enunciado que desaprueba la posición. Para el segundo observador «¡de esa forma!» pertenece al discurso instructivo –«¡Realmente interesante. Debo tomar nota»– y a la variedad personal. Yo atribuiría estas diferencias de evaluación a partir de un mismo enunciado, a las diferentes variedades de código con las que se han construido los *habitus* respectivos. Así se observa cómo las variedades de código construyen armazones estructurales diferentes. Y, también, cómo de *habitus* concretos podemos llegar a conocer con claridad las condiciones específicas de su formación.

En contraste con el aseo que acabo de describir y analizar, recuerdo uno bastante distinto construido en la casa de una nueva pareja de clase media de Hampstead a la que visité. Se trataba de una construcción bastante personal constituida por plantas, libros, revistas y una pared en la que estaban pegadas una serie de postales. El pestillo de la puerta estaba fuera de uso y la puerta tampoco era fácil de cerrar, ya que se había combado. Parece ser sin duda una modalidad $-C^{ie}/-F^{ie}$. Dio la casualidad de que yo mismo tenía una postal que añadí al muestrario. Era el único invitado y un poco más tarde uno de los miembros de la pareja me comentó en un aparte: «Querido, es una postal muy bonita, pero ¿no crees que debería estar colocada un poco más arriba, y un poco más a la izquierda?».

Ésta es una respuesta deshonradora de lo estético en la variedad personal del discurso regulador. Más explícitamente y, dado que es una evaluación de mi estilo, que representa una reducción considerable, como mínimo, de capital cultural. Se habían detectado carencias en la acción, había fallado el sentido práctico. Yo no había reco-

nocido el principio del muestrario: ¡un *habitus* deficitario! Fracasé en la producción de un «texto» apropiado. El principio estaba implícito y tal vez no podía expresarse con éxito mediante palabras, pero podía demostrarse. El principio es una manifestación de estilo. Sólo una relación estrecha, una relación duradera con la pareja de Hampstead, me habría permitido reproducir con éxito su estilo (reproducir, *no* imitar). Podría intentar la construcción de muestrarios y tomar nota de la aceptación de determinados movimientos, posiciones, colores, texturas, etc., así como el rechazo de otros. De ese modo, quizás pudiera captar el principio y producir una práctica aceptable. Nada hay de misterioso en esto. Pero obsérvese que el proceso de adquisición de este estilo y su pedagogización, están regulados por un código restringido, ya que el principio reproductor, el principio generativo, se muestra, demuestra y experimenta en vez de ser elaborado verbalmente. Sin embargo, si este estilo se adquiere a través de un código restringido, el *muestrario final* forma parte del discurso de una variedad de código elaborado.

El análisis del «estilo» sugiere que es muy posible que haya modos de pedagogización fundamentalmente diferentes. Un modo primario en el que el proceso de adquisición es exclusivamente local, dependiente del contexto, implícito y no lingüístico, en el que los principios son prácticamente irrecuperables y las consecuencias son duraderas y muy difíciles de erradicar. Un modo de pedagogización en el que el pedagogo se da tan poca cuenta de la pedagogía como el pedagogizado. Ésta es la forma perfecta del código restringido: exclusivamente local, totalmente dependiente del contexto, implícito, no lingüístico. ¿Qué es lo especializado en un código así? La aculturación del cuerpo y su relación con otros cuerpos a través del espacio: Mauss (véase lo que escribió sobre el *habitus* en 1934). La coordinación cultural del sistema muscular, la especialización de su liberación de actividad, su movimiento y postura y su «estilo» se adquieren, desde este punto de vista a través de ejemplares de parentesco modeladores. Sin embargo, aunque este *proceso* es el resultado tácito de una intimidad duradera, se hace un seguimiento de las acciones y se hacen correcciones cuando el muestrario corporal incumple los criterios. «Pon esa espalda recta». «Nosotros lo hacemos de esta forma», etc. «No como ellos, querido». Esto sugiere que el *proceso de seguimiento* puede realizarse a través de una diversidad de variedades de código. Este análisis se puede extender a la adquisición de estilos de vestimenta; la adquisición tácita de qué combina con qué, dónde y cómo. Mi teoría parece que puede arrojar alguna luz sobre la generación de prácticas y su sentido intuitivo.

¿Son estos análisis ejemplos del estructuralismo saussuriano, levi-straussiano o piagetiano? ¿Dónde está la fetichización de la comunicación? Está claro que podemos diferenciar entre variedades de clasificación y contextualización con intensidades diferentes. El modo en que se elabora constituye una realización práctica sujeta a principios explícitos o implícitos. Una contextualización fuerte puede restringir mucho cómo se elabora una práctica y cómo se desarrolla en el tiempo, mediante el establecimiento de normas explícitas y procedimientos para la adquisición de una práctica concreta (Morais, Fontinhas, Neves, 1993). De este modo se limita o se retrasa la aparición de la indeterminación. También debería quedar claro que la clasificación y la contextualización no sólo conducen a la especialización de la comunicación, sino también a la especialización de la construcción de emplazamientos: las disposiciones espaciales dentro de los contextos y, con ello, sus posibles «lecturas» [3].

---

(3) Sobre los muestrarios espaciales y sus manifestaciones culturales, véase *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission*, 1975, pp. 134-135.

Tal vez no venga mal un último ejemplo, aunque ya lo haya mencionado anteriormente. Este ejemplo muestra la posibilidad de transponer estrategias entre variedades de clasificaclón y contextualización en ámbitos *diferentes*. Considérese un colegio de educación secundaria con valores de código $+C^{ic}/+F^{ic}$, en el que las relaciones pedagógicas se establecen entre un profesor y una clase de estudiantes que han quedado incapacitados por el código. Si hay que enjuiciar el código, esto no podrá hacerlo un alumno sólo. Ese desafío exige cambiar la situación social de la adquisición de unas relaciones individuales, privadas y competitivas del alumnado a otras relaciones comunales, colectivas y no competitivas. Tiene que haber un cambio en el modo de integración social de los alumnos. El grupo así transformado puede imponer su propia norma de producción en el lugar de la norma del profesor. El grupo puede imponer sus reglas de realización. Es muy posible que éstas incluyan sabotear los medios de la práctica pedagógica, promover desafíos colectivos, etc. Estas estrategias y prácticas es muy posible que se transfieran de la educación al lugar de trabajo (depende de su variedad de código).

LAS NORMAS Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO

Quisiera comentar ahora el análisis del discurso pedagógico hecho por Harker y May: «El análisis del discurso pedagógico de Bernstein con sus preocupaciones derivadas de la teoría de códigos con el fin de explorar los principios de selección y combinación». Lo mínimo que se puede decir de esto como descripción es que es totalmente engañoso. Se entiende mejor como una estrategia para evocar su interpretación de códigos basada en Bourdieu. Esta estrategia es idéntica a su postura respecto de la práctica pedagógica en la medida en que es *solamente* un conjunto de reglas de combinación. Las normas se abstraen del proceso de estructuración de los contextos, de los agrupamientos y de las relaciones sociales a través de las que se construyen, apropian y legitiman prácticas pedagógicas específicas: las normas no son códigos. En el caso de la enunciación de la práctica pedagógica, las normas se refieren al conjunto de intervenciones que confieren la forma y el contexto comunicativo concretos de esta práctica. Las normas se convierten en recursos para apropiarse de la elaboración de contextos y prácticas/comunicaciones pedagógicas específicas. También se convierten en fuentes de desafío y de defensa. El modo en que se realizan las normas como *recursos* es una función de clasificación y contextualización provocada por las relaciones de poder y control de esos grupos que dominan las actuaciones específicas. Nos encontramos así con los códigos, las prácticas especializadas, la «impresión» recibida de ambientes concretos, el desarrollo de la intuición práctica y con las esferas de interés a las que dan lugar.

Ahora bien, en el caso de mi trabajo sobre el discurso pedagógico tiene que ver con la producción, reproducción y cambio del discurso pedagógico. Dicho trabajo se preocupa, en un primer momento, de identificar las condiciones generales que distinguen todo discurso pedagógico y, en segundo lugar, de cómo se construyen, mantienen y cambian discursos pedagógicos específicos. A la primera formulación no se le llama código sino *dispositivo*. La *segunda* formulación, que muestra cómo se construyen, mantienen y cambian discursos pedagógicos concretos a través de procesos de recontextualización, muestra los campos en los que sucede y las situaciones que activan este proceso, y *da lugar a las variedades de código*. A las normas distributivas, de recontextualización y de criterio del dispositivo se las llama gramática, en el sentido de que ordenan principios que conectan to-

dos los niveles de actividad implicados en la producción del discurso pedagógico y que le confieren sus rasgos distintivos. Se considera que el dispositivo es un gobernante simbólico de la consciencia, lo que da lugar a las siguiente preguntas: «¿Gobernante de quién? ¿Qué consciencia?». Los grupos sociales tratan de apropiarse del dispositivo para imponer su norma mediante la construcción de variedades de código particulares. El dispositivo o aparato se convierte en un foco de desafío, resistencia y conflicto, tanto dentro de un grupo social como entre diferentes grupos sociales. La función del dispositivo es la de traducir las relaciones de poder a discurso y el discurso a relaciones de poder. Sin embargo, en el proceso de control del discurso, el discurso que tenemos a nuestra disposición siempre porta el potencial de su propio desasosiego. El modelo que muestra cómo se construyen, se manifiestan y cambian variedades de código específicas, rastrea este proceso desde el Estado hasta las familias y las comunidades locales (véase el diagrama).

Que este análisis pueda simplemente despacharse como «explorador de principios de selección y combinación» es algo que no consigo entender como no sea a modo de estrategia para tomar una postura en el campo intelectual. Quizá interese saber que Shilling (1992) se refirió a mi análisis del discurso pedagógico como uno de los primeros *análisis postestructuralistas* de la sociología de la educación. Hasta aquí, pues, lo que se refiere a la fetichización y la aclaración.

EL CONCEPTO DE CÓDIGO Y MODALIDADES ESPECÍFICAS

Pasemos ahora a considerar el concepto de código con mayor detalle.

En ninguna parte del texto de Harker y May aparece una definición de código, sólo una referencia repetitiva a las normas. En cambio, lo que se nos ofrece es:

> Bernstein ha empleado la noción de código *junto* (la cursiva es mía) con su concepto de clasificación y contextualización, pedagogías visibles e invisibles para seguir de una manera analítica implacable el modo en que se ejerce un control simbólico sobre el sistema educativo o [...] principios de selección y combinación.

La primera cita separa, disloca los códigos de la clasificación y contextualización y la segunda los separa de la construcción y de la descripción de otras formas pedagógicas. Parece como si por una parte estuviera el código y, por otra, una serie de añadidos conceptuales *ad hoc*.

Desde mis primeras formulaciones, el código ha sido analizado con relación a la distinción entre orientación a significados y realización de significados. De este modo, por ejemplo, es posible poseer una orientación (elaborada) similar pero formas o variedades de actuación diferentes. A finales de los 60 distinguía entre variedades funcionales y personales (véase Bernstein, 1971, pp. 152-163). En pocas palabras, orientación –distribuida por clases sociales– hacia significados elaborados/restringidos, mediada por especializaciones culturales y estructurales particulares de las familias y los puestos profesionales. Las variedades de las actuaciones tienen orígenes más complejos (Bernstein, 1986).

La definición general de código apareció por primera vez en el texto de Adlan y otros (1977) y está explicado formalmente por mí mismo (Bernstein 1981) tal y como sigue:

> Un código es un principio regulativo, adquirido tácitamente, que selecciona e integra
>
> *a*) significados relevantes,
> *b*) formas de su realización y
> *c*) contextos evocadores.

Aquí solamente he cambiado la disposición espacial de la definición. A partir de

ella se pueden conceptualizar variedades de código específicas mediante un proceso de traducción de los tres elementos anteriores: contexto se traduce en prácticas de interacción; significado se traduce en orientación hacia los significados; realización se traduce en producciones textuales [4].

Distribuciones de poder y principios de control diferentes dan forma a prácticas de interacción diferenciales con arreglo a valores de clasificación y contextualización diferentes y que provocan las diferentes orientaciones hacia el significado, las formas de actuación y los «textos». La formulación anterior muestra visualmente la posibilidad de que el texto producido tenga consecuencias para los significados esperados y que éstos generen prácticas de interacción. La formulación para especificar modalidades de código específicas se convierte entonces en lo que sigue. La línea horizontal indica la asociación de la orientación al significado en las condiciones de su realización y sus contextos:

$$\frac{O^{E/R}}{\pm\ C^{ie}/\pm\ F^{ie}}$$

Donde:

- $O^{E/R}$ se refiere a orientaciones hacia significados elaborados/restringidos.
- C se refiere al principio de la clasificación que es la relación entre categorías.
- F se refiere al principio de fijación del marco.
- ± se refiere a valores fuertes-débiles.
- i se refiere al control *interno* dentro de un ambiente.
- e se refiere al control/dirección externo de las relaciones comunicativas *entre* ambientes (p.e. la escuela familiar, la escuela de la comunidad, el trabajo escolar).

En vista de esto y de la discusión anterior que hemos ofrecido, es interesante comparar la posición del concepto de código que hacen Harker y May. A lo largo de su trabajo Harker y May se esconden detrás de Bourdieu, quien se convierte en la punta de lanza de su postura. Toman la crítica de Bourdieu al estructuralismo para mencionar a continuación que mi teoría es una teoría estructuralista *igual* que la de Levi-Strauss y Saussure:

> La premisa que subyace al concepto de lenguaje de Bernstein tiene, como ya hemos indicado, *reminiscencias* (la cursiva es mía) de la distinción trazada por Saussure (1914) entre el lenguaje elaborado con la lengua y el habla y anticipada (sic) por Levi-Strauss de una forma similar en su obra *Antropología estructural* a través de las nociones de «estructuras inconscientes» y normas separadas de las prácticas generadoras. Véase Bourdieu, 1990. Bernstein quizás sea una versión politizada de tal modelo pero sigue siendo un modelo rechazado por Bourdieu.

Ahora no me interesa lo que Bourdieu pueda aceptar o rechazar, aun cuando posiblemente comparta una parte de sus objeciones a Levi-Strauss y a Saussure. Me preocupan más los virajes textuales de Harker y May en la cita anterior. Mi concepto tiene «reminiscencias»: ¿Para quién? ¿De qué modo? No es que mi tesis del código sea estructuralista *de un modo concreto,* sino que tiene resonancias de una *clase concreta* que Bourdieu rechaza y que quizá rechacen Harker y May.

La enunciación del código y de las variedades de código queda muy alejada de las estructuras descorporeizadas y de las reglas descontextualizadas del culturalismo de Levi-Strauss y de las de Saussure. Aun-

---

(4) Esta formulación se ha hecho en el nivel micro, pero es posible traducirla en niveles institucionales o macro.

- formas de realización ⇒ prácticas de transmisión
- ambientes evocadores ⇒ prácticas organizativas.

que en el último caso *sí estoy de acuerdo con Halliday en que el lenguaje es un sistema, con la lengua y el habla en relación dialéctica entre sí.* Claro que hay una distinción entre superficie y estructura en mi tesis, pero ¿con qué ojos hemos de mirar las teorías que revelan que «textos» aparentemente disímiles son productos análogos de un armazón estructurante generativo común? Está claro que hay aspectos estructuralistas. Y sin duda yo mismo me he referido a ellos. Pero –y este «pero» es crucial– ¿cómo se integran estos aspectos estructuralistas con otros aspectos para diferenciar la teoría o, ya puestos, cualquier teoría? Desde luego la integración puede ser tal que resulte fútil y engañoso deducir un aspecto del lenguaje de la teoría. Y esto es lo que han hecho Harker y May en un ejercicio de desconocimiento tan patente y concienzudo. ¿Cómo operan las normas a las que se refieren Harker y May?:

1. Funcionan para diferenciar el conjunto de controles que distinguen el/los objeto(s) de la teoría.
2. Son *recursos* para la construcción de variedades de código. *No* son códigos.
3. Las prácticas concretas que generan las normas no están incluidas dentro de las reglas ni dentro de los dispositivos, sino que surgen a partir de la clasificación y la fijación del marco de las prácticas, la comunicación y los contextos.
4. Las variedades de código traducen distribuciones de poder y principios de control en prácticas discursivas, y traducen las prácticas discursivas en relaciones de poder y control.
5. Surgen esferas de interés (campos) a partir de la construcción, apropiación, defensa, resistencia y desafío de la variedadess de código a cargo de los grupos sociales y de clases sociales.

He dado ejemplos de la forma en que la teoría muestra cómo la delimitación de prácticas, comunicaciones y ambientes construidos por diferentes variedades de código actúa selectivamente sobre las actuaciones, comunicaciones, estrategias, sentidos, e «impresiones». La teoría facilita así algún entendimiento de las diferentes manifestaciones del *habitus*: una revisión muy necesitada [5].

EL CONCEPTO DE ARBITRARIO

En este punto quiero cambiar el enfoque y mirar brevemente la idea que tienen Harker y May sobre mí opinión de Bourdieu. No me detendré mucho aquí puesto que no me preocupa Bourdieu como tal. En primer lugar, Harker y May dicen que mi análisis del discurso pedagógico «co-

(5) En la teoría hay reglas a las que no se refieren Harker y May y, en aras de una exposición más completa, las introduciré aquí y mostraré su función. Los valores de clasificación y contextualización dan lugar a normas de reconocimiento (criterios), mediante las cuales se distinguen ambientes relevantes, y normas de realización, para ensamblar textos legítimos e interacciones legítimas. *Hasta qué punto* una norma de realización excluye la variación es una función de la fuerza de la clasificación y contextualización ($\pm C^{ie}/\pm F^{ie}$). Considérese un colegio en el que, cuando un alumno nuevo entrega una redacción como parte de los deberes, el profesor le dice: «Es una redacción excelente. ¿La hiciste solo?» A lo cual responde el alumno: «No. De hecho, lo hablé antes con unos amigos. Fueron una gran ayuda». El profesor contesta con firmeza: «¡Vale por esta vez pero la próxima quiero que la hagas solo!». Obsérvese que no queda del todo claro lo restrictivo que es ese «solo». Nuestro alumno se cambia a otro colegio y se plantea una situación idéntica. Este profesor le dice: «Me ha gustado mucho tu redacción. ¿Cómo la hiciste?» A lo cual responde con orgullo: «La hice solo». El profesor responde amablemente: «Vale por esta vez pero la próxima, ¿por qué no lo hablas con Jane, Dick, Sarah y Bill? Verás cómo te pueden ayudar. Hay más sobre normas de reconocimiento y actuación más restrictivas en Morais y

mienza donde acabaron Bourdieu y Passeron» (*Reproduction in Education, Society and Culture*). Esto es un disparate. El modelo básico de recontextualización está expuesto en la introducción a *Class Codes and Control, III,* 1975, p. 31, y desarrollado en Bernstein (1981), mientras que los conceptos de discurso instructivo y regulador se remontan a mucho antes (Bernstein, 1965). Desde el análisis inicial de la escuela mi interés se ha centrado siempre en cómo se constituyen las «relaciones dentro del grupo» antes de pasar a las «relaciones entre diferentes grupos». Está claro que he ganado mucho con la lectura de Bourdieu, especialmente en lo que se refiere al concepto de campo. Pero hay una diferencia considerable, que surge de la importancia que doy a explorar relaciones en el interior del grupo y entre diferentes grupos. Aún sostendría que, con respecto a la reproducción y también a aspectos de la producción, Bourdieu no está interesado por razones conceptuales en las «relaciones dentro del grupo», pese a las protestas de Harker y May. Edward Li Puma (1993), en un ensayo perspicaz y crítico, distingue tres usos de «arbitrario» en el proyecto de Bourdieu. Primero, toda manifestación cultural concreta es arbitraria desde una perspectiva transcultural. En segundo lugar, que hay lo que Li Puma llama una arbitrariedad formal *dentro* de una cultura, p.e. la evaluación elevada pero arbitraria de la cultura de clase alta o de cualquiera de sus rasgos distintivos (el gusto). Li Puma mantiene que hay un tercer uso, de con mayor alcance, de que Bourdieu sostiene «una teoría sustantiva y absoluta de la arbitrariedad». Así, «*cualquier* acentuación de un rasgo, cualquier juicio estético o texto pueden haber servido para la misma función en la evolución histórica de la distinción burguesa». Esto es lo que hay detrás del desinterés de Bourdieu por la constitución de un significador específico de la distinción, esto es, «de las relaciones dentro del grupo». Homo Académicus no tiene que ver con la construcción de discursos académicos, sus sistemas de transmisión, sus formaciones de consciencias específicas; tiene que ver con juegos de poder y sus estrategias. Esto se deduce del análisis relacional de campos de Bourdieu. No hay ninguna necesidad de presentar por qué algo *específico* tiene que tener un contenido determinado.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La unidad social primaria de la tesis no es un individuo sino una relación: una relación pedagógica, formal o informal. La teoría no es y no pretende ser una teoría social general como designan Harker y May. Tal vez sea una teoría sociológica de la pedagogización de la comunicación, parte de una teoría más general del control simbólico. Es una teoría general en la medida en que puede serlo y se ha aplicado a una serie de sociedades y culturas. Da lugar a una investigación en la que están integrados los niveles macro y micro (p.e. en Cox Donoso, 1986, y Jenkins, 1990). También se puede aplicar –y se ha aplicado– a una serie de formas culturales, p.e. la arquitectura, la pintura y la música.

Por último quiero citar, una vez más, lo siguiente:

> Pero los sistemas de transmisión/adquisición que proyecta la tesis no crean placas para el grabado de cobre en las que quedar atrapados. Ni tampoco los sistemas, parrillas, redes y caminos están imbricados en hormigón o en arenas movedizas. Los sistemas de transmisión y adquisición revelan y legitiman las funciones capacitadoras y discapacitadoras de relaciones de poder que estos sistemas difunden y en las cuales se sustentan. Los intentos de reproducir los principios internos de dicha transmisión no convierten a los sistemas en eternos. Dicho análisis puede mostrar los polos de elección para cualquier conjunto de principios y las formaciones posibles entre estos polos. Llama la atención sobre los efectos selectivos de la transmisión, sus costes sociales y la base para el cambio (Bernstein, 1990).

Harker y May han transformado la lógica de las cuestiones en una cuestión de lógica, su lógica.

ANEXO

En general, los aspectos más enigmáticos de la representación de la tesis del código son:

1. La recontextualización selectiva.
2. La dislocación de la tesis de su desarrollo.
3. Se abstrae un aspecto del análisis (estructuralismo) o una disciplina de su integración en el lenguaje de la tesis.
4. Se produce una fractura en la integración de códigos con las formas de su institucionalización.
5. El reciclado parasitario de «representaciones», que culmina en la invisibilidad del texto original.
6. La situación de mi tesis en una economía moral y/o epistemológica (es un rasgo notorio de la actividad sociológica que a menudo se prefiere a la investigación empírica o al alcance empírico de una tesis).
7. La falta de referencia a la propia intervención del autor en el circuito cerrado del comentario de campo legítimo.

Está claro que estos aspectos enigmáticos tienen que distinguirse del compromiso serio y crítico, sin el cual no puede haber ningún desarrollo de una teoría ni del campo intelectual.

Aparentemente, a la hora de plantear mi tesis han estado obrando tres motivaciones poderosas: la religiosa/moral, la discursiva y la epistemológica. Aunque, hay que señalar que, a veces cuesta separar estas tres motivaciones.

La motivación religiosa/moral

Aquí los críticos tienen poco de críticos y mucho de sacerdotes que llevan a cabo una purificación ritual. Los textos deben sufrir una simplificación y reducción, tanto de su desarrollo temporal como de su estructura conceptual, como condición previa para presentar la contaminación y para activar una purga sagrada del campo de operaciones. La investigación, aparentemente influida por la tesis, debe convertir ese influjo en invisible o, por lo menos, en opaco. Los comentarios de los árbitros garantizan que el círculo parasitario se cierre y reproduzca, al invocar con sus comentarios, el reciclado de las críticas que se hace posible con la repetición y no con la validación.

La motivación epistemológica

La segunda motivación produce lo que sería útil llamar «botánica epistemológica». Aquí, los supuestos de la teoría, o lo que se toma como supuesto, están clasificados. De la clasificación de lo que cuenta o no se cuenta, como forma de conocimiento legítimo, se sigue la aceptación o el rechazo. Una vez que el botánico encuentra carencias en la teoría, ésta se puede descartar. La botánica epistemológica presta un gran servicio al campo de la recontextualización, así como a los agentes de reproducción y adquisición. Produce una importante economía lectora tanto para quien imparte la clase como para el alumno.

Es interesante señalar los criterios de reconocimiento que emplean los botánicos epistemológicos para tomar e identificar una forma de conocimiento. Para la clasificación, a veces basta con una mirada superficial a un ejemplo expresado de forma diagramática y equipado con indicadores de dirección. El texto explicativo, la red de conceptos y los poderes de descripción son digresiones oscuras e irritantes. En ocasiones hasta un ejemplo visual desencadena una clasificación, casi como si el botánico estuviese programado genéticamente.

La motivación discursiva

Una tercera motivación que influye en la posición que se adopta puede surgir de la base discursiva de la teoría. Si la base de una teoría no es específica para un discurso, sino que es una categoría mixta, se abren posibilidades fascinantes. De una base tal se puede abstraer y deducir cualquier discurso aislado. El discurso abstraído se puede someter, después, a la prueba del pH de la contaminación moral y epistemológica y, como extra, a la prueba de la violación discursiva. Esto último se refiere a lo que se define como «la vulgarización del discurso». Aquí podemos observar una combinación de contaminación y violación. La contaminación se refiere a las categorías y la violación a la interacción. Esto se puede ensayar, por separado, con cada uno de los discursos que están en la teoría. Maravilloso.

La distorsión del tiempo

Ésta no es una motivación sino una estrategia de campo opcional. Si la teoría se puede situar en el plano temporal de su desarrollo, la distorsión del tiempo es una estrategia potencial y efectiva para fijar la posición. La teoría que pueda atraer a esta estrategia es aquella que, a lo largo de un período de investigación relativamente largo, desarrolla un mayor grado de generalidad, explicitación, integración de niveles y poderes de descripción. Aquí puede operar la estrategia de la distorsión temporal. Los recontextualizadores pueden decidir en qué marco temporal van a situar su representación. Una vez que el marco temporal se cierra en sí mismo cabe decir que se ha establecido una distorsión del tiempo.

Ahora bien, si relacionamos las posibilidades de posturas religiosas, epistemológicas y discursivas con las posibilidades temporales (distorsión del tiempo), tenemos una serie de combinaciones realmente formidables para generar e individualizar las prácticas. Esto lo podemos expresar de un modo algo más formal. La postura religiosa, la epistemológica y la discursiva son relaciones categoriales y por tanto espaciales, y en consecuencia están sujetas a principios clasificatorios, mientras que la distorsión del tiempo es temporal y, en consecuencia, está sujeta a la contextualización. Así, podemos empezar a ver cómo la clasificación y la contextualización regulan la postura y cómo las variedades son la consecuencia de motivaciones construidas por el campo.

¡Cielos! ¿Es esto un análisis estructuralista?

(Traducción: Michel Angstadt. Revisión de la traducción por Julia Varela)

BIBLIOGRAFÍA

ADLAN, D. S.; TURNER, G. J., y LINEKER, L.: *Code in Context*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977.

ATKINSON, P.: *Language, Structure and Reproduction: an introduction to the sociology of Basil Bernstein*, Londres, Methuen, 1985.

BERNSTEIN, B.: «Sources of Consensus and Disaffection in Education», en *Journal of the Association of Assistant Mistresses*, 17, pp. 4-11, reimpreso y aumentado en *Class, Codes and Control, III. Towards a Theory of Educational Transmission*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1986.

- *Class, Codes and Control, Vol. I. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*, Londres: Routledge and Kegan Paul, 1971.
- *Class, Codes and Control, Vol. III. Towards a Theory of Educational Transmission*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1975a.
- *Langage et Classes Sociales: codes socioliguistiques et contrôle social.* Intro-

ducción de Jean Claude Chamboredon, París, Les Editions de Minuit, 1975b.
- «Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: a model», en *Language and Society*, 10, pp. 327-363, reimpreso con algún añadido en *Class, Codes and Control, Vol. IV. The Structuring of Pedagogic Discourse*, Londres, Routledge, 1981.
- *Class, Codes and Control Vol. IV.* The Structuring of Pedagogic Discourse, Londres, Routledge, 1990.

BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C.: *Reproduction in Education, Society and Culture.* Traducción inglesa de R. Nice, Beverley Hills, California: Sage, 1977.

BOURDIEU, P.: *Language and Symbolic Power*, Cambridge, Polity Press, 1991.

COX DONOSO, C.: *Continuity. Conflict and Change in State Education in Chile: a study of the pedagogic projects of the Christian Democratic and Popular Unity Governments*, Monografía en microfichas 10.2, 1986.

DANIELS, H. R. J.: *An Enquiry into Different Forms of Special School Organisation. Pedagogic Practice and Pupil Discrimination*, CORE, Monografía en microfichas 12.2, 1988.

DANIELS, H. R. J.: «Visual displays as tacit relays of the structure of pedagogic practice», en *British Journal of the Sociology of Education*, vol. 10, n.º 2, pp. 123- 140.

JENKINS, C.: *The Professional Middle-Class and the Origins of Progressivism: a case study of the New Education Fellowship*, CORE, Monografía en microfichas 14.1, 1990.

LI PUMA, E.: «Culture and the concept of culture in a theory of practice», en CALHOUN, LI PUMA, y POSTORE (editores): *Bourdieu: critical perspectives*, Cambridge, Polity Press, 1993.

MAUSS, M.: *Technologies du corp. Journal de Psycologie*, reimpreso en *Sociology and Psychology: Essays of Marcel Mauss*, Londres, Routledge, 1934.

MORAIS, A. M.; FONTINHAS, F., y NEVES, I.: «Recognition and realisation rules in acquiring school science: the contribution of pedagogy and the social background of pupils», en *British Journal of the Sociology of Education*, vol. 14, 1, pp. 39-58.

EL PLANEAMIENTO CURRICULAR EN LA ERA DEL PRAGMATISMO ABSOLUTO

ROBERTO A. FOLLARI (*)

La modalidad clásica de selección de contenidos para carreras profesionales estuvo permeada por concepciones academicistas, manera enciclopédica de agrupar una serie de temáticas que se asociaban a la disciplina o las disciplinas científicas principalmente relacionadas con la carrera de la cual se tratara.

En este sentido, las concepciones pragmatistas sobre diseño curricular surgidas de los Estados Unidos y difundidas durante las décadas de los cincuenta y los sesenta en Latinoamérica, implicaron un cierto avance: se trataba de aprender una serie de destrezas y habilidades, de incorporar el cumplimiento de determinados objetivos comportamentales ligados al rol profesional posterior, al perfil con el cual se guiaba el diseño.

Tal avance tuvo sus costos: cierto abandono de los conocimientos teóricos en favor de lo operativo; un sesgo en pro de lo visible y en detrimento de lo crítico-negativo; en fin, el privilegio de lo realizativo por sobre lo cognitivo, y la callada oposición que se estaría sosteniendo entre ambos términos.

Se pensaba en lo que el profesional debería hacer y se dejaba de lado la idea de cuánto debía saber, abandonando el campo de definición disciplinar según espacios epistemológicamente diferenciados. Fue un paso adelante en la modalidad profesionalista de la Universidad, que implicó una caída en la legitimación de la docencia en cuanto a lo propiamente científico, a la vez que una sensible mejora en la posibilidad de ligarse a las demandas de habilitación profesional socialmente vigentes.

En las Universidades latinoamericanas, se trató de uno de los pasos de la modernización gradual que dejó atrás el modelo inicial de conformación de las élites culturales dentro de ciertas carreras tradicionales ligadas a la administración del poder por vía del «status» más que a la solución profesionalmente mediada de determinados desafíos técnicos o sociales [1]. En este sentido, contribuyó a desarmar la noción de lo universitario como isla del saber apartado de las necesidades sociales o de las urgencias prácticas. Si bien esto, desde el horizonte de sentido actualmente establecido, puede parecer casi una obviedad, es de recordar

---

(*) El autor es profesor e investigador en la Fac. de Ciencias Políticas y Sociales de la Univ. Nacional de Cuyo (Mendoza, Rep. Argentina).

(1) J. BRUNNER: *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*, FLACSO, Santiago de Chile, 1991.

que tal horizonte se constituyó como «naturalizado», sólo gracias a aquellas mediaciones.

La cultura de los sectores políticos de izquierda fue la que dio un segundo impulso a la tendencia a plantear en términos de habilidades la formación profesional. Para ello debió de construir/criticar lo planteado desde la pragmática estadounidense que había hallado su paroxismo en la taxonomía de B. Bloom: no se trataba ya de pensar en abstracto un perfil deseable, ni siquiera de aceptarlo por vía de alguna encuesta «ingenuamente» aplicada entre quienes ya se instalaron en las acreditaciones profesionales según las instancias de poder establecidas. Se buscaron herramientas conceptuales específicas extraídas de la crítica social, de modo que se comenzó a hablar de *práctica profesional* como espacio institucionalmente mediado de la actuación de los titulados en la Universidad. Se trataba de determinar en qué lugares se hallaría trabajo remunerado: privados, estatales, paraestatales, cooperativos o de organizaciones populares y no-gubernamentales. Esto permitió ir estableciendo especificaciones, y plantear prácticas profesionales diferenciadas. Para ello, resultó decisiva la postulación realizada en los comienzos de la Univ. Autónoma Metropolitana-Xochimilco de México, cuando se señaló que existían prácticas diversificadas para cualquier profesión: la decadente, la dominante y la emergente, según esa inicial definición [2].

El avance no era menor: se cambiaba el campo de las enumeraciones de comportamientos por el de las condiciones sociales de ejercicio profesional; la sociedad aparecía en escena. Pero además, lo hacía de una manera no uniforme, sin escapar del conflicto ni de la asunción de las desigualdades de ingreso ni del acceso a bienes y servicios. Tal vez, que el problema se planteara en una Latinoamérica con asimetrías extremas y atávicas, coadyuvó a advertir estos aspectos pocas veces atendidos en los países centrales. Lo cierto es que se trató de eliminar la uniformidad imaginaria de la actividad profesional para presentarla ligada a grupos y clases diversos, con intereses divergentes.

Por supuesto, pudo criticarse que la clasificación podría haber propuesto más de tres categorías, y en cada aplicación resultaron discutibles los criterios de utilización de ellas. Pero el logro estaba consumado: no se trataba ya de hablar del conocimiento requerido para una profesión en general, sino del conocimiento implicado en una sociedad determinada, en un específico momento histórico y en relación con ciertos grupos sociales y no con otros.

También existieron vaivenes y afinamientos posteriores de las categorías aplicadas: la nominación de «emergente» fue revisada por cuanto que se sostenía en una ingenua teleología del progreso histórico [3]; y su relación con la «dominante» a la hora de establecer las destrezas para promover los plantes de estudio planteó no pocos problemas de criterio. No podía formarse a los profesionales para un campo aún no constituido, de modo que la falta de coincidencia entre necesidades sociales insatisfechas y puestos profesionales ofrecidos por el mercado ocupacional, planteaba un desafío irresoluble en el interior de las universidades y en sus definiciones curriculares.

En algún momento colapsaron las aporías inherentes a la definición de contenidos y habilidades de acuerdo con lo existente en estado práctico en la sociedad

---

(2) G. Guevara: «El diseño curricular», Mimeo, Univ. Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México D.F., 1976.

(3) R. Follari y J. Berruezo: «Criterios e instrumentos para el diseño de planes de estudio», en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XI. Invierno, México D.F., 1981.

vigente: se había buscado una estipulación con significado crítico respecto de tal sociedad, pero la planificación curicular se atenía a lo que en ella podía encontrarse. Fue así como surgió una postulación que se opuso cada vez más a la pragmatización de la definición de los perfiles profesionales, y que entendió que más que prácticas emergentes o alternativas *dentro* de lo socialmente asequible, debían abrirse horizontes críticos de posibilidad, campos de visibilidad nuevos más allá de lo establecido, que pudieran permanecer más allá de los límites operativos del perfil dentro de las condiciones existentes. Es ésta una línea de pensamiento que, aún hoy, guarda vigencia en México, que surgió, hace más de diez años [4].

LA OFENSIVA TECNOCRÁTICA EN EL AUGE NEOLIBERAL

Cambiaron los vientos desde comienzos de los años ochenta, y a partir del éxito neoliberal de Reagan y Thatcher se perfiló la coincidencia del factor ideológico con una acumulación de capital por la cual los estados nacionales perdieron capacidad de regulación. Por su parte, la caída de las utopías y el avance de los medios visuales inauguraban el estilo cultural posmoderno, clausurando espacios de oposición militante y llevando a la regresión narcisista sobre sí [5]. En este nuevo escenario, en una época diferente, la crítica comenzó a opacarse, los proyectos alternativos se fueron eclipsando, hacia el remate producido por la desaparición de la URSS, la caída del muro de Berlín y la poderosa ilusión (ilusión sostenida en la realidad del momento, no puesta aún en cuestión por el trabajo inexorable de la historicidad) de haber arribado al fin de la historia de una vez, y para siempre.

En esta consumación del capitalismo como despliegue absoluto y realización mundial, naufragaron los intentos críticos del pasado. Desaparecieron, o se sostuvieron en estoica y solitaria resistencia. Muchos prefirieron el transformismo oportunista denunciado por Gramsci (decisión de rendición a lo existente), a sostener coherencia con principios que parecían negados por la realidad.

Así alcanzó auge el pragmatismo economicista, tanto en lo político global como en su correlato a nivel de proyectos educativos. Educación para la producción, educación para el avance tecnológico constituyeron el nuevo discurso. Este encontró su plenitud en la conocida propuesta de UNESCO/CEPAL de perseguir una «transformación productiva con equidad» [6]. Allí se realizó una fuerte identificación semántica entre educación, empleo, tecnología, desarrollo y distribución equitativa. Estaríamos en la época de una nueva revolución técnica que desdeña las chimeneas y las cadenas de producción; en el mundo de la robótica y la computación, el más importante factor de la productividad reside en la posibilidad de innovación tecnológica, y por ello en el conocimiento. Consiguientemente, poner al servicio de tal capacidad innovadora el conjunto del sistema educativo, es generar la estrategia que permitirá el desarrollo socioeconómico, condición necesaria de la equidad.

En otro trabajo hemos hecho la crítica de estos supuestos, que resultan ideológi-

---

(4) En esta línea pueden interpretarse trabajos de Ángel Díaz Barriga y de Alicia de Alba. Puede verse nuestro artículo «El currículum como práctica social», en *Encuentro sobre diseño curricular*, ENEP-Aragón, UNAM, 1983.

(5) G. Lipovetsky: *La era del vacío*, Anagrama, Barcelona, 1986.

(6) CEPAL/UNESCO: *Educación y conocimento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992.

cos en el sentido más clásico de la expresión (ocultadores de intereses, deformadores de la representación de la realidad) [7]. La educación no puede justificarse sólo por su aporte a la tecnología, dado que su función básica es la socialización, el acceso de los ciudadanos a ciertos bienes simbólicos. La pretensión de que cada vez coinciden más los conocimientos y valores generados por lo tecnológico con los requeridos por la «ciudadanización» [8] no pasa de ser retórica inconsistente: todos sabemos que la tecnocracia no se asocia a la democracia de manera cristalina, y que la liquidación o disminución del peso asignado a los bienes simbólicos, no reconvertibles, como valor agregado de productos técnicos, deviene necesariamente en la promoción de una axiología estrechamente economicista y utilitarista. Los trabajos de la Escuela de Frankfurt clásica –de Adorno a Marcuse– eximen de mayores comentarios al respecto.

Por otra parte, si sólo vale la pena sostener la educación por el aporte a la renovación tecnológica de punta, flaco favor se hace a ésta: gran parte de los sujetos que pasan por el sistema educativo no llegan a los niveles donde se adquieren los conocimientos relevantes para esta renovación. Casi la totalidad del sistema educativo estaría de sobra.

Por otra parte, no está de más recordar que el empleo no puede ser producido desde la oferta de mano de obra calificada. De modo que capacitar en el aparato educativo no significa en modo alguno garantizar posibilidades de empleo para los egresados; ni, por tanto, el uso social de los conocimientos adquiridos.

El desarrollo no depende sólo del avance tecnológico: se requiere inversión y planeamiento estratégico, asuntos que dependen del capital privado, del accionar del Estado, y de la fluidez de sus mutuas relaciones.

Finalmente, la equidad no requiere del «desarrollo previo» para ejercerse: puede haber sociedades equitativas aún con escasos recursos. Y generar recursos, nada dice acerca de las condiciones de su distribución: de manera que puede haber perfectamente transformación productiva sin equidad alguna: es más, es a esto a lo que asistimos hoy en Latinoamérica.

De modo que la cadena de sentido que ligaría educación/tecnología/empleo/desarrollo/equidad, falla por todos sus eslabones constitutivos. Es decididamente insostenible. Sin embargo, a nivel de discurso se sostiene permanentemente como base programática de las políticas educativas en el subcontinente. Se ha vuelto un discurso estereotipado y que ya goza de su conversión a «sentido común acordado» en el ámbito del funcionariado del área.

En su nombre se ha sostenido como axiomático que la educación debe formar personal cualificado para el desarrollo de las áreas más avanzadas de la tecnología, y que ésta sería su orientación estratégica no sólo correcta sino unívoca. Hay que canalizar la matrícula hacia este tipo de carreras y, a su vez, diseñar los planes de estudios de acuerdo con las habilidades y competencias que se requerirán desde las empresas líderes en las que se verificarían las posibilidades de innovación tecnológica puntera.

---

(7) R. Follari: *Perfil del docente y crisis cultural contemporánea*, Dirección Gral. de Investigación y Desarrollo (Ministerio de Educación y Cultura, Rep. Argentina)/OEA, Mimeo, 1994, en prensa.

(8) CEPAL/UNESCO, *op. cit.*; D. Filmus: «El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas», en *Dirección Gral. de Investigación y Desarrollo* (Ministerio de Educ. y Cultura de la Rep. Argentina)/ Proyecto Multinacional de Educación para el trabajo (OEA): *La educación polimodal: nuevas relaciones entre educación y trabajo*, Buenos Aires, octubre 1993.

Respecto de esta postulación, nos cabe proponer algunos de los problemas que conlleva, de los cuales la literatura «oficial» no suele hacerse cargo suficientemente.

Ciencia y tecnología: la imposible reducción

Es clásica la distinción entre la ciencia como conocimiento abstracto, y la tecnología como aplicación de ella al campo operativo. Es una distinción que no puede ser soslayada, aun cuando proponga también problemas que hay que atender.

Por cierto, Habermas en uno de sus trabajos primeros [9] sostuvo que el interés que subtiende a las ciencias físico-naturales es «técnico»; es decir, que las condiciones de aplicación serían fundamentales desde el punto de vista epistémico y que, por ello, habría una cierta continuidad entre ciencia y técnica. Si bien reconoció *a posteriori* que la ligazón que había planteado era demasiado estrecha, mantuvo su punto de vista [10].

En realidad, si se supera una visión ingenuamente idealista de la historia del conocimiento, debiera asignarse a la tecnología un rol de preeminencia práctica. La ciencia en su versión contemporánea surgida de la revolución galileana es producto de necesidades materiales, ligadas al surgimiento del intercambio capitalista en la era del predominio mercantil. El cálculo implicado en la mediación científica de la experiencia [11], es lo propio de la racionalidad capitalista exigida de medición; las bases de la ciencia se hunden en lo material/social.

Por esto ha podido sostenerse que la base de la abstracción científica no reside en razones internas al orden de lo epistémico, sino a la abstracción existente en las relaciones económicas de intercambio, como las que realiza la «síntesis social» [12]. Lo científico no tiene un «contexto» o una caprichosa «historia externa», sino que *es* una práctica social, es *forma* de lo social de hecho.

Por ello, la ciencia presupone su uso, surge de requerimientos de orden económico ligados a lo tecnológico. Esto no es discutible. Lo discutible es negarse a asumir la fuerte mediación que lo científico establece en relación con esas urgencias prácticas. Es decir: lo científico ha desarrollado su propio dominio, su campo de problemas y de ejercicio institucional que no se limitan a lo técnico, y que lo presuponen sin disponerlo ni asumirlo para nada de manera directa.

Lo científico se ha «independizado» en gran medida del regimiento por sus usos. Esto ha permitido el desarrollo de la ciencia básica, que trabaja sin la limitación de pensar desde sus posibles aplicaciones, aunque sea por su parte la condición de aplicaciones posteriores de muy diversa índole.

La ciencia ha podido constituirse en la medida en que se ha alejado de las representaciones inmediatas, señala Bachelard. Esto implica que ha debido alejarse de lo operativo, y pensarse desde su capacidad de comprensión teórica, de interpretación conceptual.

---

(9) J. Habermas: *Conocimiento e interés*, Madrid, 1982.

(10) J. Habermas: *Op. cit., Epílogo*, p. 325 y ss.

(11) E. Husserl: *Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Folios ed. México, 1984, pp. 25 y ss.

(12) A. Sohn-Rethel: *Trabajo intelectual y trabajo manual (Crítica de la epistemología)*, Ed. del Viejo Topo, Barcelona, 1980.

Las tecnologías operan al servicio de la modificación, pero no de la interpretación conceptual de ésta. Las técnicas de marketing, por ejemplo, se interesan por cómo se vende un producto; no interesa qué efecto pueda tener su uso (o su apetencia) en los sujetos concernidos. Se trata de producir efectos realizativos, no de saber qué son éstos.

Por ello, una noción «tecnologizante» de lo científico, tiende a empobrecer la investigación y la teoría. Produce una caída de la abstracción científica como tal, desliza los valores de calidad desde los valores epistémicos a los operativos (lo cual es hoy evidente en las universidades latinoamericanas), e incluso rebaja la posibilidad de las aplicaciones mismas al limitar las bases conceptuales en las que ellas se fundan.

En el campo de las ciencias sociales, las mediciones y estadísticas aparecen como criterio de supuesta cientificidad, en detrimento de la teoría y la interpretación de estructuras y acciones.

Por lo antedicho, es evidente que estamos ante el peligro de priviligiar la tecnología sobre la ciencia, de confundir ambas, o de simplemente optar por la primera. No cabe duda que no puede abandonarse la formación en disciplinas básicas: tanto a la hora de sostenerlas como carreras, como a la de financiar proyectos de investigación que deriven sobre la acción docente, y a la de ubicar en la conformación de competencias y adquisición de conocimiento aquello que hace a las disciplinas de base que están sobre lo exigido a nivel operativo por la estricta limitación de la práctica en el futuro puesto de trabajo.

TECNOLOGÍA Y AUSENCIA DE SENTIDO

El hombre es un animal de sentido, según bien se planteara desde Husserl. La conciencia exige un mínimo de direccionalidad sin la cual asola un vacío que opera como hiancia insoportable. Los pregonados «fin del hombre» y de la «hegemonía de la conciencia» no pueden confundirse con caída definitiva del sentido sino, en todo caso, con reconfiguración de su lugar y su estatuto; sentido no autofundado, no centrado en el sujeto. Pero necesario al hacer humano, el que nunca es asumible como un simple «obrar» limitado en su escena objetivada ante otros.

Por ello, cierto regocijo posmoderno por el final de las verdades «duras» y los disciplinamientos que se les asocian ha dado lugar, con el tiempo, a una visión más matizada. No sólo vivimos un alegre retorno al narcisismo «cool» y llegamos a múltiples opciones personales «a la carta», sino que nos encontramos con el aumento del número de suicidios, de personas que viven solas, de agresiones xenófobas y de la apelación a las drogas como olvido de la asunción de sí. No habitamos una situación idílica [13].

En un anterior trabajo presentado en México, hemos podido abordar la cuestión de cuánto importa a la educación el tema del sentido en un momento histórico en que éste falta [14]. Es uno de los desafíos fundamentales que se presenta a las instituciones que se supone son no sólo transmisoras de conocimientos, sino también de valores socialmente necesarios.

La tecnología no produce sentido; más bien lo contrario. Instalada en el modelo de racionalidad instrumental, plantea medios para fines por sí no tematizados, ni

(13) G. LIPOVETSKY: *El imperio de lo efímero*, Anagrama, Barcelona, 1990; del mismo autor, «Espacio privado y espacio público en la era posmoderna», en *Rev. Sociológica* n.º 22, UAM-Azcapotzalco, México D.F., mayo-agosto 1993.

(14) Véase nuestra ponencia «El derecho al sentido en lo posmoderno», presentada en el *III Coloquio Internacional Currículum y Siglo XXI: Medio ambiente, derechos humanos y educación*, SEDUE (Gob. de México)/CESU (UNAM), México D.F., junio 1994.

menos aún cuestionados. Simplemente estipula cómo hacer, no para qué hacerlo. Por tanto, deja el campo de los valores fuera de sí, aunque por supuesto ocupa su lugar de manera subrepticia, produciendo una especie de efecto inevitable: la ideología tecnocrática, según la cual los problemas sociales se resuelven por mediación, exclusivamente, técnica o en todo caso no es digno de consideración nada que no sea representable en términos de problema tecnológico.

Yendo al campo del currículum, las consecuencias son evidentes: la actuación en el aprendizaje del «hacer» según el ejercicio profesional actualmente dado tienden a limitar los aprendizajes a las habilidades, destrezas y comportamientos aptos para resolver problemas operativos; consecuentemente, dejan sin considerar cuestiones como el sentido social de las actividades profesionales en general, el de la propia profesión en particular, o las cuestiones éticas vinculadas al ejercicio de ésta.

Pero además, este privilegio asignado al mercado para plantear el plan de estudios según su demanda, tiene otro tipo de consecuencias: produce la idea de que una carrera sólo alcanza justificación si se adecúa a las condiciones ya vigentes, si logra insertarse en las demandas previas. El «rating» de una carrera lo daría su capacidad para instalar egresados, y aún su capacidad para una promesa plausible de instalarlos, cuantificada en la matrícula estudiantil. En una época en que la evaluación de las instituciones se liga al tema del retraimiento en la financiación por parte del Estado [15], la tendencia a dejar fuera carreras sin frutos cuantificables como producción (humanidades y artes, por ej.) es creciente. Se justifican sólo carreras «exitosas» que garanticen una relación numérica docentes/alumnos juzgada como financieramente tolerable [16].

Resultado: en una época en que el norte y la direccionalidad han desaparecido, en que hay un déficit de producción de significado, ante la saturación de las imágenes su vertiginosidad permanente, se tiende a disminuir el peso de carreras que sirven a pensar estos temas, que resisten a la tendencia creciente a la despersonalización.

Aceptar que aquello que debe aprenderse en la Universidad trasciende la limitación de lo inmediatamente exigido por la práctica profesional, es admitir que todavía el clásico ideal de la «Universitas» puede ser recuperado: no el campo del supuesto saber totalizante y universal, pero sí el espacio donde cabe aún preguntarse por la dirección de conjunto de la civilización; que si no es en la Universidad donde tal cuestión se debata, difícilmente que se hará en ningún otro ámbito de la sociedad.

Tecnología, desarrollo, empleo

Sobre este punto hemos ya adelantado lo principal: la oferta educativa no produce empleos, de modo que generar especializaciones profesionales no es necesariamente contribuir al desarrollo; ni siquiera garantiza al estudiante un puesto de trabajo posterior.

Por esto, la meticulosidad en adecuarse a lo que se requiera en el puesto de trabajo

---

(15) G. Neave: «La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa occidental, 1986-1988», en *Universidad futura*, vol. 2, núm. 5, UAM-Azcapotzalco, México, otoño 1990.

(16) Este tipo de indicadores se manejan en la dirección del sistema universitario actual en Argentina. Una versión inicial que los incluía y que planteaba instrumentos para evaluar las universidades nacionales, fracasó al ser rechazada por éstas a partir de advertir sus inconsistencias. Se trata del Subproyecto 06 del Banco Mundial, que alcanzó una no envidiable celebridad. Puede verse PRONATASS/Min. de Cultura y Educación: *Evaluación para el mejoramiento de la calidad universitaria (Estrategia, procedimientos e instrumentos)*, Buenos Aires, enero 1993.

puede llegar a ser simplemente absurda: incluso se ha demostrado que, en el nivel medio, alcanzan mejor salario para puestos técnicos aquellos que no pasaron por la educación específicamente técnica [17].

En todo caso, será una cuestión para las Universidades diferenciar cuidadosamente necesidades sociales ligadas a lo que puede brindar el ejercicio de una profesión con demanda en el mercado [18]. El planeamiento curricular no puede dejar de advertir cuáles son las reales posibilidades que se dan en el mercado laboral en una cierta profesión; lamentablemente, a menudo las carreras se proponen por razones muy diferentes a las aducidas (presiones de grupos docentes o de profesionales, rivalidades regionales, situación presupuestaria de la Universidad, etc.), y no se cuida la cuestión decisiva del campo laboral real y/o potencial.

Pero, por otro lado, será cuestión que hay que decidir cuáles son las necesidades sociales que los egresados podrían satisfacer: éstas puede que no hallen lugar en el mercado. Pueden requerirse médicos rurales, pero no es evidente que encuentren dónde ejercer con una remuneración razonable.

Habrá que tener en cuenta estas posibilidades, para, por vía de convenios con asociaciones profesionales, organizaciones sociales e instituciones privadas y de gobierno, conformar el mercado en aquellas áreas en que no existe, pero donde sí está presente la necesidad. Será ésta una manera de atenuar la lógica férrea de lo mercantil, que distribuye sitiales según posibilidades de ganancia y no según necesidades de uso de bienes o de servicios.

De más está remarcar, en estos casos, que no se podrán organizar planes de estudio atendiendo las destrezas exigidas por lo existente. Tampoco podrá limitarse a aquellas destrezas supuestas para las situaciones de necesidad social sin cubrir, dado que éstas suelen ser múltiples y cambiantes, a la vez que al no garantizar empleo el profesional requerirá de una gran versatilidad que le permita pasar de una opción a otra con un mínimo de eficacia.

Ya hemos criticado la falacia de asociar sin mediaciones el desarrollo socioeconómico al avance tecnológico. Esto vale también para el aporte de las profesiones en general a tal desarrollo: por esto, no puede reducirse el valor de lo educativo a su solo efecto sobre la productividad, y menos aún, sobre la productividad medida en términos del beneficio empresarial privado, que por ninguna «mano invisible» converge automáticamente con el bienestar general.

Observando lo establecido en el último párrafo, se advierte que la planificación curricular debe tener en cuenta al mercado como expresión de realismo imprescindible, pero no puede limitarse a él sin pasar por una determinación de necesidades sociales que hay que satisfacer: tanto en lo relativo a qué carreras proponer y/o mantener, como en lo que se refiere a qué competencias promover por vía de los respectivos planes de estudio.

Flexibilidad como exigencia del mercado existente

A menudo se asume que la adecuación del perfil profesional a la demanda inmediata del ejercicio vigente, resulta funcional a las necesidades de las empresas y al modelo actual de organización de la producción.

Es probable que no pocos empresarios piensen así: ellos fijarían de hecho qué

---

(17) M. De Ibarrola: «La articulación entre la escuela técnica de nivel medio y el mundo del trabajo en México. ¿Espacios vacíos de la gestión educativa?», *Documentos DIE, n.º 27, DIE/CINVESTAV,* Inst. Politécnico Nacional, México D.F., enero 1994.

(18) R. Follari y J. Berruezo: *Op. cit.*

profesional se requiere, y los profesionales se harían «a su manera» y según su propia demanda. De acuerdo al curioso liberalismo de doble faz que suelen profesar algunos empresarios del subcontinente, a la hora de las ganancias éstas son privadas, pero a la del gasto, la responsablidad es del Estado. Así, pretenden fijar la dirección del sistema estatal de enseñanza, pero no contribuir sustantivamente a solventarlo.

Pero, más allá de estas incongruencias, existe una evidencia en quienes estudian los procesos de producción y de trabajo: actualmente se requieren competencias generales para poder adecuarse a los constantes cambios en las funciones que hay que desempeñar. Hoy, lo único permanente es la modificación: una formación que se limitara a las actuales condiciones del ejercicio profesional quedaría rápidamente obsoleta, y no ofrecería condiciones para enfrentar desafíos posteriores [19].

Por tanto, aún dentro de la concepción que hemos criticado de poner la educación al servicio de las demandas del mercado de trabajo existente, en particular, aquél relacionado directamente con la producción, resulta errónea la idea de limitar la formación a las habilidades requeridas por la actividad tal cual está fijada en un momento histórico determinado.

Esta característica de modificación permanente se subraya, de hecho, como uno de los aspectos más destacables del actual modelo de producción posterior a la época de la cadena industrial clásica. De modo que la paradoja es que aún en el esquema predominante, que guarda toda clase de limitaciones en su concepción como hemos destacado, resulta fundamental ir más allá de la inmediatez operativa tal cual está dada. Se trata de conformar competencias y habilidades más generales que lo propuesto por una estrecha visión de la función profesional a realizar.

Sí resulta fundamental recuperar la capacidad de planeamiento a fines de no sostener carreras que no sean socialmente necesarias. Hecha ya la distinción entre necesidades sociales y posibilidades abiertas de hecho en el mercado, se hace imprescindible inaugurar en el subcontinente una fluidez institucional que hasta hoy no se ha tenido para que –resguardando los derechos de los docentes y demás trabajadores de la educación– se puedan hacer carreras a término, reconvirtiendo la planta laboral para funciones diferenciadas (p. ej., de investigación, difusión o servicios) y superando la rutina de carreras que se mantienen simplemente porque existe tradición al respecto. En una condición donde la sociedad requiere capacidad de adaptación a circunstancias acuciantes (p. ej., aumento de la marginalidad social), y donde la financiación estatal viene siendo retaceada severamente, la racionalidad en el uso de los recursos es vital.

Finalmente, un colofón sobre la apertura del horizonte de comprensión del presente latinoamericano. Ha pasado la época del neoliberalismo en auge a nivel mundial: las caídas de Thatcher y Bush lo certifican. Se ha cerrado el breve capítulo en que se creyó en el fin de la historia: las ideologías han retornado. La democracia parlamentaria ha mostrado sus límites, y resurgen una izquierda «aggiornada» por un lado, y una derecha reaccionaria por otro. Aunque en formato posmoderno, ha vuelto el conflicto de las interpretaciones de una manera abierta y el pragmatismo salvaje ya dejó su lugar a concepciones donde la solidaridad y el concepto de la sociedad como algo más que una suma de individuos encuentra sitial.

---

(19) Esto es sostenido en trabajos diversos sobre el problema desde algunos que orillan aspectos de la posición de UNESCO/CEPAL, como el de FILMUS, D., *op. cit.*; y otros de talante crítico, como los de M. A. GALLART y G. RIQUELME, todos recopilados en *La educación polimodal: nuevas relaciones entre educación y trabajo, op. cit.*

Los latinoamericanos, sometidos a gobiernos predominantemente neoliberales, diríamos de un «neoliberalismo tardío», no hemos podido avizorar del todo la nueva situación. Pero aun entre nosotros, en diversos países la protesta social empieza a hallar canalización política. Si éste es el panorama, los deseosos de sostener el pragmatismo a ultranza deberán revisar sus posiciones. Debieran descubrir, al menos, que han dejado de representar una novedad para ser, más bien, una rémora: tal vez dentro de un tiempo sean sólo un atavismo.

LA FP EN ESPAÑA ANTES DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970

LEOPOLDO JOSÉ CABRERA RODRÍGUEZ (*)

El interés por la Formación Profesional, tanto en España como en el resto de la Comunidad Europea está creciendo. En España, su interés se ha puesto de manifiesto sobre todo a finales de los ochenta y principios de los noventa. A ello ha contribuido la nueva propuesta de articulación de la enseñanza profesional en módulos profesionales de grado medio y superior que introducen un período de formación práctica en centros de trabajo (FCT), equivalente, aproximadamente, a un 20 por 100 del bloque formativo. Con este planteamiento, recogido en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), se abandona el modelo más escolar propuesto para la FP en la Ley General de Educación de 1970 (LGE) y se retoma la idea de otro modelo, el de aprendizaje, que reguló la Ley de FP Industrial de 1955.

Podríamos discutir si esto supone un avance o un retroceso, o bien el reconocimiento y aceptación de un modelo de FP y el rechazo del otro, o simplemente una opción intermedia que se nutre con lo mejor de cada modelo. Sin embargo, nuestro interés en esta ocasión va a encaminarse en otro sentido. Pretendemos aquí con este artículo [1] dar cuenta del devenir de la FP en España tras la LGE de 1970 y recorrer, después de un espacio destinado a reflexionar sobre la aparición de la enseñanza profesional, el camino sinuoso y poco transitado en la práctica por la FP y las distintas reglamentaciones realizadas hasta 1970.

Conocer la trayectoria seguida por esta enseñanza en España en épocas pasadas es particularmente importante. Nos va a aclarar la vinculación de la FP con la aparición y desarrollo de los procesos industriales y las dudas que desde siempre han tenido muchos empresarios para dedicar una parte del presupuesto a la formación de los trabajadores, como veremos en este artículo. Asimismo nos va a servir para comprobar que la terciarización de la eco-

---

(*) Profesor de Economía de la Educación, Departamento de Sociología, Control Superior de Educación, Universidad de La Laguna.

(1) Es una readaptación hecha para esta ocasión de un apartado de un capítulo de la tesis que este autor defendió el 22 de junio de 1995 en el Departamento de Sociología de la Universidad de La Laguna bajo el título de: «La FP: análisis del discurso dominante en la teoría y la praxis de alumnos, profesores y empresarios de la isla de Tenerife», dirigida por el profesor Jorge RODRÍGUEZ GUERRA. Tesis que, por otra parte, fue reconstruida posteriormente con el objetivo de una publicación que suponemos no se hará esperar con demasía y aparecerá en breve bajo el título de *El futuro de la FP con la LOGSE*.

nomía actual no ha supuesto un declive de la FP sino la reconversión de un proyecto inicial, dependiente directamente de los sectores industriales, y su evolución conforme a las nuevas situaciones productivas de los tiempos modernos que trataremos en otra ocasión.

En cualquier caso, conviene precisar desde un principio que la FP hasta casi la década de los ochenta ha pasado con más pena que gloria y que antes de 1950 prácticamente, por no haber, casi no había pasado. De hecho, a nivel cuantitativo, la cifra de alumnos matriculados en la FP en 1940 sólo ascendía a unos quince mil, mientras que la Universidad duplicaba estos efectivos y el Bachillerato quintuplicaba los universitarios y acogía a unos ciento cincuenta mil alumnos.

EL ORIGEN DE LA FP

La FP institucionalizada dentro del sistema educativo de la LGE que todavía hoy conocemos y que ocupa a unos 850.000 alumnos y 65.000 profesores entre centros públicos y privados en nuestro país, tiene una vida relativamente corta, a pesar de que algunos analistas remonten su origen varios siglos atrás.

Distintos autores han venido y vienen señalando que la FP es históricamente el resultado de la influencia de los distintos gremios de la Edad Media que, más tarde y con la Revolución Industrial, comienzan a desarrollarse dentro del marco escolar recogiendo y adaptando las necesidades de la industrialización. No es para ellos fruto de una conquista social, como pudo haberlo sido la extensión-democratización de la enseñanza, sino que fue el resultado de una exigencia del sistema productivo canalizada a través de los sistemas escolares.

Si bien ésta es la opinión más extendida [2], existen, sin embargo, notables excepciones. Así, por ejemplo, Lerena sitúa el origen del sistema de enseñanza en la aparicion del capitalismo, señalando que uno y otro surgen en los países occidentales en el mismo período histórico, pero no uno como consecuencia del otro. Para él, las relaciones entre la fábrica y la escuela deben buscarse no en los términos de productividad técnica ni de rentabilidad económica, sino en términos de poder. Lerena considera que elementos como el proceso de concentración urbana, la profundización de la división del trabajo, la automatización lenta de las diferentes prácticas e instancias sociales y el proceso de creación y extensión de un mercado de bienes materiales y simbólicos o culturales, constituyen algunas condiciones de base para cuestionar tal relación, cuestiones que estaban ya patentes a finales del siglo XII cuando empiezan a surgir las universidades medievales dentro de un doble contexto: una determinada organización de la producción (los gremios) y una determinada organización de la cultura (la clerecía). De las primeras surgen las escuelas profesionales y de las segundas, las catedralicias [3].

---

(2) Pueden verse al respecto, entre otros textos, los siguientes: J. L. García Garrido; F. P. García y A. Velloso: *La educación en Europa: reformas y perspectivas de futuro.* Cincel, Madrid, 1989, p. 108. X. Farriols; J. Fancí e M. Inglés: *La FP en la LOGSE.* ICE de la Universidad de Barcelona, Horsori, 1994, pp. 13-16.

(3) *Vid.* C. Lerena: *Reprimir y liberar: crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea.* Akal Universitaria, Madrid, 1983, pp. 76 y 598.

Lerena nos advierte además de que pese al empeño, tanto del catecismo marxista como del antimarxista, de relacionar el desarrollo escolar general con el proceso de industrialización, tal correlación es inexistente de acuerdo con la conclusión empírica de conciencudos trabajos sociológicos e histórico-comparativos realizados por M. Vaugan y M. S. Arche (para la sociedad inglesa y francesa) y por R. Muchele y J. Medoff (para la norteamericana), donde al mismo tiempo se reconoce que la relación es incluso negativa.

El que las relaciones entre la fábrica y la escuela se asienten desde un principio bajo términos de poder y el origen de los sistemas educativos no aparezca vinculado a los sistemas productivos no quita, en nuestra opinión, que las relaciones entre industrialización y FP sean bastante estrechas. De hecho, si se observan las cifras en evolución del alumnado de FP en España por Comunidades Autónomas se comprueba que esta tesis adquiere solidez y que la aparición de la Ley de FP Industrial de 1955 en España y su consolidación y extensión quedó limitada a las regiones más industrializadas (fundamentalmente el País Vasco), mientras que en otras casi no tuvo repercusión alguna. Canarias, por ejemplo, es el caso más singular) [4]. Esta ley utilizó, además, una terminología para separar los distintos grados de la FP (Aprendizaje, Oficialía y Maestría) que la vinculaba directamente con el origen de los gremios.

En sus comienzos, los gremios constituían una forma de organización de la vida preindustrial o artesana, mientras que la agricultura y el comercio rara vez formaron gremios. Los maestros artesanos que, en cada ciudad se dedicaban a una misma profesión (zapateros, herreros, etc.), estaban agrupados en un gremio donde cada maestro conservaba su independencia económica, trabajaba con sus instrumentos y poseía un capital propio. No podían ejercer su oficio sin haber demostrado su capacidad por medio de exámenes que se celebraban ante el gremio. Los trabajadores y/o artesanos de cada profesión se dividían en tres grupos: aprendices, oficiales y maestros. Para pasar de una categoría a otra se necesitaban unos años de trabajo y superar un examen. Sólo los maestros tenían taller propio y formaban el gremio, estando los aprendices y oficiales a su servicio bajo una remuneración económica. Aunque su historia es distinta en cada país, en términos generales se puede decir que, a partir del XVI, se inició su proceso de decadencia al restringir el número de maestros a los hijos o familiares

---

También Fernández de Castro analiza, de forma diferente, las relaciones cambiantes entre formación y producción, coincidiendo con Lerena. En un gran libro-ensayo que realiza a los pocos años de aprobarse la LGE, señala que el desarrollo de la Formación Social española hay que contextualizarlo dentro de las relaciones estructurales de dominación y de subordinación que, articuladas en las interacciones entre los niveles económico, político-jurídico e ideológico, dan cuenta de las características de los modos de producción desde la época feudal hasta el capitalismo actual. (*Vid.* capítulo 3: «La Ley de Educación de Villar Palasí, como instrumento de intervención del estado en el nivel estructural económico», en I. FERNÁNDEZ DE CASTRO, *Reforma Educativa y Desarrollo Capitalista*, Cuadernos para el Diálogo [EDICUSA], Madrid, 1973).

(4) Las cifras del alumnado matriculado en FP desde 1970 hasta 1992 por CC.AA. están recogidas en la tesis del autor. En cualquier caso y como aproximación, valgan las siguientes cifras de las dos Comunidades Autónomas que tenían como referencia en el curso 70-71 la mayor (País Vasco) y menor proporción (Canarias) de alumnado matriculado en FP en relación con su población, además de las del curso 92-93 que dejan entrever el notable cambio producido en el último cuarto de siglo en los sectores productivos con una terciarización de la producción y la reconversión a la baja del sector industrial:

	1970-71		1992-93	
	alumnos	%	alumnos	%
País Vasco	19.693	13,0	48.740	5,7
Canarias	2.254	1,5	46.918	5,5
ESPAÑA	151.760	100,0	860.015	100,0

Estos datos muestran que mientras en España el total de alumnado se multiplica aproximadamente por seis en 23 cursos académicos, en el País Vasco sólo lo hace por 2,5 (su cifra de origen era muy elevada, industrialización alta) y en Canarias por 21 (su cifra de origen era muy baja, así como su industrialización).

que de esta forma conseguían ventajas de carácter monopolista, cerrando el paso a la maestría a los oficiales. Esta impopularidad hizo que desaparecieran en los siglos siguientes, XVIII y XIX [5].

Diferentes analistas vienen recogiendo que el famoso y acreditado sistema dual alemán de FP cumple lo dicho inicialmente sobre la aparición de la enseñanza profesional: se remonta justamente al régimen gremial de la artesanía de la Edad Media y reconvierte sus experiencias posteriormente con el proceso de industrialización.

En este sentido, Hans-Werner manifiesta que el sistema dual alemán (existente también en Austria, Suiza y Dinamarca), se ha desarrollado orgánicamente sobre la base del sistema de los gremios artesanales. Este último ha sido ampliado paso a paso, hasta desembocar en la escuela profesional que hoy existe en Alemania, creada en los años veinte de este siglo con la Ley de Reforma de 1921 y que actualmente recoge obligatoriamente a todos los alumnos, hasta los 18 años, que no sigan aprendiendo en alguna otra enseñanza del sistema educativo alemán [6].

En un principio, la formación consistía en ver cómo se hace la tarea y repetir lo visto, pasando con la industrialización a sistematizar la formación bajo la figura de un maestro instructor cuya ocupación principal en la industria era la formación de aprendices [7].

La vinculación del origen de la FP dentro de los sistemas educativos con el florecimiento y desarrollo industrial en los países occidentales ha llevado a algunos autores a manifestar, en consecuencia, su tardío desarrollo en España [8].

El mismo argumento es utilizado por otros analistas para justificar, en este caso, el poco arraigo de la enseñanza profesional en regiones como Canarias o Extremadura frente a otras como el País Vasco, Asturias o Cataluña [9].

La causa es, desde este punto de vista, el escaso desarrollo industrial y, el efecto, la pobre representación de la FP dentro del sistema educativo.

Si bien, en los años previos a la LGE, los datos avalan esta idea y el número de alumnos matriculados en FP por regiones mantiene correspondencia directa con las zonas de mayor tradicion industrial de España, Escolano considera que el devenir de la FP en nuestro país es más particular y debe asociarse al peso de las tradiciones

---

(5) *Vid.* L. Beltrán: *Historia de las Doctrinas Económicas*, Teide, Barcelona, 1989, pp. 8-9.

Si se quiere profundizar en la evolución histórica del aprendizaje vinculado a los procesos productivos puede verse la obra de M. Cartón: *La educación y el mundo del trabajo*, Unesco, Suiza, 1985.

(6) *Vid.* F. Hanz-Werner: «La crisis de la alternancia en el sistema dual alemán» en AA.VV.: *La FP en los años 90.* Jornadas Técnicas Internacionales celebradas en Vitoria-Gasteiz del 1 al 3 de junio de 1989 y publicadas las ponencias de los participantes por el Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1990, p. 130.

(7) *Vid.* Servicio de Estudios Económicos del IEE: «FP y creación de empleo», *Revista del Instituto de Estudios Económicos* (IEE), n.º 1, 1993, p. XVII y pp. 177-180.

Carton *(op. cit.*, p. 44) señala que hasta comienzos del siglo XX el aprendizaje tuvo lugar de alguna de las siguientes formas:

1. En el lugar de trabajo, a partir de la práctica productiva, con la ayuda de un obrero cualificado.
2. Por rotación, también en la práctica, pero siguiendo determinadas etapas del proceso de producción .
3. En talleres-escuela, donde se reproducían ciertas actividades de la empresa, bajo la dirección de instructores.
4. En la escuela y la empresa, combinando ambas.

(8) *Vid.* X. Farriols; J. Francí e M. Inglés: *op. cit.*, p. 16.

(9) *Vid.* F. Marcelo Álvarez: *Estructura Social de Canarias II. La reproducción social del subdesarrollo.* CIES, Las Palmas, 1980, p. 259.

humanísticas en nuestra cultura y a la secular subestimación social de ciertos trabajos que han contribuido a demorar la institucionalización de la educación técnica, visible aún en nuestros días, cuando la cultura profesional no ha logrado el prestigio social y pedagógico que ostentan otras modalidades de enseñanza [10].

Los prejuicios sociales sobre la enseñanza dirigida a la formación de los obreros, y en consecuencia sobre la FP, no los pudieron eliminar los ilustrados españoles y han sido una constante que ha permanecido en el tiempo, hasta nuestros días.

En cualquier caso, no debe pensarse que la introducción de la enseñanza profesional en los países europeos, dentro de los sistemas educativos, fuese un camino fácil. Si había cierta oposición y poca valoración en los sectores obreros a quienes iba dirigida, las actitudes de algunos empresarios y dirigentes era aún más enérgica: pensaban que la instrucción de los obreros no era deseable porque los hacía rebeldes [11].

Podemos señalar en suma, que los elementos primarios que permiten entender, aclarar y caracterizar el proceso y la situación actual de la FP en España se derivan de:

- Su relación inicial con el proceso de industrialización que exige a los sistemas educativos occidentales, a través de un nivel educativo específico (la FP), la preparación-cualificación de los futuros jóvenes trabajadores.

---

(10) Escolano además de esta singular versión, puede representar la síntesis de las dos anteriores: la mayoritaria, que vincula la FP con el desarrollo industrial, y la minoritaria que lo hace con lo político e ideológico. Así, este autor señala que la organización política y pedagógica de la instrucción técnica, como sector del sistema educativo de enseñanza dirigido a la formación de profesionales y científicos vinculados a las distintas actividades económicas, no se produce de forma generalizada en ningún país de Europa hasta bien entrado el siglo XIX, en paralelo con las revoluciones burguesas, el desarrollo de la industrialización y la ordenación de los sistemas nacionales de enseñanza. (*Vid.* A. Escolano Benito: «Economía e Ilustración. El origen de la Escuela Técnica Moderna en España», *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación,* n.º 1, 1982, Universidad de Salamanca, p. 169).

El hecho de reseñar que existe cierto paralelismo entre industrialización y FP nos lleva a calificar su posición como ecléctica, ya que por ejemplo Lerena entiende que ambas aparecen en el mismo momento histórico, pero sin relación causa-efecto.

(11) *Vid.* A. Escolano Benito (*op. cit.*, p. 172.)

Carton, al analizar esta cuestión, señala que en un principio la formación de los asalariados en el lugar de trabajo representaba para las empresas más inconvenientes que ventajas. Aparte de los costos elevados y otros problemas derivados de la propia formación, las relaciones entre educación y trabajo han sido, desde la Edad Media, fuente de conflictos (revueltas de aprendices en el siglo XIV, reivindicaciones del XIX destinadas a limitar el trabajo de los niños o las tensiones últimas en el mercado de trabajo) y de mediación estatal entre empresas y trabajadores (*Vid.* Carton, *op. cit.*, pp. 42 y 45).

En España, esta actitud empresarial también parece atravesar el tiempo. Moncada, por ejemplo, nos indica que los pioneros de la industrialización española (los sitúa después de la Segunda Guerra Mundial), se mostraban muy preocupados por los efectos de la escolaridad convencional porque los trabajadores nuevos eran más críticos que los antiguos, pedían más dinero y eran menos de fiar que aquellos emigrantes que llegan a las urbes en los años cincuenta (*Vid.* A. Moncada: *Educación y Empleo*, Fontanella, Barcelona, 1977, p. 9).

Veinte años después, a principios de 1970, aún sin entrar en vigor la LGE, parece repetirse la misma historia si atendemos a las dudas de muchos aprendices que estudiaban en las grandes empresas que tenían en su interior Escuelas de FP (MACOSA, PEGASO o SEAT), centradas en pedir una mayor formación humana, al mismo tiempo que eran calificados por sus dirigentes empresariales como provocadores de huelgas y disturbios; según se desprende de la encuesta realizada a 250 aprendices después de los conflictos producidos en los años 1968 y 1969 en las grandes empresas y donde los aprendices habían tenido una destacada participación (*Vid.* A. Cobos: «Los aprendices y las escuelas de aprendices». *Cuadernos de Pedagogía,* n.º 12, 1975).

- El hecho de que en España no hubiese industrialización como tal, salvo excepciones, hasta épocas muy ecientes, produce, en consecuencia, el retraso y olvido de la FP en relación con otros países europeos. Lo mismo puede decirse para algunas regiones españolas frente a otras.
- Un suceso que agrava y retarda la implantación de un modelo de enseñanza profesional en nuestro país viene asociado también a la falta de valoración social de estos estudios que iban dirigidos a formar obreros industriales.
- Por último, un elemento más que condiciona y puede explicar el retraso y despegue de la FP: el pensamiento que tienen los empleadores-empresarios sobre la formación de los trabajadores.

LA FP EN ESPAÑA ANTES DEL ESTATUTO DE 1928

En la segunda mitad del XVII las Enseñanzas Técnicas fueron erigidas y sostenidas por las Sociedades Económicas y Consulados. La Junta General de Comercio, las Juntas de Comercio de Barcelona y Valencia, más los Consulados de Alicante, Bilbao, Burgos, Cádiz, La Coruña, Málaga, Mallorca y Santander, impartían enseñanzas de Náutica, Diseño Textil, Artes Nobles, Comercio, Taquigrafía, Química Aplicada, Agricultura y Botánica, Mecánica, dibujo, Taller Escuela, Arquitectura, Matemáticas, Idiomas y Economía Política [12].

Desde el punto de vista legislativo y entroncado dentro del sistema de enseñanza hay que esperar a la Ley Moyano de 1857. Si bien ésta no define conceptualmente la Segunda Enseñanza, sí que recoge dentro de ella los estudios generales y los de aplicación a las profesiones industriales. Los primeros toman la vieja idea de establecer dos etapas, una de dos años de duración y otra de cuatro. A la primera se accede después de cumplir los 9 años y superar un examen general sobre materias de la Enseñanza Elemental y a la segunda a los 10 años y tras superar un examen de materias de Enseñanza Primaria Superior [13].

Echevarría sitúa, sin embargo, el punto de partida histórico de la FP en la Constitución de 1869. Considera que ésta, además de propugnar la escolarización total de todos los españoles, contempla por primera vez la necesidad de formar profesionalmente a la clase obrera. A su juicio, lo primero quedó en un intento y lo segundo propició la creación de varias escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (1871), con un largo periplo cargado de avances y retrocesos [14].

Un hecho importante que debe resaltarse, por lo que significó y significa aún hoy para la enseñanza profesional, es la aparición de las aportaciones clericales en 1884 con la creación de la primera Escuela Profesional Salesiana en Barcelona y también en ese mismo año en Sevilla. A éstas le siguió la de Málaga en 1897, y ya más tarde, la de Cádiz en 1905, Valencia 1916, Madrid 1918, La Coruña 1922, Las Palmas 1923, Pamplona 1927, etc. [15].

Al comenzar el siglo XX, la FP era una realidad inestable e irrelevante en el con-

---

(12) *Vid.* A. Escolano Benito (*op. cit.*, p. 86).

(13) *Vid.* M. Puelles Benítez: *Educación e ideología en la España contemporánea*, 2.ª edición actualizada, Labor, Barcelona, 1986, p. 145.

Puede verse también como referencia el apartado 2.1.2. de la obra de López-Elorriaga-Blanco-García-Martínez-Touza: *El sistema de FP en España*, publicada por el CEDEFOP en 1995.

(14) *Vid.* B. Echevarría Samames: *FP. Guía para el seguimiento de su estudio*, Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU), Barcelona, 1993, p. 134.

(15) Pueden verse estos datos en el libro de Echeverría antes citado. En la p. 135, dentro del *cuadro 3.3.*, se recoge sintéticamente el panorama socio-legislativo de la FP en España desde finales del XIX a principios del XX.

junto del sistema escolar y prácticamente inexistente en su faceta proveedora de mano de obra cualificada propia, justo lo contrario del Bachillerato que, dentro de la Enseñanza Media, sí que ocupaba, un espacio claro y delimitado con una función específica y reconocida socialmente [16].

Romanones, en su discurso en el Congreso, el 5 de enero de 1900, hace referencia a esta desorganización de los estudios de Enseñanza Media habidos hasta entonces que habían tenido 17 planes de estudio en 20 años. Indica, al mismo tiempo, que el país está necesitado de obreros inteligentes, que tengan un grado intermedio de cultura: entre el que no sabe nada y el ingeniero facultativo que no puede descender a las operaciones secundarias [17]. Nombrado ministro de Instrucción Pública, el 17 de agosto de 1901, organiza las EE.MM. de modo que los Institutos de Segunda Enseñanza impartiesen Estudios Generales de Bachillerato, Estudios Elementales y Superiores de Magisterio, Estudios Elementales de Agricultura, Industria, Comercio, Bellas Artes y Enseñanzas Nocturnas para obreros.

La idea era, en opinión de Puelles, hacer de los institutos un semillero de cultura humanística y científica, un haz complejo de centros clásicos y modernos. Se consiguió, por ejemplo, que la terminación de los estudios de Agricultura (3 cursos) diera el título de *Perito Agrónomo y Agrimensor*; los de Industria (3 cursos los Elementales y 3 cursos más para los Superiores) daban el título genérico de *Práctico industrial* en el primer caso y de *Metalúrgicos, Químicos, Aparejadores, Metalurgistas, Enyesadores, Electricistas* o *Mecánicos*. Los de comercio, de igual duración y organización que los de industria, daban origen a los *Contadores de comercio* en el nivel inferior y a los *Profesores Mercantiles* en el superior [18].

A comienzos de este siglo sitúa Belda la primera referencia a una FP impartida en el seno de la escuela. Indica que estos estudios de carácter profesional o artesanal, realizados en centros que se denominaron Escuelas Superiores de Industria, forman a los alumnos a través del aprendizaje de técnicas vinculadas a los oficios que los antiguos gremios habían marcado [19].

En este período, al estar la implantación industrial lo suficientemente localizada en el textil catalán y la metalurgia vasca, el nivel de cualificación técnica exigido era lo suficientemente precario para que la reivindicación de la FP no tuviese eco alguno en el país. En Cataluña, se concentran las realizaciones más brillantes del momento, estando el resto de España discutiendo órdenes y contraórdenes en los reales decretos, como los cambios de nombre de los centros de FP que pasan de denominarse *Escuelas de Artes e Industrias* (1990), a *Escuelas de Artes Industriales* (1901), *Escuelas de Artes Industriales* y *Escuelas de Indutria* (1907), *Escuelas*

---

(16) X. Farriols; J. Francí e M. Inglés (*op. cit.*, pp. 17-19).

(17) Éste es uno de los distintivos del actual discurso político, económico y educativo que reivindica los cambios educativos en la línea presentada por Romanones a principios de siglo. El objetivo es claro: conseguir una adecuada pirámide educativa acorde con la productiva donde haya más aspirantes a ocupar puestos intermedios y bajos, los más abundantes, que a ocupar los altos puestos del aparato productivo, los que más escasean; idea que es, por otra parte, la esencia del funcionalismo parsonsniano.

(18) M. Puelles Benítez: (*op. cit.*, pp. 248-253).

(19) M. Belda Fuero: «La FP en España (1978-1988)», en J. Paniagua y A. San Martín (ed.): *Diez años de Educación en España (1978-1988)*, tomo V, UNED (Centro de Alzira), Diputación de Valencia 1989, p. 269.

Carton señala que sólo a partir de 1920 comienza el Estado a tomar parte en la organización de la FP. Añade que la intervención estatal realizada en los distintos países europeos se manifiesta en la creación de cursos profesionales complementarios (normalmente fuera de la empresa), que adquieren notoriedad en los países europeos (en Alemania dan origen al prestigioso sistema anual de FP. [Vid. M. Carton: *op. cit.*, p. 44].

de Artes y Oficios (1910), sin que los cambios aporten grandes novedades [20].

Así, podríamos subrayar de este apartado cuatro importantes ideas:

- La necesidad de formar profesionalmente a la clase obrera para que ésta ocupe después escalones intermedios en la estructura productiva. Son dos aspectos muy esclarecedores de su funcion social. El primero delimita a quién va dirigida la FP y el segundo sitúa esta enseñanza y a sus alumnos en un lugar intermedio de la escala productiva.
- La aparición de las Escuelas Salesianas dan origen a una tradición religiosa muy importante en la FP en muchas regiones del estado, más en el centro norte peninsular donde todavía hoy conservan una gran presencia (superior en algunos casos a la de la enseñanza pública, caso del País Vasco con un 61,7 por 100 de alumnado matriculado en el curso 90-91); mientras que en otras como Canarias, estas mismas escuelas, ocupan un lugar marginal (en lo cuantitativo) con sólo un 6,9 por 100 de alumnado matriculado (curso 90-91) [21].
- Existen diferencias importantes entre el Bachillerato y la FP: el primero aparece bien definido en el sistema educativo y el segundo se encuentra aún buscando un espacio que ocupar en el mismo.
- Aparece nuevamente la referencia a la localización industrial (Cataluña y País Vasco) y su relación directa con el interés de los empresarios industriales por la FP de los trabajadores.

DEL ESTATUTO DE 1928 A LA LEY DE FP INDUSTRIAL DE 1955

Ya en la Dictadura de Primo de Rivera, el Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924 y el posterior de 1928 que recogía y ampliaba el anterior, son las dos referencias claras de la FP de la época. Con el Estatuto de FP de 1928 donde el plan se estructuraba en dos cursos preparatorios para el Aprendizaje Obrero, cuatro de Oficial Obrero (tres para los que hicieran la etapa anterior) y dos de Maestría Obrera, se inicia, en opinión de muchos, la FP institucionalizada en España [22].

El decreto del 31 de octubre de 1924, que daba legalidad al primer Estatuto, buscaba reorganizar la enseñanza profesional para acomodarla a las demandas de los sectores económicos del momento y controlar las experiencias de las Administraciones Periféricas, regulando y reorganizando la FP en España [23].

En el Estatuto de 1928, limitado a la industria y dependiente del Ministerio de Trabajo, Industria y Fomento y no del de Instrucción Pública [24], quedan delineadas

---

(20) *Vid.* X. Farriols; J. Francí e M. Inglés, *op. cit.*, p. 20.

(21) Las cifras pueden verse en cualquier anexo estadístico del MEC que publica bajo el título genérico de *Estadística de la Enseñanza en España*.

(22) Véanse, al respecto, los textos siguientes:

E. Acero Sáez: *Crónica de la FP española. Tomo I: La FP desde el comienzo del aprendizaje artesanal hasta finales de los años sesenta*, Ediciones Técnicas y Profesionales (EDITEPSA), Madrid, 1992, pp. 153-170.

M. Belda Fuero (*op. cit.*, p. 270).

J. Cano, J. López y M. Ortega: *La nueva FP*, Escuela Española, Madrid, 1993, p. 60.

B. Echevarría Samames (*op. cit.*, p. 150).

López Elorriaga; Blanco García; Martínez Touza (*op. cit.*, p. 26).

(23) *Vid.* B. Echevarría Samames (*op. cit.*, p. 146).

(24) La ubicación de la FP dentro del Ministerio de Trabajo continúa hasta nuestros días, aunque hoy sólo se dedica a la FP Ocupacional y no a la Reglada que se imparte dentro del sistema educativo y que depende del MEC. Éste ha sido un elemento de distorsión que ha condicionado, en opinión de muchos analistas, la marcha y el asentamiento de la FP en España.

las Escuelas de Orientación Profesional y las Escuelas Elementales y Superiores de Trabajo. El Pan de Estudios recogía un curso común, tanto para los Oficiales como para los Maestros Industriales, pudiendo continuar con opciones distintas en el siguiente curso entre las que estaban: Mecánica, Electricidad o Química [25].

A pesar del empeño por compensar el retraso que España mantenía en el proceso de industrialización, algunos aspectos como la rigidez de los planes de estudio, la insuficiente financiación de que fueron objeto por parte del Estado y, en definitiva, la falta de un planteamiento serio y riguroso de la FP, hicieron que ésta fracasase en el intento de estimular el progreso industrial [26].

Los 27 años de vigencia del Estatuto de 1928 hasta la aparición de la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 1949 y la FP Industrial de 1955 no suponen la consolidación de la FP sino el olvido de la misma, tal y como lo señalan numerosos analistas [27].

Así, por ejemplo, para Belda esta mudanza pendular de la FP donde la dirección del proyecto pasa, sucesivamente, del Ministerio de Instrucción Pública (1900-1915) al de Trabajo (1915-1931) y de éste, nuevamente al de Educación, para la FP Reglada, y al de Trabajo, para la FPO, termina por generar una falta de continuidad en las líneas maestras de actuación e implica un trato distinto y diferenciado en uno y otro ministerio, inconexos entre sí, dificultando con ello la marcha de la FP en España y derrochando medios de forma injustificada. (Vid. M. BELDA FUERO [*op. cit.*, p. 271]).

Coincide con él Sánchez Fierro, que reconoce que la separación entre la FP Reglada y la Ocupacional se debe a razones históricas que cristalizaron en concepciones y marcos de actuación diferentes, pero entiende que este divorcio, poco funcional, ha tratado de paliarse a través de convenios entre una Administración (MEC) y Otra (MTSS) que deben converger en el futuro, con el pleno desarrollo de la LOGSE, en un objetivo común y en un campo de actuación concreto (*Vid.* J. SÁNCHEZ FIERRO: *La FP: una prioridad de la reforma del sistema educativo*, ITE-CECE, Madrid, 1992, p. 14).

También en el 2.º FOESSA de 1970 (dirigido por Amando de Miguel y publicado con el título de *Informe sociológico sobre la situación social en España* en 1970 en Madrid por Euramérica), se señalan las enormes dificultades de coordinación de los programas de FP que caen fuera de uno u otro ministerio con resultados modestos que obligan a intentar planes conjuntos de actuación (p. 1.065).

Más recientemente, el Consejo Escolar del Estado advertía que los cursos de FP Ocupacional, a través de los cuales muchos jóvenes venían obteniendo certificaciones profesionales, eran por su contenido y denominación similares a los de la FP Reglada. Se insistía en que la existencia de dos sistemas paralelos de FP y la consiguiente duplicidad de la oferta acarrea dificultades de equiparación de titulaciones, dotaciones presupuestarias y subvenciones, que han de ser corregidas dentro de la nueva FP de la LOGSE para racionalizar y adecuar la oferta y el dinero. (*Vid.* CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, curso 87-88*. MEC, p. 30).

(25) Vid. E. ACERO SÁEZ (*op. cit.*, pp. 156-160).

(26) M. BELDA FUERO (*op. cit.*, p. 270).

(27) Así, por ejemplo, a Farriols, a Francí y a Inglés (*op. cit.*, pp. 22-30) les resulta asombrosa la capacidad del Estatuto de FP de 1928 para superar la 2.ª República, la Guerra Civil y los momentos más feroces de la Dictadura Franquista. Consideran que la 2.ª República significó poco para la FP, menos aún la Guerra Civil y prácticamente nada los primeros años del franquismo. En opinión de estos autores, confiar la FP a la Falange y al aparato del Sindicalismo Vertical al finalizar la Guerra Civil, supuso dejarla en los sectores más fascistas del régimen con el resultado de la perpetuación de la marginalidad de esta enseñanza y su mayor distanciamiento del sistema educativo.

Moncada califica la FP de la época de los cuarenta como casi nula. Comenta que mientras la economía permanecía postrada por la Guerra Civil (apenas permitía un sistema productivo de supervivencia, a lo que se unía la autarquía, el bajo nivel de importaciones y la disciplina del mercado que se contentaba con lo que había), la mayor parte de la mano de obra de entonces estaba dedicada a la agricultura y, la industrial, apenas necesitaba calificaciones que eran recibidas a través de los esquemas de aprendizaje y entrenamiento en el trabajo que existían antes de la Guerra Civil (*Vid.* A. MONCADA: «Cien años de educación en España» en C. LERENA (ed.): *Educación y Sociología en España*, Akal Universitaria, Madrid, 1987, p. 8).

Dada la precaria situación de la enseñanza profesional del momento, se aventura un cambio inmediato que va a ser abordado inicialmente a través de un esquema inhabitual para la FP que recoge parte de la misma dentro del propio bachillerato. Así queda tras la remodelación que establece la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 16 de julio de 1349.

Esta Ley perfila un Bachillerato Laboral [28] al que se accede tras superar un examen a los 10 años de edad que lleva, en un primer momento, al Bachillerato Laboral Elemental que comprende cinco cursos académicos y, en un segundo momento, al Bachillerato Laboral Superior compuesto de dos cursos más. Ambos se imparten en los Institutos Laborales; el primero con un año de formación general común y cuatro de especialización profesional entre las especialidades que siguen: Agrícola-Ganadera, Industrial-Minera, Marítima y Profesiones Femeninas, a las que se añade en 1958 el Bachillerato Administrativo [29].

La ley de 1949 justifica la creación del Bachillerato Laboral del siguiente modo:

> «No se trata, pues, de igualar las enseñanzas de estos nuevos centros a la de los prestigiosos institutos nacionales, de tan añeja raigambre, ni de interferir la misión de otros centros docentes profesionales que funcionan en poblaciones importantes, sino de establecer un Bachillerato Laboral Elemental equiparable a los primeros cursos de Bachillerato Universitario en las disciplinas básicas formativas y complementado con la especializacion inicial en las prácticas propias de la agricultura, la industria u otras actividades semejantes para aquellos alumnos que no podrán conseguir esta formación por otros medios» [30].

Este proyecto tampoco significó un gran progreso para la FP al tender a la profesionalización de la EM, sin responder a la necesidad de establecer un subsistema de FP de base realista y rigurosa [31].

Bien o mal formulado, el Bachillerato Laboral tuvo muy poca aceptación. Acero cree que el motivo de su rechazo es que iba dirigido a familias que no podían mantener a sus hijos estudiando durante siete años, mientras que las que podían hacerlo preferían el Bachillerato General [32]. En cualquier caso, lo cierto es que

---

Coincide con él Magdalena Pérez que destaca, como característica más sobresaliente de esta etapa, el escaso desarrollo de estas enseñanzas y su pequeña incidencia en la industria. Consecuencias también, para ella, de una estructura económica dependiente prácticamente de la agricultura y de la incipiente industria que aún no necesitaba mano de obra especialmente cualificada (*Vid.* M. Pérez: «La FP» en AA.VV., *La enseñanza en España*. Alberto Corazón de León, Madrid, 1975, p. 228).

También para BELDA (op. cit., p. 270) la enseñanza profesional de este período estuvo aletargada hasta que en 1949 se promulga la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional y se crean los Bachilleratos e Institutos Laborales.

Por su parte, López-Elorriaga-Blanco-García- Martínez-Touza (*op. cit.*, p. 28) resaltan que en este período la única actuación importante que cabe mencionar es la organización de una red de centros de formación (6 en 1940 que llegarían a 70 en 1950) por parte de la Organización Sindical de aquel entonces que estaba mediatizada por el poder político.

(28) Este Bachillerato Laboral de dos ciclos (el Elemental de cinco años y el Superior de dos) se suprime en su primera etapa el 8 de abril de 1967 durante la época ministerial de Manuel Lora y Tamayo. En ella, se produce también el cambio de nombre del Bachillerato Laboral Superior por el de Bachillerato Técnico que más tarde desaparecería con la LGE.

(29) *Vid.* B. Echevarría Samames (*op. cit.*, p. 158).

(30) *Vid.* este texto en M. Puelles Benítez (*op. cit.*, p. 378); que utilizó como fuente la Colección Legislativa de Educacion y Ciencia, años 1948-49, Madrid, 1972, pp. 726-736.

(31) *Vid.* M. Belda Fuero (*op cit.*, p. 270).

(32) E. Acero Sáez (*op cit.*, p. 171).

TABLA I

Alumnado matriculado en España por cursos y niveles: cursos 40-41 al 70-71 (en intervalos de 5 años)

Curso	Primaria	Bachillerato	FP	Universidad
40-41	2.410.140	157.707	14.750	37.286
45-46	2.600.447	194.741	18.910	42.987
50-51	2.792.791	221.809	20.028	54.605
55-56	3.454.622	328.010	30.623	61.167
60-61	3.387.350	474.057	97.111	76.458
65-66	3.942.193	834.290	176.413	125.879
70-71	4.749.483	1.521.857	168.056	205.602

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC.

tradicionalmente en España el alumnado se viene dirigiendo, descontando la obligatoriedad de la Enseñanza Primaria, principalmente al Bachillerato Académico y a la Universidad.

Vemos en la tabla anterior las notables diferencias de número a través de los cursos [33]:

En cualquier caso, conviene matizar un aspecto que suele quedar en el olvido cuando se comenta la discriminación numérica de los niveles de Bachillerato frente a la FP en épocas pasadas y que puede apreciarse al desagregar las cifras del alumnado de Bachillerato recogidas en la Tabla II. En ella vemos que a partir del año 58-59 (cuando se separa al alumnado de Bachillerato), el Elemental con 353.186 alumnos copa el 85 por 100 del alumnado total en este curso, mientras que en el 69-70, 11 cursos después, cuenta con 1.121.006 y representa todavía un 82 por 100. Como quiera que éste tenía una duración de cuatro años (de los 10 a los 14) y que equivalía a lo que después con la LGE sería 5.º, 6.º, 7.º y 8.º de EGB, podemos concluir di-

(33) Se optó por empezar la serie en el curso 40-41 con el fin de homogeneizar los datos disponibles que proceden de las publicaciones estadísticas del MEC. Debe tenerse también en cuenta lo siguiente:

- Las cifras de alumnado matriculado en Enseñanza Primaria hasta el curso 70-71, incluyen al de Preescolar.
- Entre el curso 50-51 y el 71-72, el alumnado del Bachillerato Laboral lo hemos contabilizado conjuntamente con el alumnado de FP.
- El alumnado de Bachillerato recoge el antiguo Bachiller Elemental de cuatro años, el Superior de dos y el Preuniversitario de uno. A partir del curso 71-72 se sustituye el Primer Curso del Bachiller Elemental por el 5.º curso de EGB.
- El alumnado matriculado en la Universidad incluye hasta el curso 69-70 a Facultades de Ciencias, Ciencias Políticas y Económicas, Derecho, Farmacia, Filosofía y Letras, Medicina y Veterinaria; y a las Escuelas Técnicas Superiores de Ingenieros. No incluye las Enseñanzas Mercantiles, Sanitarias, de Magisterio y las Escuelas se Ingeniería Técnica que son actualmente Diplomaturas Universitarias.

TABLA II

Alumnado de Bachillerato en España. Cursos 49-50 al 70-71 (distintos años)

Curso	Elemental	Superior	PREU	Universidad
49-50				214.847
57-58				404.936
58-59	353.186	51.583	16.083	420.852
61-62	469.737	74.008	20.366	564.111
64-65	622.616	95.388	27.040	745.044
67-68	934.742	155.267	34.927	1.124.936
70-71	1.228.006	241.680	51.909	1.521.078

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC.

TABLA III

Alumnado matriculado en España por niveles. Cursos 50-51 y 90-91

Curso	Primaria	FP	Bachillerato	Universidad	TOTAL
50-51	2.792.791 90,5%	19.308 0,6%	221.809 7,2%	53.557 1,7%	3.087.465 100%
90-91	5.887.400 62,8%	849.850 9,1%	1.499.511 16,0%	1.140.572 12,2%	9.377.333 100%

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC.

ciendo que la enseñanza en España en los niveles no obligatorios no representó mucho hasta la segunda mitad de la década de los 70, cuando la LGE estaba en pleno funcionamiento.

Esta idea adquiere mayor relieve al comparar las cifras de alumnos matriculados en distintos niveles en un largo período temporal, como el que va del curso 50-51 al 90-91, encontrándonos con los datos de la Tabla III [34].

Fijémonos en que la Enseñanza Obligatoria amplía el tramo con la LGE (incluido el Preescolar cuya escolarización es en el 90-91 del 100 por 100), duplica sus efectivos y pierde peso frente al total de alumnos del sistema educativo. En 40 años el sistema educativo español multiplica por tres sus efectivos, mientras que la población que pasa de 28.117.873 en 1950 a 39.433.942 en 1991 (datos del INE) multiplica tan sólo por la mitad.

(34) En esta tabla, el alumnado de Primaria incluye al de Preescolar o Maternales y lo identificamos con el de EGB, mientras que el de FP incluye el alumnado del Bachillerato Laboral.

Si concretamos aún más y nos referimos sólo a la FP, tomando como referencia el curso 57-58 donde consigue tener 56.358 alumnos de FP Industrial (casi triplicando la cifra del curso anterior) y 11.987 alumnos de Bachillerato Laboral, nos atreveríamos a afirmar que es en este momento cuando se inicia realmente el despegue de la FP en España.

En cualquier caso, la situación de la FP siempre fue marginal, con un ridículo número de alumnos, dentro de lo marginal que fue la enseñanza en España en esta época.

Por tanto y en definitiva, conviene destacar en este epígrafe que:

- Dos ministerios, el de Educación y el de Trabajo, han competido sin coordinación por una misma enseñanza ofertando incluso iguales titulaciones, algo que refleja no sólo la diferencia de concepción y tratamiento dado a la FP, sino también la disputa por un mismo espacio formativo y el consiguiente retraso en el desarrollo de la FP en España.
- Existen diferencias claras de alumnado entre los distintos niveles educativos de esta época: el Bachillerato mantiene siempre mayor numero de alumnos que la FP, dentro del escaso alumnado matriculado en esta época en España.
- La aparición de un Bachillerato Laboral bajo la idea de mejorar la imagen de la FP no supuso un lanzamiento de la enseñanza profesional por cuanto el número de alumnos nunca fue destacable, salvo el del Administrativo que se ofertó unos años después y que desapareció en corto espacio de tiempo.

LA LEY DE FP INDUSTRIAL DE 1955

Prueba de lo disparatado que había sido el planteamiento de la FP dentro de la Ley de 1949 fue que a los seis años se aprobó un nuevo cambio para la FP. Ahora la vía utilizada fue diferente, y la reconversión se desarrolló partiendo de la FP que seguía funcionando con el Estatuto de 1928.

Con esta nueva ley se produce el primer tirón importante de alumnado en la FP, al mismo tiempo que tiene lugar el estancamiento de los distintos Bachilleratos Laborales que no conseguían un despegue similar con la excepción del Bachillerato Administrativo que, pese a lo tardío de su implantación, consigue en siete cursos situarse en cabeza de los diferentes Bachilleratos Laborales por el numero de alumnos matriculados.

Estas circunstancias podemos apreciarlas en la tabla siguiente donde se muestra la matrícula de alumnos, tanto en el Bachillerato Laboral como en la FP, en un período de 20 cursos que recogen la aparición y desaparición de los Bachilleratos Laborales y, asimismo, el inicio y ocaso de la FP Industrial de 1955.

La Ley aparece en la etapa ministerial de Ruiz Giménez. La justificación de la misma se realiza con las palabras que se recogen en el texto que sigue:

> «La presente Ley se propone adecuar y actualizar el Estatuto de 1928, introduciendo profundas modificaciones, tanto en lo que respecta a los órganos rectores de la FP, centros docentes y sistemas de enseñanza, cuanto en lo que atañe a la participación directa de la industria en su orientación y sostenimiento de esta importante faceta de la educación, que por primera vez se apoya sobre un fuerte soporte económico, resultado de la progresiva industrialización del país» [35].

Se organizó inicialmente una división en cuatro etapas (Preaprendizaje, un año; Aprendizaje, dos años; Maestría, tres años y Perfeccionamiento, un año), que en marzo de 1958 se redujeron a dos en un nuevo plan:

---

(35) Este texto puede encontrarse en la obra de M. Puelles Benítez (*op. cit.*, p. 387). El autor utilizó como fuente la Colección Legislativa de Educación y Ciencia, año 1955, Madrid 1972, pp. 368-387.

TABLA IV

Alumnado de Bachillerato Laboral y FP matriculado en España. Cursos 50-51 al 71-72

Curso	Bachillerato		Laboral		Formación Profesional		TOTAL BL + FP
	Agr. Gan.	Ind. Min.	Mar. Pes.	Admin.	BL	FP	
50-51	524	168	28		720	19.308	20.028
51-52	994	303	117		1.414	16.770	18.184
52-53	1.817	842	183		2.842	19.178	22.020
53-54	2.874	1.502	326		4.702	19.476	24.178
54-55	4.449	2.165	394		7.008	19.695	26.703
55-56	5.801	3.196	709		9.706	20.917	30.623
56-57	6.343	3.710	944		10.997	21.338	32.335
57-58	6.839	4.093	1.055		11.987	56.358	68.345
58-59	7.267	4.259	1.054	539	13.119	61.294	74.413
59-60	7.434	4.370	1.092	1.391	14.287	60.920	75.207
60-61	9.462	5.376	1.064	7.476	23.378	73.733	97.111
61-62	11.416	5.542	1.229	11.287	29.474	84.076	113.550
62-63	11.880	6.823	1.070	10.623	30.396	92.815	123.211
63-64	13.996	7.153	1.214	13.890	36.253	104.470	140.723
64-65	15.199	10.380	1.234	17.669	44.482	118.844	163.326
65-66	16.225	11.476	1.284	20.781	49.796	126.617	176.413
66-67	15.318	11.995	1.248	20.167	48.728	132.291	181.019
67-68	13.617	10.002	1.084	15.349	40.052	136.045	176.097
68-69	11.060	7.877	890	12.403	32.230	146.625	178.855
69-70	7.235	5.413	416	10.281	23.345	150.997	174.342
70-71	4.684	3.860	222	7.530	16.296	151.760	168.056
71-72							159.005

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC.

• Una primera etapa de Aprendizaje, con tres años de duración a la que se accedía a partir de los 14 años cumplidos y con *Certificado de Estudios Primarios*. Al concluirla se otorgaba el título de *Oficial industrial* en una de las 15 ramas profesionales ofertadas, todas industriales.

• Una segunda etapa de Maestría de dos años de duración a la que se accedía con el título de *Oficial industrial*, siempre

dentro de la misma rama, aunque aquí la oferta se restringía a 12 ramas. Al finalizar se obtenía el título de *Maestro industrial* [36].

Los centros que se creaban lo hacían bajo la denominación de Escuelas de Aprendizaje y Escuelas de Maestría. También se prevé la creación de Universidades Laborales que recogen los antiguos Institutos Laborales y las nuevas Escuelas de Maestría. Centros Estatales, Religiosos, Sindicales y Escuelas de Aprendices en las grandes empresas, recogían al alumnado que quería realizar estos estudios [37].

La participación obligatoria de Universidades Laborales decrece y aumentan las Escuelas de Aprendizaje y Maestría, con gran protagonismo de la Iglesia y la Organización Sindical [38].

La mayoría de los analistas consideran que esta ley supone un gran cambio para la FP en España. Entre sus aciertos destacan las posibilidades de formación que se abrieron a muchos sectores de la población que carecían de los más mínimos recursos formativos, volcándose también las empresas en su apoyo, bien a través de la creación en su interior de Centros de Aprendizaje (deduciendo así la cuota-impuesto de la FP) o bien facilitando a sus trabajadores el acceso a los cursos de FP nocturna [39].

Como avanzamos anteriormente, la Ley afectó positivamente a las regiones españolas más industrializadas y poco a las que no lo estaban, pudiendo ser considerada como una respuesta educativa al inicio del proceso de industrialización en determinadas zonas del país.

Por ello, no es extraño que el alumnado matriculado en la enseñanza profesional en España estuviese concentrado en el centro norte peninsular, sobre todo en el País Vasco y en Cataluña. Ambas regiones recogían en el ocaso de la FP Industrial (curso 70-71) a 19.683 y 25.901 alumnos

---

(36) *Vid.* J. CANO; J. LÓPEZ y M. ORTEGA (*op. cit.*, pp. 62-65).

Las 15 ramas existentes en Aprendizaje eran: Artes Gráficas, Automovilismo. Construcción, Corte y Confección, Delineación, Electricidad, Electrónica, Hostelería, Madera, Metal, Minería, Peluquería y Estética, Piel, Química y Textil.

Por su parte, las 12 ramas de Maestría eran: Artes Gráficas, Automovilismo, Construcción, Delineación, Electricidad, Electrónica, Hostelería, Madera, Metal, Minería, Química y Textil.

Cada rama se subdividía en secciones y especialidades. Un cuadro completo de las mismas puede verse también en el texto de estos autores.

(37) *Vid.* X. FARRIOLS; J. FRANCÍ e M. INGLÉS (*op. cit.*, p. 37).

(38) *Vid.* A. MONCADA: «Cien años de...» (*op. cit.*, p. 10).

(39) Farriols, Francí e Inglés (*op. cit.*, pp. 34-39) señalan que esta Ley supone el principio del fin del larguísimo culebrón de reformas y contrarreformas en la ordenación de la FP que, con un lenguaje diferente, abandona la verborrea franquista de la justificación de la Ley de 1949 y aborda con claridad, ahora explícitamente, el fenómeno de la industrialización creciente y su relación con la FP.

Coincide con estas apreciaciones Acero (*op. cit.*, p. 281) que recalca que, ante el poco entusiasmo que siempre ha provocado en España la enseñanza profesional, la FP Industrial tuvo el gran mérito de cambiar esta imagen.

Tambien Belda (*op. cit.*, p. 270) se inclina por considerar este proyecto de FP Industrial como el primero que aborda con seriedad el proceso de cambio de la FP Reglada dentro del sistema educativo español. Entiende que sus aciertos vienen determinados: por un lado, del establecimiento de la red de centros de FP (en el año 1955 el Ministerio de Trabajo –MT– crea las Universidades Laborales, en 1957 la Obra Sindical crea la Oficina de FP acelerada, en 1962 el MT crea el Plan Nacional de Promoción Profesional Obrera, en 1962 el Ministerio del Ejército crea la FP en el Ejército, en 1963 el Ministerio de Agricultura crea la EP Agrícola y culmina el proceso legislativo con la propuesta del Libro Blanco del MEC de 1969). Y, por otro lado, se favorece la creación de las Escuelas de Aprendices en las empresas, el auténtico modelo de FP en Alternancia.

(un 13,0 por 100 y un 17,1 por 100 respectivamente del total de los 151.760 alumnos matriculados en España). Mientras que otras regiones como Baleares (1.125 alumnos, 0,7 por 100), Canarias (2.254 alumnos, 1,5 por 100), Extremadura (3.568 alumnos, 2,4 por 100), Castilla La Mancha (4.039 alumnos, 2,7 por 100) y Galicia (7.018 alumnos, 4,6 por 100) no tenían, ni consideradas conjuntamente, la representación del País Vasco, pese a que su población (según el censo de 1970) cuatriplicaba la misma [40].

De ahí que algunos autores hayan cuestionado la oferta educativa de la FP de la época y su influencia negativa posterior en la configuración de la FP de la LGE. Así, Rodríguez Guerrero considera que la FP que se imparte en los años setenta surge con las necesidades de especialización de la industria en los sesenta y permanece localizada geográficamente en las zonas más desarrolladas e industrializadas del país y a su servicio. Esto significó, en su opinión, una limitación importante para la FP ya que estas necesidades industriales delimitaron y configuraron con la LGE una oferta genérica de titulaciones profesionales en toda España que sólo podía tener sentido en las regiones más industrializadas, pero que perdía valor en el resto del país donde la industria tenía poco relieve [41].

Estaríamos de acuerdo con este razonamiento si asumiéramos como principio explícito que la oferta de FP debe realizarse siguiendo la pauta que marca el sistema productivo en cuanto a necesidades y demandas de mano de obra cualificada. También puede ser objeto de controversia el dar por sentado, de antemano e implícitamente que la FP puede jugar un papel destacado en el desarrollo económico regional, coartando o potenciando el mismo. Esto supone aceptar por completo las tesis del Capital Humano y de sus propuestas de Planificación Educativa centradas en el método de evaluación y proyección de necesidades de mano de obra futura del sistema productivo, algo que entendemos discutible ya que se minusvalora, por un lado, la presión de la demanda educativa ejercida por el alumnado y su influencia decisiva en la configuración de la oferta educativa [42], mientras que, por otro, se sobrevalora la capacidad que tiene la FP de influir y condicionar el desarrollo económico [43].

En cualquier caso, observamos que no todos los analistas mantienen una valoración similar de la Ley de FP Industrial. Por ejemplo, Puelles, desde otro ámbito y al tiempo que subraya el cauce independiente que establece la Ley en estrecha

---

(40) Según el censo de 1970 del INE, el País Vasco contaba con 1.867.287 habitantes, un 5,5 por 100 del total de la población española (34.041.531). Galicia con 2.676.403 (7,9 por 100) ya superaba por sí sola la población del País Vasco.

La población de las otras regiones era la siguiente: Baleares (532.946;1,6 por 100), Canarias (1.125.442; 3,3 por 100), Castilla La Mancha (1.732.696; 5,1 por 100) y Extremadura (1.169.396; 3,4 por 100).

(41) *Vid.* J. J. Rodríguez Guerrero: «La FP en las zonas subdesarrolladas», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 77, 1981.

(42) Véase al respecto el trabajo que este autor presentó bajo el título de «La explicación de la demanda del alumnado de FP: implicaciones para la Planificación Educativa», en el *curso de Economía de la Educación* celebrado el 4 y 5 de septiembre de 1995 en los *XIV Cursos de Verano* organizados por la Universidad del País Vasco y que próximamente será publicado con el resto de los trabajos presentados por el Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

(43) Véase al respecto el trabajo que este autor presentó bajo el título de «El potencial económico de la FP» en el *V Congreso Nacional de Economía* (dentro del área de Economía de la Educación) celebrado el 5, 6 y 7 de diciembre de 1995 en Las Palmas de Gran Canaria y que aparece publicado por el Colegio de Economistas de las Palmas dentro de la obra *Economía de la Educación*.

relación con la industria, considera que el estructurarla como una modalidad independiente del sistema educativo y sin vías de acceso al mismo lastrará gravemente este tipo de enseñanza y será uno de los grandes errores de la política educativa de este período, teniéndose que esperar a la LGE para volver a integrar la FP dentro del sistema educativo nacional [44].

Con todo, la valoración de la FP Industrial vuelve a revitalizarse hoy día con la LOGSE, ya que ésta recupera este modelo para sustituir a la LGE, articulando sus módulos de forma que no permitan conexión entre sí, sino a través del Bachillerato.

Este reconocimiento actual de la FP Industrial proviene, según Echevarría, de la notable mejora de la formación del alumnado que la cursó (muchos más que los habidos en cursos anteriores) y del interés que consiguió generar en los empresarios. Destaca, entre sus aciertos:

a) La copartición de las empresas con recursos economicos (cuota de FP) y con procesos formativos (Escuelas de Aprendices).

b) La reglamentacion de las titulaciones necesarias para acceder a puestos de trabajo, incentivando el interés por la FP.

c) La conexión interministerial entre Educación y Trabajo, que en otros países ha sido y sigue siendo elemento clave para el desarrollo de la FP [45].

Igual parecer mantiene el profesor alemán Hans-Werner que manifiesta que España tuvo con la FP Industrial la gran ocasión histórica de convertir, de una vez para siempre, el tradicional paternalismo empresarial en obligación formativa, en lugar de utilizarlo e instrumentalizarlo sólo como base ideológica. Añade que los reformistas de entonces (Opus y otros) con su fijación en el modelo francés, optaron por hacer desaparecer luego con la LGE (calificada y considerada por sus artífices como un gran adelanto educativo) los abusos empresariales que iban ligados al viejo sistema de aprendizaje, en lugar de desarrollar una virtud empresarial de compromiso y responsabilidad con la formación de la mano de obra [46].

Estas ideas que buscan el mayor acercamiento de la FP a la empresa estuvieron presentes en la FP Industrial, se perdieron con la LGE y hoy día quieren volver a recuperarse con la nueva ordenación de la LOGSE. Es, en definitiva, un cambio en la concepción de la FP, lo que significó en su día el vuelco del modelo centrado en el aprendizaje de la FP Industrial al más escolar de la LGE y hoy, el retorno al aprendizaje, aunque en menor medida, de la LOGSE [47].

En definitiva, el gran mérito de la FP Industrial de 1955 queda asociado, por una parte, al notable incremento numérico de su alumnado con el que se consigue definitivamente el despegue de la enseñanza profesional en España y, por otra, al cambio empresarial hacia la formación de los trabajadores que produjo, en consecuencia, un compromiso con la formación profesional de los mismos.

CONCLUSIÓN

La historia de la FP en España puede decirse que empieza a escribirse a partir de los años cincuenta. Es el momento en que

---

(44) *Vid.* M. Puelles Benítez (*op. cit.*, p. 391).

(45) *Vid.* B. Echevarría Samames (*op. cit.*, p. 162).

(46) *Vid.* F. Hanz-Werner (*op. cit.*, p. 130).

(47) Pueden verse, al respecto, los comentarios y las ideas recogidas en F. Sáez: «FP y sistema productivo en España: Requerimientos y estrategias. Una valoración» en F. Sáez (coord.): *FP y Sistema Productivo*. Fundación de Estudios de Economía Aplicada (FEDEA), Madrid, 1991, pp. 105-126.

aparece la Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional de 1949 (primer intento, fallido, de reconducir la penosa situación en la que se encontraba la enseñanza profesional del momento). Posteriormente continúa su impulso con la Ley de FP Industrial de 1995 con la que consigue una mayor participación de alumnado y un compromiso empresarial con la formación de los futuros trabajadores. Antes puede decirse que había más legislación (el Estatuto de Enseñanza Industrial de 1928 supuso la institucionalización de la FP) y predisposición por conformar una oferta de FP que alumnos estudiando.

Que la FP de esta época, y la poca existente anteriormente, quedase vinculada casi en su totalidad al sector industrial es parte de la historia de su aparición en los países desarrollados y su correspondencia estrecha con la industrialización que exigía obreros cualificados. Por ello, no extraña que ambos sean tardíos en el caso español y que lo fueran más aún en las zonas del país donde no había tradición industrial alguna.

El recurso de volver al pasado cercano para conocer los orígenes y el camino seguido por la FP nos ha servido para algo más que para recordar su historia; nos permite, asimismo, calibrar las posibilidades de mejora de la enseñanza profesional a través de una más apropiada comprensión de su aparición y de las dificultades que tuvo que solventar para su consolidación en el sistema educativo.

investigaciones y experiencias

CONSUELO VELAZ DE MEDRANO
Imagen de la ciencia, prácticas y hábitos científicos de los investigadores en Ciencias de la Educación

BERNARDO GARGALLO
La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el currículum escolar. Un programa de intervención en 6.º de primaria

ANTONIO SÁNCHEZ PALOMINO
Una experiencia didáctica de atención a la diversidad de alumnos/as que presentan dificultades de aprendizaje

CONCHA SÁNCHEZ BLANCO
Dilemas éticos de la investigación educativa

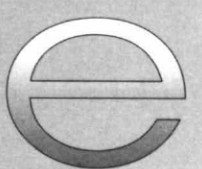


IMAGEN DE LA CIENCIA, PRÁCTICAS Y HÁBITOS CIENTÍFICOS DE LOS INVESTIGADORES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

M.ª DEL CONSUELO VÉLAZ DE MEDRANO URETA (*)

Parece existir una cierta unanimidad en torno a los rasgos generales que caracterizan a la investigación educativa, que podrían sintetizarse en la flexibilidad y heterogeneidad de su práctica en términos de enfoques, metodologías y resultados como consecuencia de la complejidad del objeto de estudio, del contexto en que ésta se desarrolla y de la educación científica recibida por quienes la practican. Con la intención de contribuir a un mejor conocimiento de esta situación, hemos llevado a cabo una investigación [1] cuyo objetivo central ha sido identificar las creencias que sobre la actividad y el conocimiento científico predominan entre los investigadores en ciencias de la educación, considerándolas en el contexto de su perfil personal y profesional, de sus prácticas y hábitos de investigación más relevantes, y de su percepción de determinados aspectos de la política científica en educación.

JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA Y DE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La constatación de los progresos de la aplicación de la psicología del aprendizaje –de corte constructivista– a una didáctica de las ciencias más acorde con los procesos científicos reales y con las nuevas corrientes de la Sociología y la Filosofía de la Ciencia, unida a la experiencia adquirida durante los años de trabajo como técnico del Servicio de Investigación del *Centro de Investigación y Documentación Educativa* (CIDE), me llevaron a trasladar los interrogantes formulados acerca de las consecuencias que tienen para la educación científica las creencias de profesores y alumnos sobre la ciencia, a las que sostenemos los investigadores en temas educativos y a las consecuencias que éstas podrían tener para nuestra práctica científica.

Desde esta perspectiva, el análisis de los numerosos proyectos de investigación presentados a las convocatorias del CIDE me permitieron percibir cómo detrás de cada proyecto se encierra una concepción particular de la naturaleza, alcance y posibilidades de la investigación científica. Asimismo, las diferencias encontradas entre proyectos en función de la profesión de los investigadores, de su formación inicial,

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

(1) La investigación que se presenta constituye una Tesis doctoral inédita presentada en la Universidad Complutense, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), Madrid, 1996.

y del tema objeto de estudio, añadieron nuevos interrogantes a la pregunta inicial sobre la concepción de la ciencia de esta población. Por último, las expectativas que pudieran estar despertando en los investigadores las propias convocatorias del CIDE acerca de lo que se considera un proyecto de investigación de calidad, me llevó a plantear, como una consecuencia más del problema central de investigación, el papel que la política científica de la Administración educativa puede estar jugando en la extensión o refuerzo de determinadas prácticas y hábitos de investigación en este campo, y a proponer la introducción de algunas innovaciones en el proceso de evaluación de proyectos científicos. No obstante, la extensión y complejidad del trabajo realizado, unida a la inevitable limitación de espacio que impone una publicación de estas características, recomiendan centrar esta exposición en los resultados y conclusiones referidos al problema central del trabajo, es decir, en la imagen de la ciencia manifestada por los investigadores de acuerdo a su perfil [2].

Perspectivas consideradas para definir y estructurar el contenido del dominio a explorar: las creencias sobre la ciencia

Antes de proceder a definir el problema de investigación, parece pertinente justificar muy brevemente el marco teórico que ha servido de referencia para su formulación. Aunque este estudio no es de tipo normativo, la exploración de las opiniones de los investigadores no se ha realizado de forma heurística, sino con referencia a determinadas corrientes de la Filosofía, la Sociología y la Historia de la Ciencia contemporáneas, en concreto:

- A dos sistemas que se ocupan de los aspectos lógicos y metodológicos de la investigación científica: el Inductivismo (en sus distintas versiones: positivista y neopositivista) y el Racionalismo Crítico o hipotético-deductivismo (en las versiones representadas por Karl Popper e Imre Lakatos, respectivamente).
- A dos sistemas que introducen en el debate sobre la racionalidad de la ciencia consideraciones psicológicas, históricas, sociológicas y políticas: el Contextualismo (T. S. Kuhn) y el Relativismo o anarquismo metodológico (P. Feyerabend).
- Por último, se han considerado también los *aspectos ontológicos* (relativos al problema de nuestra posibilidad de acceder al conocimiento de la realidad y al del estatus ontológico de teorías y leyes científicas) que subyacen en cualquier posición epistemológica.

La decisión de optar por este marco teórico se justifica por varias razones: *a*) Por haber constatado en la revisión de la literatura relevante al tema la deficiente o, al menos, incompleta definición del dominio a explorar (como también confirman las revisiones de Shrigley, 1990; Shrigley y Koballa, 1992; o Vázquez y Manassero, 1995, entre otros autores); *b*) Por tratarse de los sistemas de pensamiento acerca de la ciencia que han tenido un mayor impacto a lo largo de este siglo tanto en las ciencias naturales, como en las ciencias humanas (perspectiva argumentada por Cawthron y

(2) Serán objeto de otra publicación las conclusiones derivadas del análisis comparado de los criterios de evaluación de proyectos empleados en las respectivas convocatorias nacionales de ayudas a la investigación que han tenido lugar entre 1985 y 1996 promovidas por el CIDE, la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP), la Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología (CICYT), y el Instituto Andaluz de Formación del Profesorado (IAFP), entre otros organismos.

Rowell, 1978; Castells y De Ipola, 1981; López Rupérez, 1991; Mardones, 1990; Shelby, 1994; Pozo, 1994 y Kurzman, 1995, entre otros); *c)* Por ser aquellos sistemas que ofrecen una imagen más global e integradora de la actividad científica (Koulaidis, 1987); *d)* Debido a la ausencia de una epistemología global de las ciencias humanas que dé cuenta de los distintos aspectos implicados en los procesos de investigación, al margen de los argumentos parciales esgrimidos en el debate entre cualitativismo y cuantitativismo, o de los presupuestos de la Sociología y de la Pedagogía Crítica.

Sentados ya los antecedentes y el contexto de la investigación, el interrogante al que ésta ha tratado de responder se formula en los términos siguientes: *Tomando como marco de referencia los planteamientos de cuatro sistemas epistemológicos contemporáneos (Inductivismo, Racionalismo Crítico, Contextualismo y Relativismo) ¿qué concepción de la ciencia predomina entre los investigadores en ciencias de la educación? ¿qué argumentos de tipo ontológico subyacen en ella?* Al mismo tiempo, esta investigación ha dado respuesta a otros elementos consustanciales e iluminativos del problema, cuyo alcance y contenido se puede apreciar mejor en los objetivos de la investigación que se presentan a continuación.

Objetivos de la investigación

La ausencia de estudios precedentes sobre el problema que hubieran podido proporcionarnos una evidencia empírica replicable, aconsejaba la realización de un estudio que sentara las bases teóricas e instrumentales necesarias, así como la realización de un estudio descriptivo-exploratorio, uno de cuyos propósitos últimos será precisamente la generación futura de hipótesis fundadas y merecedoras de contrastes posteriores. En consecuencia, y siguiendo el criterio de Lawson y otros (1989), en nuestro trabajo el lugar de las hipótesis lo han ocupado unos objetivos de investigación que, por su función en el conjunto del estudio, son de distinta naturaleza:

Objetivos iniciales

- Analizar, definir, estructurar y operativizar el dominio a explorar.
- Diseñar y elaborar un instrumento de exploración adecuado para recabar información válida sobre la concepción de la ciencia de los investigadores, así como sobre su perfil personal, académico, profesional, sus prácticas y hábitos científicos más destacados y sus opiniones en política científica.

Objetivos centrales

- Averiguar la imagen de la ciencia que predomina entre los investigadores españoles en temas educativos, en función de su grado de acuerdo con la posición de los siguientes sistemas epistemológicos: Inductivista, Racionalista-Crítico, Contextualista o Relativista.
- Averiguar las creencias de tipo ontológico que subyacen a la concepción de la ciencia de los investigadores, de acuerdo a los siguientes grupos de sistemas filosóficos: *a)* Nivel I: Realismo, Idealismo o Escepticismo; *b)* Nivel II: Realismo científico, Neopositivismo o Pragmatismo.

Objetivos auxiliares

- Caracterizar la muestra de investigadores en función de las siguientes variables descriptivas:
  - Edad y género.
  - Formación inicial (en ciencias o en humanidades).

– Actividad profesional fundamental (investigación/docencia/otra).

– Experiencia investigadora: dedicación a la investigación (a tiempo completo/parcial/eventualmente) y número de investigaciones realizadas.

– Grado de definición, consistencia y especialización de la actividad investigadora desarrollada (constancia en un campo temático y en una teoría científica como marco de referencia).

– Modalidad de investigación (básica/aplicada/ambas).

– Metodología de investigación utilizada habitualmente (cuantitativa/cualitativa/mixta).

– Forma de investigar (en solitario/en equipo estable/en equipos coyunturales/en el marco de una Institución).

– Formación en Filosofía, Sociología o Historia de la Ciencia.

• Analizar si la concepción de ciencia que manifiesta el investigador varía en función de las variables descriptivas consideradas ilustrativas.

• Conocer la opinión de los investigadores con respecto a los siguientes aspectos de la política científica en el ámbito educativo:

– Los rasgos a valorar positivamente en un proyecto de investigación educativa para decidir su financiación pública.

– Los factores que se perciben como más influyentes en el progreso o retroceso de una teoría o campo de investigación en educación.

– Las ventajas e inconvenientes que, para el desarrollo de una investigación educativa de calidad, tienen las convocatorias de ayudas a la investigación promovidas por el Ministerio de Educación y Cultura a través del CIDE.

• Proponer unas estrategias didácticas orientadas a promover y facilitar un proceso de enseñanza-aprendizaje más crítico del significado y características de la actividad científica, y del conocimiento producido por dicha actividad.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para la consecución de los objetivos, se recurrió a un diseño mixto en el que se pueden identificar tres fases, que constituyen tres estudios sucesivos y complementarios:

Estudio comparado

De cuatro concepciones alternativas de la ciencia (Inductivista, Racionalista-Crítica, Contextualista y Relativista) e identificación de los temas clave en torno a los que éstas se pronuncian.

Definición y operativización del constructo a explorar

a) Se ha identificado la estructura argumental subyacente a las distintas posiciones sobre la ciencia (sus dimensiones), así como algunos factores susceptibles de modelar cualquier representación de la ciencia.

- Se han identificado seis dimensiones para la exploración de la imagen de ciencia:
  D-0. Creencias de tipo ontológico (el problema del acceso a la «realidad»).
  D-1. Relaciones entre teoría y observación: su papel en la ciencia.
  D-2. Método científico.
  D-3. Modelo de progreso del conocimiento científico.
  D-4. Criterios de demarcación entre ciencia y pseudociencia.
  D-5. Estatus del conocimiento científico.
- Se han seleccionado dos dimensiones susceptibles de contextualizar o modelar la imagen de la ciencia del investigador:

CUADRO I

Proceso seguido en la operativización del constructo

Dimensión-0	Indicadores 1 y 2	(5 Variables)
Dimensión-1	Indicadores 3 al 8	(10 Variables)
Dimensión-2	Indicadores 9 al 14	(11 Variables)
Dimensión-3	Indicadores 15 al 22	(10 Variables)
Dimensión-4	Indicaciones 23 y 24	(2 Variables)
Dimensión-5	Indicadores 25 y 26	(6 Variables)
Dimensión-6	Indicadores 27 al 34	(15 Variables)
Dimensión-7	Indicadores 35 al 37	(3 Variables)

D-6: Perfil del investigador (edad, género, formación, profesión, experiencia y trayectoria investigadora).

D-7: La política científica en investigación educativa (los criterios de valoración de un proyecto de investigación, los factores que influyen en el progreso de la investigación educativa, y la valoración de algunas convocatorias oficiales de ayudas a la investigación educativa).

b) Se ha elaborado un sistema de indicadores (obteniéndose un conjunto coherente de 37 índices que proporciona una representación global válida y permite analizar tendencias), e identificado las variables que configuran cada indicador (Cuadro I).

c) Se han organizado y jerarquizado las ideas clave a explorar y sus interrelaciones. Para ello se ha empleado y adecuado un conjunto de técnicas de organización y jerarquización conceptual que han permitido incrementar la validez de contenido del instrumento de recogida de información, así como resolver el problema que supone reducir a proposiciones sencillas los argumentos complejos encerrados en las distintas concepciones de ciencia manejadas. Las técnicas que nos sirvieron como punto de partida son las siguientes:

- *El Análisis de Redes Sistémicas* (Bliss, Monk y Ogborn, 1983; Koulaidis, 1989) que ha sido empleado en investigación educativa para obtener una serie de categorías y poder describir, codificar y analizar grandes cantidades de información cualitativa. En el caso de este estudio las Redes Sistémicas no se han empleado para el análisis de datos, sino para categorizar información relativa a cuatro sistemas epistemológicos, señalando a grandes rasgos sus puntos de acuerdo y de divergencia.
- *Los Mapas Conceptuales y el «Análisis Proposicional de Conceptos»* (Novak y Gowin, 1988), dos técnicas orientadas a promover el aprendizaje significativo y a evaluar dicho aprendizaje, cuyas propiedades hemos utilizado y adaptado para representar relaciones jerárquicas, en este caso, entre proposiciones [3].

(3) Asimismo, nos han servido de referencia algunas aportaciones de otras técnicas de representación de relaciones conceptuales, como las *Redes Conceptuales* (Galagovsky, 1993), los *Mapas Semánticos* (Heimlich, 1991) y las *Redes Proposicionales* (De Vega, 1988).

Tomando como referencia las técnicas mencionadas, pero adaptando los elementos necesarios a nuestros propósitos, procedimos a elaborar:

- 6 *Redes Sistémicas* (que permiten apreciar las diferencias entre las 4 perspectivas sobre la ciencia en cada una de las 6 dimensiones del constructo).
- 20 *Mapas Proposicionales*. Estos mapas constituyen una novedad surgida de la adaptación de los «Mapas Conceptuales» a partir del «Análisis Proposicional de Conceptos».
- 6 *Representaciones Generales*, como resultado de la integración de los Mapas Proposicionales en las Redes Sistémicas.

En el gráfico I se presenta un ejemplo de una «Representación general» de las cuatro perspectivas consideradas –el Inductivismo, el Racionalismo-crítico, el Contextualismo y el Relativismo– en relación al «proceso de desarrollo y de cambio del conocimiento científico» (dimensión 3 del dominio). Esta representación incorpora ya los cuatro «Mapas Proposicionales» (uno por cada perspectiva) en una única Red Sistémica que muestra sus puntos de coincidencia y de divergencia.

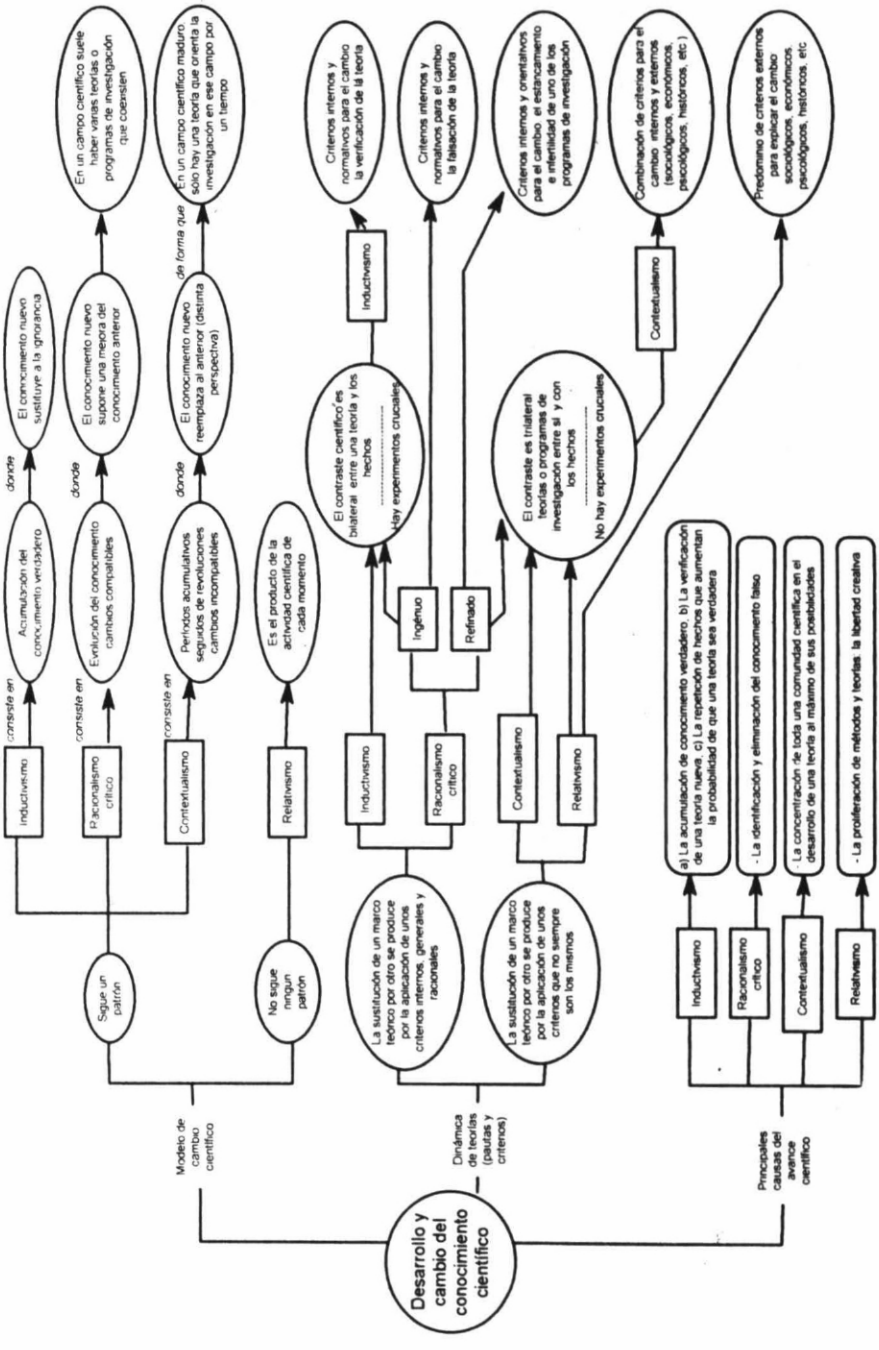
A nuestro juicio, estas representaciones conceptuales tienen potencialmente un gran valor didáctico, dado que su utilización puede promover un aprendizaje más crítico y significativo de los fundamentos de la investigación científica al modo en que lo hacen los Mapas Conceptuales.

d) Por último, y como resultado del proceso seguido para operativizar el constructo, así como de la revisión de otros instrumentos de exploración elaborados con propósitos similares al nuestro (Cooley y Klopfer, 1961; Scientific Literacy Center, 1967; Welch y Pella, 1967; Kimball, 1968; Moore y Sutman, 1970; Durkee, 1975; Billeh y Malik, 1977; Kouladis y Ogborn, 1989; Ryan y Aikenhead, 1992), hemos elaborado un nuevo instrumento: «*El Cuestionario acerca de las Creencias sobre la Ciencia y las Prácticas Científicas de los Investigadores en Temas Educativos*» (ver Anexo). El instrumento consta de dos partes: una primera destinada a recoger información acerca del perfil personal, académico y profesional del investigador, sobre sus prácticas y hábitos científicos, y sus opiniones sobre la política científica en el ámbito de la educación. Una segunda parte, constituida por 45 preguntas cerradas, cuyo objetivo es averiguar las creencias sobre la ciencia que tiene el investigador a partir de su acuerdo o desacuerdo con cuatro concepciones alternativas y clásicas de la misma. El cuestionario, cuya validez formal y de contenido fue estimada mediante «sistema de jueces», ha demostrado unos altos índices de fiabilidad como consistencia interna [4].

(4) Estimada mediante el Coeficiente Alpha de Cronbach, la fiabilidad de los modelos teóricos se puede considerar media-alta (α = 0,83 para el modelo inductivista; (α = 0,70 para el racionalista-crítico; α = 0,82 para el contextualista; α = 0,78 para el relativista). El ajuste empírico de los modelos ontológicos, calculado mediante el Coeficiente de Correlación Cuádruple ϕ, no nos permite sin embargo concluir positivamente dados los bajos índices de correlación encontrados, por lo que esta parte del instrumento, aun no siendo fundamental para los objetivos de esta investigación, deberá ser mejorada en el futuro.

GRÁFICO I

Representación general de cuatro perspectivas del desarrollo y cambio del conocimiento científicc



REALIZACIÓN DE UN ESTUDIO EMPÍRICO DE CARÁCTER DESCRIPTIVO-EXPLORATORIO

La población estudiada viene definida por el conjunto de investigadores registrados en la base de datos del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) en el período 1985-1995 (N=409). El ámbito de aplicación del estudio ha sido, pues, nacional. Aunque no disponíamos de información sobre el universo muestral, pues obviamente no todos los investigadores españoles en temas educativos están registrados en la base de datos utilizada, sin embargo son también varias y significativas las razones que permiten considerar a este conjunto de sujetos como algo más que una muestra incidental de los investigadores, y adoptarlo como una población de referencia adecuada para una investigación de alcance general:

- Tras su creación en 1983, el CIDE asumió las funciones de la anterior Subdirección General de Investigación Educativa y las del Gabinete de Coordinación de Investigaciones Educativas (CIDE, 1995, pp. 42 y 43).
- Desde 1989, es el organismo responsable de gestionar el *Plan Nacional de Investigación Educativa,* encuadrado en el Plan Nacional de Investigación Científica y Técnica.
- El amplio alcance que tienen sus convocatorias: estatal unas (los *Concursos Nacionales de Proyectos de Investigación Educativa* y los *Premios Nacionales a la Investigación e Innovación Educativa),* y territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Cultura otras (las *Ayudas a la Investigación Educativa)* [5]. En el período objeto de estudio (1985-1995), se han promovido 9 convocatorias del Concurso Nacional, 10 de Ayudas a la Investigación y 6 de los Premios Nacionales (al ser esta convocatoria de carácter bienal).
- Por el amplio número de investigadores que han acudido a las convocatorias de investigación en este período (409 serían sólo los registrados como directores/as de dichos estudios, aunque el CIDE estima en 1.771 las personas que han recibido financiación para investigar en el período 1983-1994, sin contar a quienes han recibido algún Premio Nacional a la Investigación o a la Innovación Educativa (CIDE, 1995, p. 58).
- Por la amplitud de los temas educativos que han sido objeto de investigación en dichas convocatorias (pues el tema es libre en las convocatorias de Ayudas y Premios, y predeterminado, pero diverso, en los Concursos Nacionales) [6].
- Por contemplarse en estas convocatorias la financiación de la investigación básica y aplicada, referida además a cualquiera de los niveles y modalidades del sistema educativo (desde la Educación Infantil a la Universidad, incluyendo la educación reglada y no reglada).

---

(5) La convocatoria de 1996 ha integrado los dos tipos de convocatorias que se habían venido realizando hasta la fecha –el Concurso Nacional y las Ayudas a la Investigación–, por lo que de ahora en adelante el CIDE realizará sólo una convocatoria anual, de ámbito estatal, de carácter temático y con la denominación general de «*Concurso Nacional para otorgar Ayudas a la Investigación Educativa*».

(6) Aunque esta información es válida en general, la convocatoria de Ayudas a la Investigación de 1991 sugería algunos temas de especial interés para el MEC. A partir de esa fecha –y hasta 1996 en que se reunifican como se ha dicho las dos convocatorias CIDE– el tema de investigación era libre, aunque se resaltaba la importancia de los temas «*relacionados con el proceso de reforma del sistema educativo*» (OM de 21 de abril de 1992, BOE n.º 111 de 8 de mayo).

• Por la amplia difusión de las convocatorias entre los interesados en investigar en temas relacionados con la educación [7].

• Por el período que abarca el estudio (1985-95), que facilita la presencia de una amplia variedad de investigadores, así como la actualidad de su actividad científica.

El muestreo realizado se caracteriza como aleatorio, estratificado y en dos etapas: 1.ª) Con la intención de incluir en la muestra a aquellos investigadores con más experiencia, se incluyeron en la muestra todos aquellos que han obtenido subvención del CIDE en más de una ocasión en el período comprendido entre 1985 y 1995 [8]; 2.ª) De los restantes investigadores de la población (383), se realizó un muestreo aleatorio y con afijación proporcional en función a una variable geográfica de estratificación (la provincia) con dos niveles: Madrid y resto del Estado. Sin duda hubiera revestido interés obtener una muestra representativa en función de otras variables, pero los datos registrados en la base de datos del CIDE no lo han permitido. En consecuencia, se procedió a recoger información directa a través del cuestionario sobre la trayectoria investigadora, la formación inicial y la profesión de cada sujeto, aunque desconozcamos la representatividad de la muestra en función de estas variables. Como resultado de estos dos procesos de selección, se obtuvo una muestra de 300 investigadores, a los que se les ha aplicado, mediante encuesta por correo, el cuestionario elaborado. En consecuencia, la muestra puede considerarse, en sentido estricto, incidental con respecto a la población entendida en sentido amplio, pero aleatoria con respecto a la población definida en esta investigación. Además, dado el carácter descriptivo-exploratorio –no inferencial– del estudio, el tamaño y la representatividad de la muestra teórica se consideran adecuados para los objetivos de investigación. Por último, hay que decir que el índice de respuesta a la encuesta ha sido del 38,3 por 100 (106 investigadores), lo que puede considerarse satisfactorio dado que este tipo de estudios por correo no suele superar el 20 por 100.

METODOLOGÍA

De acuerdo a las exigencias de las distintas fases del diseño de investigación que se acaban de presentar, se ha recurrido al empleo de varias técnicas de análisis.

• Para realizar el análisis comparado de cuatro perspectivas distintas sobre la ciencia, se ha recurrido a las técnicas habituales en los estudios de esta naturaleza, pudiendo distinguirse dos fases en el análisis de la obra de los principales representantes de las cuatro corrientes epistemológicas: 1.ª) identificación de los aspectos de la ciencia en torno a los que se pronuncian (dimensiones); 2.ª) determinación de sus posiciones en cada uno de los aspectos clave (localización de los indicadores), empleando como estructura o sistema de categorías previamente definido las «dimensiones» ya identificadas.

---

(7) Tan sólo las convocatorias de Ayudas a la Investigación están dirigidas con exclusividad a los profesores de cualquier nivel del sistema educativo en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Cultura, tanto los Concursos Nacionales como los Premios, están dirigidos a todo tipo de investigadores en temas educativos, sean o no docentes (CIDE, 1995, p. 44).

(8) De acuerdo con las estadísticas elaboradas por el CIDE (1995, p. 58) sobre el conjunto de los investigadores que han recibido apoyo económico (1.771), tan sólo el 16,5 por 100 ha realizado más de una investigación bajo los auspicios de este organismo (en concreto, han realizado dos investigaciones el 11,47 por 100 y tres o más el 5,03 por 100).

• En el análisis descriptivo de la muestra se han empleado índices porcentuales, medidas de tendencia central y de dispersión, y una técnica no paramétrica para estimar la significatividad de las relaciones entre variables descriptivas (el *Estadístico Ji Cuadrado* como prueba de independencia, estimando la magnitud de las asociaciones significativas con el *Coeficiente ϕ de Cramer).*

• Para la exploración de la imagen de ciencia predominante entre los investigadores se recurrió al *Análisis Cluster de Variables* (Jerárquico, Aglomerativo y con el Método de promedio entre grupos), y al *Análisis Cluster de Sujetos* (combinado con el uso del *Estadístico Ji Cuadrado* como prueba de independencia).

SÍNTESIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS PRINCIPALES

A partir del análisis de datos ha sido posible extraer una serie de conclusiones que responden directamente a los interrogantes centrales de la investigación. En este sentido, hay que decir que para comprender adecuadamente las creencias sobre la ciencia que manifiesta el colectivo estudiado, es preciso atender a dos tipos de rasgos: los que caracterizan al conjunto de los investigadores, y aquellos que establecen diferencias entre grupos.

Los investigadores en ciencias de la educación: perfil del colectivo estudiado

Los investigadores que han participado en este estudio comparten una serie de rasgos generales que nos van a permitir contextualizar su imagen de la ciencia:

Perfil académico y profesional

• En el grupo estaban representados ambos géneros por igual, estando el promedio de edad en torno a los cuarenta y dos años. Son principalmente titulados en Psicología y/o en Pedagogía (casi el 66 por 100) y, en su gran mayoría, doctores (más del 64 por 100 de la muestra). Por otra parte, casi la totalidad ha recibido una formación de tipo humanístico (pues sólo un 14 por 100 son titulados en ciencias).

• La inmensa mayoría son docentes de profesión (el 83 por 100), generalmente de Universidad (el 74 por 100) y, más en concreto, en las Facultades de Psicología y Pedagogía impartiendo en su mayoría disciplinas no estrictamente metodológicas, entre las que predominan las de los campos científicos de la Psicología y la Didáctica (sólo alrededor del 34 por 100 imparten materias de métodos). Tan sólo una minoría son investigadores profesionales (alrededor del 8 por 100).

• Entre los profesores no universitarios (el 26 por 100 de la muestra), predominan los de Enseñanza Secundaria (casi el 18 por 100) que, o bien imparten mayoritariamente materias de humanidades (el 42 por 100 frente al 37 por 100 que imparte materias de ciencias), o son orientadores escolares (alrededor del 21 por 100).

• La mayoría (el 85 por 100) dice haber recibido algún tipo de formación en Filosofía o Sociología de la ciencia, sobre todo a través de la lectura personal (casi el 21 por 100) o combinando varias vías (pues más del 45 por 100 ha recibido esta formación en la Universidad, además de en cursos y seminarios y mediante la lectura personal). Sin embargo, la mayor parte desconoce el pensamiento de los autores neopositivistas mencionados en el cuestionario (Hempel, Ayer o Carnap), o el de algunos representantes de las nuevas corrientes de la Filosofía y la Sociología de la Ciencia (Hanson, Toulmin o Chalmers). Aunque son mucho más conocidos los planteamientos de K. Popper, I. Lakatos y, especialmente, los de de T.S. Kuhn, cuyas respectivas posiciones sobre la ciencia suscitan, además, una mayor adhesión entre los investigadores.

PRÁCTICAS Y HÁBITOS CIENTÍFICOS PREDOMINANTES

- En general, los sujetos encuestados tienen bastante experiencia investigadora (pues aunque lo más frecuente es haber realizado entre 3 y 6 investigaciones, alrededor del 50 por 100 dice haber participado en 7 investigaciones o más), se dedican a esta actividad a tiempo parcial (más del 43 por 100 lo hace así), en la modalidad de investigación aplicada (63,8 por 100), y emplean indistintamente metodologías cualitativas y cuantitativas en función de las necesidades del estudio (lo que afirma casi el 53 por 100 de los investigadores).
- La mayoría dice investigar con constancia en un campo temático (más del 69 por 100), aunque son minoría los que lo hacen con una teoría definida como marco de referencia (sólo el 34 por 100); habitualmente investigan en equipo (el 88 por 100), si bien lo hacen sobre todo en equipos eventuales (que se forman para acometer una determinada investigación y, posteriormente, se disuelven). Sólo aproximadamente el 43 por 100 investiga en el marco de un equipo estable y consolidado, y muy pocos investigan en solitario (el 12 por 100).

Por otra parte, al analizar las posibles relaciones entre variables descriptivas, ha sido posible identificar algunas tendencias estadísticamente significativas y de gran interés:

- Los varones tienen una experiencia investigadora algo superior a las mujeres.
- Los profesores de Universidad parecen tener mayor experiencia investigadora que los de niveles no universitarios.
- Los profesores universitarios de Métodos (Estadística, Diseños, Proceso de Datos, etc.) tienden a investigar sin un marco teórico explícito y definido en mayor medida que el resto de los profesores de este nivel. Por otra parte, entre los profesores de Métodos también lo más frecuente es el empleo de la metodología cuantitativo-estadística.
- Entre quienes dicen investigar con un marco teórico definido, lo más frecuente es hacerlo también en un equipo estable de investigación.
- Quienes manifiestan un mayor grado de acuerdo con el pensamiento de Karl Popper son también aquellos que dicen emplear con exclusividad una metodología cuantitativa en sus investigaciones.

OPINIONES Y CONSIDERACIONES SOBRE ASPECTOS DE LA POLÍTICA CIENTÍFICA EN EDUCACIÓN

- Se solicitó a los investigadores que atribuyeran (en una escala de 1 a 4) el *grado de influencia que tienen una serie de factores en el progreso o retroceso de un determinado campo de investigación educativa*. Tras analizar sus respuestas, y en función del promedio del grado de influencia atribuido a cada factor (señalado entre paréntesis), se pueden apreciar tres grupos de factores:

1.º) El talento y la formación de los investigadores (3,5).
2.º) El respaldo institucional público (3,1).
3.º) Los recursos económicos disponibles (3,1).
4.º) La posición de los investigadores (puesto, prestigio, contactos) (3).

5.º) Las tendencias en la política educativa (2,95).
6.º) El acceso a congresos, revistas, y otros foros científicos (2,92).
7.º) La utilidad para resolver problemas educativos reales (2,8).
8.º) Las tendencias en la política científica (2,8).

9.º) Las demandas y necesidades de la sociedad (2,6).
10.º) El respaldo institucional privado (2,6).
11.º) La repercusión en los medios de comunicación (2,3).

Aunque todos los factores son considerados muy influyentes a juzgar por la escasa variabilidad de las respuestas, se pueden destacar algunos aspectos: *a*) los cuatro factores que se consideran más influyentes en el progreso de la investigación educativa –excluyendo el primero de ellos– no pertenecen a la lógica interna de la racionalidad científica, ni se refieren a su utilidad, sino que son de naturaleza sociopolítica-económica, posición que coincide en cierta medida con la que sostienen las epistemologías de corte contextualista (T.S. Kuhn) y relativista (P. Feyerabend). Esta idea se refuerza si observamos que *la utilidad para resolver problemas educativos reales y las demandas de la sociedad* son factores a los que sorprendentemente se atribuye menor peso, al haberlos situado en el 7.º y 9.º lugar de la escala, respectivamente; *b*) por otra parte, la mayoría de los investigadores otorgan un papel más influyente en el desarrollo que está teniendo la investigación educativa en nuestro país al respaldo institucional público, que al respaldo del sector privado.

• Preguntados por el *grado de importancia* (en una escala de 1 a 4) *que conceden a una serie de criterios para evaluar la calidad de un proyecto de investigación educativa con vistas a su financiación pública,* las respuestas de los investigadores permiten apreciar tres grupos de criterios de evaluación ordenados de mayor a menor importancia:

1.º) La adecuación de la metodología (3,5).
2.º) La relevancia y actualidad del tema (3,3).
3.º) La utilidad de los resultados (3,25).
4.º) La fundamentación teórica (3,24).
5.º) La calidad de las investigaciones anteriormente realizadas (3).

6.º) La valía profesional del director o directora del proyecto (2,68).
7.º) La interdisciplinariedad del equipo de investigación (2,65).
8.º) La adecuación del presupuesto económico (2,5).

9.º) La constancia del/los autores en el tema de investigación (2,3).
10.º) La experiencia de/los autor/es como investigador/es (2,3).
11.º) Haber recibido financiación con anterioridad para investigar (1,5).

Aunque, en conjunto, casi todos los criterios son considerados de gran importancia –a excepción de *haber recibido financiación con anterioridad para investigar*– se aprecian algunas diferencias de interés. Se observa la coincidencia de los investigadores con las escuelas epistemológicas más normativistas (el Inductivismo y el Racionalismo-crítico) en la idea de que es la adecuación del método el elemento más importante para la calidad de la producción científica (en contra de la opinión de contextualistas y relativistas, que destacarían la actualidad y relevancia del tema y de sus fundamentos teóricos, o la constancia y la experiencia de los investigadores). Sin embargo, los tres criterios de evaluación considerados menos importantes por los sujetos son precisamente aquellos que hacen referencia a la trayectoria del equipo investigador (a su constancia y experiencia), lo que entra en clara contradicción con la posición de las últimas corrientes de la Filosofía, la Historia y la Sociología de la Ciencia. Por último, resaltaríamos el hecho de que, mientras valoran mucho la *fundamentación teórica de un proyecto* como criterio de evaluación, sean tan pocos los sujetos que dicen investigar habitualmente

con un marco teórico definido (sólo el 34 por 100), como veíamos anteriormente. Por el contrario, mientras casi el 70 por 100 dice haberse centrado en un tema de investigación, consideran que éste es uno de los criterios de valoración menos importantes. En conclusión, parece haber una cierta distancia entre los hábitos científicos reales y los que se considerarían deseables.

- Por último, con respecto al ámbito de la política científica en educación, se preguntó a los investigadores sobre *las ventajas e inconvenientes de las Convocatorias del Ministerio de Educación y Cultura a través del CIDE para promover una investigación educativa de calidad.* Al analizar las respuestas a esta pregunta abierta, es posible ordenar las principales ventajas e inconvenientes de mayor a menor frecuencia de respuestas (Cuadro II).

Siendo muchas y significativas las ventajas de estas convocatorias, es importante destacar los aspectos que se perciben como mejorables y trabajar para ofrecer soluciones realistas. Dada su importancia, quisiéramos llamar la atención del lector sobre dos de los problemas identificados (señalados en cursiva en el Cuadro 2). Aunque, como hemos señalado anteriormente, el estudio en profundidad de los mismos va a ser objeto de otra publicación, sí nos parece importante adelantar aquí que, tanto de la percepción de los investigadores, como del estudio comparado de distintas convocatorias nacionales de ayudas a la investigación (CIDE, CICYT, ANEP, etc.), se deriva la urgente necesidad de clarificar los criterios o indicadores de la calidad de la investigación educativa, tanto básica como aplicada, en la creencia de que éstos —como todo criterio de evaluación— actúan a menudo como estímulos que contribuyen a reforzar o a extinguir determinadas prácticas. El objetivo es promover la mejora de la calidad de los procesos científicos y la mayor vinculación entre la investigación y el desarrollo de la educación (I+D) pues, como se deduce de las opiniones de los investigadores, es escasa la transferencia de los resultados de la investigación a la realidad educativa.

Creencias sobre la ciencia que predominan entre los investigadores en ciencias de la educación

De la significatividad de las asociaciones entre variables se deriva una caracterización de la imagen de la ciencia que, con preferencia sobre otras, manifiesta cada grupo de investigadores. Asimismo, la consideración conjunta de las variables activas no asociadas significativamente con la pertenencia a un grupo, ha confirmado –a nivel descriptivo– estos resultados. En consecuencia, los análisis realizados han permitido apreciar la existencia de cuatro grupos de investigadores (Gráfico II).

Puede decirse que los grupos II y III son aquellos en los que verdaderamente se han aglutinado la mayoría de los investigadores (el 76,3 por 100 de la muestra) y, en consecuencia, que las respectivas imágenes de la ciencia asociadas a esos dos grupos son las predominantes en la muestra estudiada. Por su parte, el grupo I, aunque de menor tamaño, manifiesta unas tendencias claras y de interés. Sin embargo, el escaso número de sujetos que componen el grupo IV y la heterogeneidad de su imagen de la ciencia, no han permitido obtener conclusiones de interés. A continuación se sintetiza la naturaleza de las respectivas posiciones de los grupos de investigadores, asociadas con el perfil académico, profesional y científico de quienes las detentan.

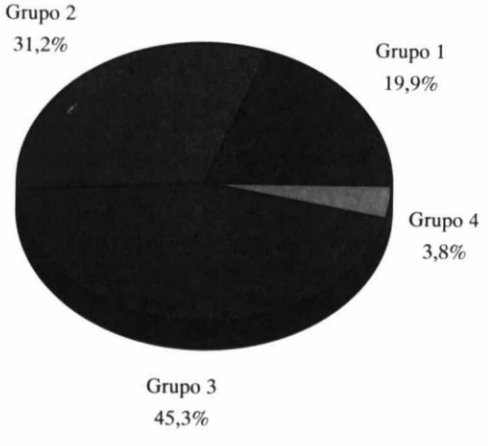
CUADRO II

Valoración de las Convocatorias del CIDE

Ventajas	Inconvenientes
– La variedad, relevancia, actualidad y utilidad de los temas que se proponen como aspectos prioritarios de investigación.	– Presupuesto globalmente escaso para satisfacer la demanda de los investigadores.
– Su financiación aumenta las escasas posibilidades de investigar en temas educativos.	– No se garantiza la publicación de los trabajos.
– La periodicidad y frecuencia de las convocatorias permite la planificación y la realización de proyectos con continuidad.	– Excesiva burocracia (para poder disponer del presupuesto asignado).
– Fomentan la existencia de equipos de investigación interdisciplinares e internivelares.	– *Falta de especificación y de publicidad de los criterios de evaluación/selección de proyectos.*
– El procedimiento de selección es serio, plural, adecuado y justo.	– Los temas propuestos en las convocatorias tienen excesiva dependencia de las necesidades y prioridades (coyunturales) de la Administración educativa.
	– *Escasa aplicación y difusión de los resultados de las investigaciones en los centros educativos.*

GRÁFICO II

Distribución de la muestra en función de las diferentes concepciones de la ciencia



GRUPO I (20 POR 100 DE LA MUESTRA)

Imagen mixta falsacionista-inductivista
No comparten ningún supuesto con el relativismo ni con el contextualismo

Predomina la perspectiva del falsacionismo popperiano (o versión radical del racionalismo crítico).

- El papel de la teoría es guiar la observación, y el de la observación contrastar nuestras teorías.
- El método de la ciencia es una sucesión de conjeturas y refutaciones.
- Este método crítico es, además, una de las principales causas de que el conocimiento científico tenga un valor superior a otros tipos de conocimiento.
- El modelo de progreso científico es evolutivo (no hay acumulación ni revoluciones).

Sin embargo, el grupo conserva importantes argumentos ***inductivistas***:

- Conceden a la observación un rango epistemológico superior a la teoría.
- El método dirige tanto la creación de teorías, como su contraste (contraste que es bilateral: entre una teoría y los hechos).
- El conocimiento científico se diferencia de otros por su mayor grado de certeza (la verdad como criterio de demarcación entre ciencia y pseudociencia).

Perfil de los investigadores: [9]

Los investigadores del grupo son tanto pedagogos como psicólogos, en su mayoría profesores universitarios, con una experiencia investigadora superior a la media de la muestra, que se han centrado en un tema de investigación, los que en mayor proporción investigan sin un marco teórico definido, y muchos de los cuales emplean exclusivamente una metodología cuantitativo-estadística. Entre ellos se encuentra una alta proporción de sujetos que investiga habitualmente en solitario (aunque esta situación es muy infrecuente en general).

(9) En todos los casos, la asociación entre la visión de la ciencia y el perfil del investigador tiene en este estudio un carácter puramente descriptivo, por lo que no debe entenderse de forma lineal; tan sólo manifiesta unas tendencias que deberán ser contrastadas en investigaciones posteriores.

GRUPO II (31 por 100 DE LA MUESTRA)

Imagen inductivista ortodoxa
(Se excluyen todas las demás perspectivas)

- Consideran que pueden diferenciarse claramente dos procesos (teorizar y observar, siendo posible la observación sin carga teórica alguna), y conceden superior rango epistemológico a la observación (por ser menos falible que la teoría).
- Con respecto al método científico, se aceptan dos de los supuestos inductivistas más radicales: la existencia de reglas no sólo para contrastar las teorías, sino también «para crearlas», y el contraste de hipótesis como «verificación», o búsqueda y acumulación de pruebas a favor.
- Los principales factores de progreso en la ciencia son la verificación de nuevas teorías, la sustitución del conocimiento falso, y la acumulación del conocimiento que se ha demostrado verdadero. Por lo tanto, en el progreso científico no cabe la influencia de factores externos a la lógica de la investigación. El cambio o permanencia de una teoría se decide en el contraste bilateral entre ésta y los hechos.
- Hay un criterio que nos permite afirmar que un tipo de conocimiento no es científico: cuando no es posible demostrar empíricamente que es verdadero. En consecuencia, el conocimiento científico tiene un estatus superior a otros porque es más objetivo, tiene un mayor grado de certeza, y es obtenido por un método (de carácter inductivo) que nos permite saber si una hipótesis es verdadera o muy probable.

Perfil de los investigadores:

Son mayoría los titulados en Psicología (hay menor proporción de pedagogos que en otros grupos), profesores universitarios y no universitarios (en él se integra la mayoría de los profesores no universitarios de la muestra), con poca experiencia investigadora, centrados en un tema de investigación y, en general, sin un marco teórico definido. Muchos de ellos dicen emplear la metodología que exige el diseño de investigación (sea cualitativa o cuantitativa). También entre ellos encontramos muchos de los sujetos que investigan en solitario.

GRUPO III (45,2 por 100 DE LA MUESTRA)

Posición próxima a las corrientes de la nueva Filosofía y Sociología de la ciencia de la Ciencia Su rasgo más acusado es no compartir ningún planteamiento inductivista sobre la ciencia

- En general, consideran que la observación está siempre cargada teóricamente (siendo la teoría la que dirige su curso), que no existe un lenguaje científico neutro y objetivo, y que los hechos son jueces más que fuentes de las teorías científicas (aunque se reconoce que hechos y teorías son igualmente falibles, y que es la comunidad científica la que los refrenda por acuerdo intersubjetivo).
- El contraste que puede llevar a un cambio teórico siempre es trilateral (de dos teorías entre sí y con los hechos), aunque en la sustitución de una teoría por otra tienen también una importancia decisiva los factores psicológicos, históricos o sociológicos. La mayoría opina que el cambio del conocimiento científico, se ajusta al modelo de períodos acumulativos seguidos de revoluciones bruscas, y que el verdadero motor del progreso científico es el trabajo perseverante de una comunidad de investigadores en una línea o programa de investigación.
- Con respecto al estatus del conocimiento científico, coinciden con el relativismo en reconocer a todas las clases de conocimiento el mismo valor; con el contextualismo, en que el rasgo propio de la ciencia es su mayor sistematicidad (y no su certeza u objetividad), y con todas las posiciones anti-inductivistas, en que el conocimiento siempre es hipotético y provisional.
- Con respecto al método científico y a los criterios para distinguir la ciencia de la pseudociencia, en la posición del grupo se aprecian algunas contradicciones, pues se mezclan algunos planteamientos (falsacionistas y contextualistas).

Perfil de los investigadores:

Son mayoritariamente pedagogos, profesores universitarios o de Enseñanza Secundaria (muchos de los cuales imparten materias de ciencias (Física, Química, Biología, etc.). También están los sujetos con mayor experiencia investigadora de la muestra, los que en mayor proporción investigan en un marco teórico definido, casi todos los investigadores que emplean exclusivamente una metodología cualitativa, y la mayoría de los que investiga en un equipo estable.

En definitiva, parece que los investigadores consultados tienen una opinión bastante definida acerca de la naturaleza del conocimiento y de la actividad científica (al menos en lo que respecta al dominio definido en esta investigación, puesto que es posible distinguir tres imágenes diferenciadas). Por otra parte, la imagen de la ciencia predominante está muy próxima a las corrientes epistemológicas actuales que introducen *una dimensión psicológica, histórica y sociológica* en la lógica de la investigación científica. Asimismo, hemos observado que las prácticas científicas de los investigadores que la sostienen, parece ajustarse en gran medida a los rasgos que dichas corrientes atribuyen a los períodos de madurez de un campo científico (constancia en el objeto de estudio, referente teórico definido, y trabajo en un equipo estable de investigación). Pese a ello, el predominio de muchos de los supuestos positivistas radicales en los otros dos grupos (especialmente en el constituido por el 31 por 100 de la muestra) hacen pensar que este enfoque sigue teniendo una presencia muy importante.

UNA ÚLTIMA REFLEXIÓN SOBRE LAS CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de este estudio ha sido explorar cómo ven la ciencia, desde una perspectiva filosófica y epistemológica, los investigadores en ciencias de la educación. Expresado de otro modo, se ha tratado de averiguar el impacto que han tenido cuatro conocidas perspectivas contemporáneas de la actividad y del conocimiento científico en estos investigadores, su grado de acuerdo (o de desacuerdo) con las mismas, y la posible relación que esto guarda con sus prácticas y hábitos científicos. En consecuencia, el carácter del estudio no es normativo, pues el punto de partida no es la defensa de ninguna de las imágenes de la ciencia representadas en esos cuatro sistemas.

Sin embargo, en una investigación de estas características, parece lógico esperar la adopción de una postura personal respecto a las distintas visiones filosóficas de la ciencia que se han considerado. Sin intentar eludir este reto, para exponer nuestra actitud en este tema, tomaremos prestada la moraleja que deriva del *principio de complementariedad* enunciado por Niels Bohr, que viene a significar que ninguna descripción del mundo puede agotarlo, pues sólo la complementariedad dialéctica de descripciones que se contraponen ofrece su complejidad misma (Pérez de Laborda, 1985, p. 56). Esta idea, que puede aplicarse a la imagen de la ciencia ofrecida por los investigadores, nos la aplicamos también a nosotros mismos. Sin llevar este principio a sus últimas consecuencias, podría decirse que una consideración detenida de las distintas perspectivas sobre la ciencia (tanto a nivel epistemológico como ontológico) tiene, entre otras consecuencias positivas, una muy importante: desarrollar el pensamiento crítico sobre la actividad científica y sus resultados. Desde esta perspectiva, todos los sistemas aquí considerados ofrecen argumentos de interés para la reflexión de cualquier investigador. De hecho, en esta investigación se parte de la premisa de que no hay una única concepción de la ciencia correcta, y de que es perfectamente admisible que un investigador esté parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo con las cuatro perspectivas epistemológicas que se le presentan.

Sin embargo, y tal y como se puede comprobar en la revisión de la literatura relevante al problema de investigación, el propósito de casi todos los estudios sobre el tema (ya sean los referidos a profesores y alumnos, como los pocos referidos a investigadores), es averiguar hasta qué punto su imagen de la ciencia está mitificada o deformada, es decir, se corresponde con la

visión del inductivismo o positivismo más ingenuo. En cualquier caso, lo que parece demostrado es que, tanto desde el punto de vista de la fertilidad de la investigación en cualquier campo, como desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias o de la enseñanza de la metodología científica (sea en los niveles universitarios o en los no universitarios), la asunción de una concepción ingenua, acrítica y mitificada de la actividad y del conocimiento científico tiene consecuencias poco deseables, como la tiene, por otra parte, cualquier asunción de esa naturaleza.

En función de lo dicho hasta aquí, y aunque los resultados de esta investigación responden principalmente a su carácter exploratorio, procede arriesgar también algunas valoraciones que son argumentadas por la nueva filosofía de la ciencia (Hanson, 1977; Toulmin, 1977; Brown, 1977; Chalmers, 1984; Oldroyd, 1986; Richards, 1987 y Fourez, 1995, entre otros), por la inmensa mayoría de los autores de estudios de estas características dirigidos a profesores, alumnos y/o a investigadores (Behnke, 1968, Kimballl, 1968; Rowell y Cawthron, 1982; Castells y De Ipola, 1981; Koulaidis, 1987; Aguirre, y otros, 1990; Cleminson, 1991; Ramos y otros, 1991; Carrascosa y otros, 1993; Guasch y otros, 1993; López Rupérez, 1990 y 1993; Salinas de Sandoval y otros, 1993b; Agassi, 1994, entre otros muchos), y que coinciden también con nuestra valoración personal del tema (visión que, por otra parte, es el fruto del proceso formativo que ha supuesto la realización de esta investigación).

- Consideramos que, tanto los supuestos verificacionistas del inductivismo, como el falsacionismo concluyente, son demasiado normativos y están poco contextualizados, contribuyendo en mayor o menor medida, tanto a incrementar la mitificación de la ciencia, como su distancia de las prácticas investigadoras reales. La razón de esta valoración estriba en el rechazo que manifiestan ambos sistemas hacia la introducción de consideraciones históricas, sociológicas y/o psicológicas en la lógica de la investigación científica. Por otra parte, aunque con el legítimo propósito de aumentar el rigor y la crítica en el conocimiento, estos sistemas presuponen la existencia de un método que nos permite reconocer con certeza, o bien el conocimiento verdadero (el inductivismo), o bien el conocimiento falso (el falsacionismo radical). En este sentido, compartimos los argumentos de la nueva filosofía de la ciencia en contra de ambas posiciones.
- En consecuencia, valoramos positivamente una concepción de la actividad científica que tome en consideración la influencia inevitable, e incluso, necesaria, que en la actividad investigadora tienen el sujeto (investigador y/o investigado), y el contexto (teórico, sociológico, histórico, económico, axiológico, etc.) en que se desarrolla dicha actividad.
- Consideramos poco justificables los argumentos verificacionistas y falsacionistas concluyentes y, en consecuencia, también sus aspiraciones de disponer de unos criterios universales para demarcar lo científico de lo pseudocientífico (con la consiguiente marginación de esto último, ya sea una teoría o un método), o para calificar con certeza un conocimiento como verdadero o falso. Sin embargo, se resalta la necesidad de respetar como regla del juego científico la crítica intersubjetiva pública de todo conocimiento y de cualquier metodología, pues no creemos como el relativismo que «todo vale».
- Asumimos que la teoría es el elemento que da sentido y fecundidad a cualquier actividad investigadora, por lo que sí compartimos las críticas vertidas a la separación entre observación y teoría, y a la acumulación «ciega» de observaciones. Por ello, nos inclinamos a pensar, como

muchos historiadores contemporáneos, que la ciencia progresa o evoluciona mediante la creación, desarrollo minucioso y, en su momento, sustitución de programas de investigación orientados teóricamente, y no mediante la mera acumulación de observaciones y experimentos.

- Compartimos con Kuhn y, sobre todo con Lakatos –salvando las diferencias entre ambas posiciones–, la idea general de que la persistencia de una comunidad de investigadores en el desarrollo y articulación teórico-empírica de un programa de investigación, parece ser el modo más fecundo de progresar en el conocimiento de un campo y de probar la validez o invalidez del programa y de las teorías que lo orientan, ya que la acumulación de problemas no resueltos y el estancamiento de dicho programa, pueden funcionar por sí mismos como mecanismos de selección.

En definitiva, no compartimos determinados principios del Inductivismo, del falsacionismo concluyente, ni del anarquismo metodológico propio del relativismo radical, aun creyendo que ninguna visión histórica, crítica y comprensiva de la empresa científica estaría completa sin su consideración. De acuerdo con la Sociología, la Filosofía y la Didáctica de la ciencia contemporánea, considerar la actividad científica como una mera comprobación de hipótesis, minusvalora el papel de la creatividad personal en la ciencia, y puede llevar a los alumnos, a los investigadores –y por ende a los ciudadanos en general– a considerar que la ciencia es una máquina reveladora de verdades incontrovertibles (Giordan, 1982; Hodson, 1985; Sigüenza y Sáez Brezmes, 1989). Por otro lado, asumir que basta con «observar o medir bien» para descubrir las leyes que rigen el mundo, o que hay un único método científico que puede ser suficientemente caracterizado y definido como para ser enseñado y aplicado mecánicamente, es hoy, a juicio de muchos autores, insostenible, sin que ello nos lleve en modo alguno a posiciones relativistas (White, 1983; Moles, 1986; Segura, 1991).

En la medida en que un alto porcentaje de los investigadores de la muestra (más del 45 por 100) coincide con muchas de las posiciones que se acaban de defender, (sin olvidar que el grupo al que nos referimos no comparte en general ningún planteamiento con el inductivismo), parece que se está produciendo un cierto retroceso de las posiciones inductivistas tradicionalmente prevalecientes, y un avance de otras perspectivas epistemológicas menos rígidas y más contextualizadas y cercanas a la actividad científica real (tendencia que también se percibe en otros estudios consultados). De todos modos no conviene olvidar que el modelo teórico que en la encuesta llevada a cabo ha recibido una respuesta más consistente internamente, aunque no sea desde luego mayoritaria, ha sido el inductivismo.

Parece difícil negar la repercusión que tiene sostener una u otra visión de la ciencia en nuestras prácticas y hábitos de investigación, aunque sin duda influyen también otros muchos factores decisivos (académicos, profesionales, económicos, etc.). Aunque entraña grandes dificultades contrastar empíricamente las hipótesis que se derivan de estos interrogantes, en este estudio exploratorio ya se apuntan algunas tendencias en la investigación educativa que no sería difícil asociar con las situaciones más criticadas por la sociología de la ciencia actual, como son la escasez de programas de investigación enmarcados en marcos teóricos reconocibles y explícitos, y la inestabilidad e incomunicación de los equipos de investigación. Si tenemos en cuenta, además, que prácticamente la totalidad de los investigadores son docentes de profesión, un factor a considerar es la inevitable repercusión de su visión personal de la ciencia en la visión que están desarrollando sus alumnos, como

ha venido demostrando la investigación en el campo de las didácticas especiales sobre este tema (Dibbs, 1982 Gil y otros, 1983; Angulo Rasco, 1988; Duschl y Girtomer, 1991; Escudero y otros, 1991; Matthews, 1992 y Baena Cuadrado, 1993, entre otros).

Para finalizar, quisiéramos recordar la conclusión a la que llega Kimball (1968) en su estudio sobre la comprensión de la naturaleza de la ciencia de una muestra de investigadores, profesores y alumnos de ciencias. Al no encontrar diferencias significativas entre científicos y profesores de ciencias (ni siquiera en relación a aspectos metodológicos), y encontrarlas muy importantes entre profesores de epistemología y los otros dos grupos, Kimball concluye que la comprensión de la naturaleza de la ciencia que se adquiere en la época de estudiante, no sufre modificaciones luego al enseñar ciencia o al practicarla. Ésta se modifica sólo cuando se reflexiona directamente acerca de ella. En consecuencia, este autor reclama la necesidad de que los futuros profesores y los futuros investigadores dispongan alguna vez de la *oportunidad de aprender y reflexionar críticamente sobre la naturaleza de la ciencia* (*o.c.*, pp. 114-115), petición que compartimos plenamente.

LA CONTINUACIÓN DE UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Hay diversas formas de vislumbrar y proponer la continuación de la línea de investigación en que se inscribe este estudio. En este caso nos ha parecido adecuado identificar el trabajo que sería deseable o necesario llevar a cabo en el futuro sobre este tema, poniéndolo en relación con la superación de las limitaciones encontradas en esta investigación y con la mejora y complementación de sus aportaciones

- Sería de interés realizar contrastes posteriores de las tendencias aquí encontradas:

  – Profundizando en la exploración de la imagen de la ciencia depurando previamente el instrumento elaborado, buscando nuevas condiciones de aplicación (entrevistas en profundidad, análisis del discurso) y/o ampliando la muestra estudiada.
  – Estudiando posibles relaciones entre las creencias sobre la ciencia de los sujetos, sus prácticas y hábitos de investigación y la calidad de los procesos y productos científicos reales (analizando el contenido de diseños y memorias de investigación).

- Emplear el «sistema de indicadores» y/o el cuestionario elaborado (ampliando o cambiando la población objeto de estudio) para:

  – La exploración de la imagen de la ciencia de profesores y alumnos (de distintas materias y niveles educativos).
  – La utilización normativa del sistema de indicadores elaborado (comparación de la imagen de la ciencia de investigadores-profesores-alumnos).
  – El seguimiento de los cambios operados en la imagen de la ciencia como resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje.
  – El análisis de manuales y libros de texto (de Fundamentos de Metodología Científica, Diseños de Investigación, Ciencias Sociales y Naturales, etc.).

- Profundizar en las interrelaciones entre política científica y calidad de la investigación:

  – Ampliando el estudio comparado de los criterios de evaluación de proyectos

empleados por distintos organismos nacionales e internacionales.

– Analizando las posibles repercusiones de una inclusión explícita en las convocatorias oficiales de los criterios que se van a emplear para la evaluación/selección de proyectos de investigación.

– Elaborando un sistema nacional de indicadores de la calidad de la investigación educativa vinculada al desarrollo (I+D).

• Contrastar la posible utilidad didáctica de las representaciones conceptuales (Redes Sistémicas, Mapas Proposicionales y Representaciones Generales) elaboradas en esta investigación.

ANEXO: EL CUESTIONARIO DE EXPLORACIÓN

CUESTIONARIO SOBRE LAS CREENCIAS ACERCA DE LA CIENCIA DE LOS INVESTIGADORES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESTE CUESTIONARIO CONSTA DE DOS PARTES:

I) DATOS GENERALES DEL INVESTIGADOR Y DE SU TRAYECTORIA INVESTIGADORA
II) CUESTIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

I. DATOS GENERALES

1. EDAD: _____

2. SEXO: V ☐ M ☐

3. ESTUDIOS SUPERIORES CURSADOS (mencione, por favor, todas las titulaciones de que disponga con las correspondientes fechas de obtención): _____

4. ACTIVIDAD PROFESIONAL FUNDAMENTAL:

4.1. DOCENTE ☐

4.1.1. *Profesor universitario:* ☐

a) De una disciplina metodológica: ☐

a.1. ¿Cuál/es (estadística, proceso de datos, medida, métodos cualitativos...): _____

b) De una disciplina no metodológica: ☐

b.1. ¿Cuál/es?: _____

4.1.2. *Profesor no universitario*: ☐

a) ¿A qué tipo de alumnos imparte docencia?:

— Infantil o Primaria o EGB ☐
— Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato o Formación Profesional ☐
— Formación no reglada (adultos, perfeccionamiento...) ☐

b) Área/s o materia/s que imparte (menciónelas): _____

4.2. OTRA PROFESIÓN, ¿Cuál?: _____

5. EXPERIENCIA Y TRAYECTORIA INVESTIGADORA:

5.1. Su actividad investigadora la realiza Vd.:

a) A tiempo completo ☐
b) A tiempo parcial ☐
c) Eventualmente ☐

5.2. Díganos, por favor, con la mayor exactitud posible, el número de investigaciones que ha realizado o en las que ha participado activamente: _____

5.3. ¿Ha centrado usted su actividad investigadora en algún *campo temático* concreto?:

a) **Sí**, ¿En cuál? (formúlelo de la manera más completa y descriptiva posible):

_____

b) **No** me dedico a ninguno con exclusividad, pues el tema depende de las necesidades, demandas o intereses de investigación que tenga ☐

5.4. ¿Su actividad investigadora se enmarca en alguna *teoría científica* concreta?:

a) **Sí**, ¿En cuál? (formúlela de la manera más completa y descriptiva posible):

_____

b) **No** se enmarca en ninguna con exclusividad, pues el marco teórico depende de las necesidades o intereses de investigación que tenga ☐

5.5. ¿Qué tipo de investigación realiza o ha realizado *con más frecuencia?*:

a) Investigación básica ☐
b) Investigación aplicada ☐
c) Me he dedicado a ambos tipos de investigación por igual ☐

5.6. ¿Qué metodología emplea *con más frecuencia* en sus investigaciones?:

a) Cuantitativa/cualitativa ☐
b) Cualitativa ☐
c) Otra, ¿Cuál? _____
d) Empleo las metodologías cuantitativa, cualitativa u otras indistintamente, según sea necesario ☐

5.7. ¿Cómo suele realizar su actividad investigadora?:

a) Suelo trabajar en solitario ☐
b) Formo parte de un equipo de investigación estable ☐
c) Cuando surge un tema de investigación interesante, o bien promuevo la formación de un equipo, o bien me uno temporalmente a un equipo ya formado para trabajar sobre este tema ☐

5.8. ¿Su actividad investigadora la desempeña en una Institución dedicada exclusivamente a la investigación (tipo CIDE)? SÍ ☐ NO ☐

6. AL MARGEN DE SU ESPECIALIDAD, ¿HA ADQUIRIDO Vd. ALGÚN TIPO DE FORMACIÓN EN FILOSOFÍA, SOCIOLOGÍA O HISTORIA DE LA CIENCIA?

6.1. Sí ☐
6.2. No ☐

6.1.1. En caso de haber recibido formación en ese campo, ¿cómo la ha recibido?:

1) Durante la carrera universitaria ☐
2) A través de seminarios o cursos específicos sobre el tema ☐
3) A través de la lectura de bibliografía especializada (libros, revistas, etc.) ☐
4) De otra forma, ¿de cuál?: _____

6.3. ¿Le parece útil para investigar tener conocimientos de sociología, filosofía o historia de la ciencia?: Sí ☐ No ☐

6.4. De los historiadores, filósofos o sociólogos de la ciencia que se mencionan en la tabla, *por favor señale con una cruz aquellos cuyo pensamiento conozca, así como su grado de acuerdo con el mismo.*

AUTOR	Conocido		GRADO DE ACUERDO CON SUS PLANTEAMIENTOS			
	S	N	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
K. POPPER						
T. S. KUHN						
R. CARNAP						
HABERMAS						
P. FEYERABEND						
A.J. AYER						
I. LAKATOS						
C.H. HEMPEL						
A.F. CHALMERS						
S. TOULMIN						
WITTGENSTEIN						
M. BUNGE						
N. R. HANSON						

7. Si usted formara parte de un Jurado para valorar los diseños de investigación presentados a una convocatoria oficial de ayudas a la investigación educativa, ¿qué importancia daría a los criterios de evaluación que se exponen a continuación? Valórelos de 1 a 4 rodeando con un círculo la puntuación que desee dar a cada uno, siendo 4 la puntuación máxima:

a. La relevancia y actualidad del tema.	1	2	3	4
b. La utilidad de los resultados.	1	2	3	4
c. La adecuación de la metodología utilizada al proyecto.	1	2	3	4
d. La fundamentación teórica.	1	2	3	4
e. La experiencia del/los autor/es *como investigador/es*.	1	2	3	4
f. La constancia del/los autor/es *en ese tema de investigación*.	1	2	3	4
g. La interdisciplinariedad del equipo de investigación.	1	2	3	4
h. El haber recibido financiación oficial con anterioridad para investigar.	1	2	3	4
i. La calidad de investigaciones anteriores.	1	2	3	4
j. La adecuación del presupuesto económico.	1	2	3	4
k. La valía profesional del director o directora de la investigación.	1	2	3	4

8. Señale por favor dos ventajas y dos inconvenientes que Vd. haya apreciado en las convocatorias de ayudas a la investigación que periódicamente realiza el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE):

VENTAJAS O ASPECTOS POSITIVOS: _____

INCONVENIENTES: _____

9. A continuación se exponen una serie de factores que pueden influir en la marcha de la investigación científica. Por favor, valórelas de 1 a 4 en función de la influencia real que Vd. cree que tienen en el progreso (o en el retroceso) de un determinado campo o teoría de investigación en educación:

a. Los recursos económicos.	1	2	3	4
b. El talento y la formación del/los investigador/es.	1	2	3	4
c. Su utilidad para resolver problemas educativos reales.	1	2	3	4
d. Las tendencias en la política educativa.	1	2	3	4
e. Las tendencias en la política científica.	1	2	3	4
f. Las demandas y necesidades de la sociedad.	1	2	3	4
g. La posición del/los investigador/es (el puesto, el prestigio, los contactos, etc.).	1	2	3	4
h. La repercusión en los medios de comunicación.	1	2	3	4
i. El respaldo institucional público (de la/s Administración/es, Universidades..).	1	2	3	4
j. El respaldo institucional privado (empresas, fundaciones, ONGs, etc.).	1	2	3	4
k. El acceso a congresos, revistas, y otros foros de la comunidad científica.	1	2	3	4

II. LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA Y EL CONOCIMIENTO

A continuación encontrará una serie de cuestiones sobre la actividad científica o investigadora y sobre el conocimiento que ésta genera. No hay respuestas correctas o incorrectas. Se trata de distintas concepciones de la ciencia, todas ellas vigentes en la actualidad. Le rogamos responda con la mayor sinceridad posible de acuerdo a su forma de pensar o de actuar.

En la serie de preguntas que aparecen a continuación, señale aquella afirmación (sólo una) con la que vd. está más de acuerdo utilizando para ello la casilla correspondiente

10. A su juicio, el valor del conocimiento científico:

    a) Es diferente del de otras clases de conocimiento, tiene más valor ☐
    b) No es diferente del de otras clases de conocimiento, todas tienen igual valor ☐

11. Aunque las dos afirmaciones siguientes son algo extremadas, ¿con cuál se identifica Ud. más?:

    a) El mundo tiene una existencia propia, al margen de que podamos o no conocerlo tal como es. ☐
    b) Ningún objeto o situación existe independientemente de nuestro pensamiento acerca de ellos. ☐

12. En su opinión, la contrastación de una teoría científica (como por ejemplo, la teoría conductista del aprendizaje, o bien la teoría constructivista) consiste en:

    a) Un enfrentamiento entre esa teoría y los hechos. ☐
    b) Un enfrentamiento entre esa teoría, la teoría rival y de ambas con los hechos. ☐

13. Las regularidades o repeticiones que observamos al investigar:

    a) Son una manifestación de las leyes que rigen el mundo (personal, social o natural). ☐
    b) Son producto de la forma humana de conocer e indagar, que nos hace propensos a esperar y buscar regularidades. ☐

14. Los hechos, acciones o situaciones que observamos al investigar, aunque pueden tener una doble función, Vd. diría que los empleamos *principalmente*:

    a) Como fuente de la que derivar las hipótesis de investigación. ☐
    b) Como criterios para evaluar las hipótesis de investigación. ☐

15. Las reglas para hacer investigación científica:

    a) Son cambiantes. ☐
    b) Son estables y explícitas, están prefijadas de antemano. ☐
    c) No existen. ☐

16. El significado y precisión de los conceptos científicos (como «fuerza», «inteligencia» o «estilo cognitivo»), *procede fundamentalmente*:

    a) De la observación rigurosa y repetida de hechos y acciones. ☐
    b) De la teoría científica en que esos conceptos están enmarcados. ☐

17. Usted diría que al investigar:

    a) Estudiamos las regularidades que se dan en el mundo, para encontrar las leyes que verdaderamente lo rigen. ☐
    b) Tratamos de encontrar regularidades en el mundo y las interpretamos en términos de leyes, pero que sólo son instrumentos creados por nosotros para poder seguir investigando. ☐

18. Señale la afirmación con la que esté más de acuerdo:

    a) Tenemos un método seguro para saber si una hipótesis es verdadera o probablemente verdadera. ☐
    b) No tenemos ningún método seguro para saber si una hipótesis es verdadera o probablemente verdadera, sólo lo tenemos para saber si es falsa. ☐
    c) No tenemos ningún método seguro para saber si una hipótesis es verdadera o falsa. ☐

19. De los dos principios siguientes, ¿cuál cree Vd. que es el más adecuado para guiar la investigación científica?:

    a) Hay que observar y analizar con objetividad todos los hechos y acciones de la realidad estudiada, para dar al mundo la oportunidad de expresarse como es. ☐
    b) Hay que observar y analizar con objetividad sólo aquellos hechos o acciones que la teoría con la que trabajamos nos indique. ☐

20. El empleo del método científico tradicional ha producido numerosos hallazgos científicos valiosos:

    a) Por lo que podemos concluir que es muy probable que este método siga produciendo hallazgos científicos valiosos. ☐
    b) Pero no podemos saber en modo alguno si va a producir hallazgos científicos valiosos en el futuro. ☐
    c) Pero ahora ya no los está produciendo. ☐

21. El planteamiento que usted se hace más o menos conscientemente al investigar es que:

    a) El mundo real está ahí, y es algo a lo que tenemos acceso a través de la observación rigurosa y repetida. ☐
    b) El mundo real está ahí, pero es algo a lo que no tenemos acceso independientemente de nuestras teorías. ☐
    c) En el acceso al conocimiento del mundo a veces la observación precede a la teoría, otras la sucede y otras veces ambas se desarrollan conjuntamente. ☐

22. La validez científica de los datos o enunciados que los investigadores formulan tras sus observaciones o mediciones, se establece:

    a) Cuando el investigador demuestra que se corresponden con la realidad. ☐
    b) Cuando son aceptados por la correspondiente comunidad científica. ☐

23. Al pretender hacer investigación rigurosa, el científico siempre ha de proponerse, entre otras cosas:

    a) Someter su hipótesis a todas las pruebas que demostrarían que es verdadera. ☐
    b) Someter valientemente su hipótesis a todas las pruebas que podrían demostrar que es falsa. ☐
    c) Desarrollar al máximo las posibilidades de su hipótesis sin atender a los fracasos que ésta sufra. ☐

24. A su juicio, el conocimiento científico:

    a) Es el conocimiento que tiene mayor grado de certeza que otros. ☐
    b) Es siempre conocimiento hipotético. ☐

25. Usted diría que:

a) Los conceptos y teorías científicas informan y determinan la metodología que se va a utilizar. ☐
b) La metodología es algo independiente de las teorías y conceptos científicos. ☐

26. Normalmente, cuando los investigadores decidimos contrastar nuestra teoría ¿para qué lo hacemos?:

a) Para, en función de los resultados (positivos o negativos), ver si continuamos trabajando con esa teoría o la abandonamos. ☐
b) Para desarrollarla y mejorarla, pero no nos planteamos rechazarla si no hay otra teoría que nos convence más. ☐

27. En su opinión, ¿qué ocurre con el *conocimiento científico nuevo?*:

a) Se ha ido acumulando al conocimiento ya existente a lo largo de la Historia. ☐
b) Reemplaza constantemente al conocimiento incorrecto, conservando e incorporando el conocimiento válido anterior. ☐
c) Se acumula durante un largo período de tiempo, pero en un momento dado se producen cambios profundos en los que un nuevo conocimiento reemplaza completamente al anterior. ☐

28. En su opinión, el éxito al contrastar la teoría que defendemos se produce:

a) Cuando buscamos hechos y situaciones que contradigan a la teoría, y no los encontramos. ☐
b) Cuando buscamos hechos y situaciones que verifiquen la teoría, y los encontramos. ☐

29. Ud. diría que a lo largo del tiempo el conocimiento científico:

a) *Ha seguido un patrón de crecimiento*: o bien reemplaza a la ignorancia, o supone un incremento y una mejora de lo que ya se conoce. ☐
b) *No ha seguido ningún patrón de crecimiento*, es meramente el resultado de la actividad de los investigadores en cada momento. ☐

30. Cuando vamos a contrastar una teoría, lo correcto metodológicamente es partir del supuesto de que:

a) Sus predicciones son falsas (y si esto se confirma, podremos concluir que la teoría también lo es). ☐
b) Sus predicciones son correctas (y si esto se confirma, concluiremos que también se ha confirmado la teoría). ☐

31. Aunque pueda haber otras, ¿cuál de las situaciones siguientes cree Ud. que determina más el progreso científico?:

a) La eliminación del conocimiento que se ha demostrado falso o inservible. ☐
b) La verificación de nuevas teorías y la acumulación del conocimiento científico verdadero. ☐
c) El trabajo perseverante de los científicos en el plan de investigación que se han programado desde un principio, sin rendirse ante los fracasos. ☐

32. La superioridad de una teoría científica con respecto a otra:

a) Es algo que se decide mediante la experimentación y/o discusión racional y crítica entre los investigadores. ☐
b) No se decide mediante la crítica racional y/o la experimentación. Una teoría atrae o persuade a los investigadores por muchas y muy distintas razones en cada caso (científicas, morales, sociológicas, psicológicas, económicas, históricas...). ☐

33. En un detenminado campo científico, lo habitual es que haya:

a) Una sola teoría que ha logrado el monopolio como guía de la investigación en ese campo. ☐
b) Una pluralidad de teorías que coexisten o compiten entre sí. ☐

34. Ud. diría que la metodología de investigación científica consiste en:

a) Un conjunto de reglas prefijadas *para crear y contrastar* teorías científicas. ☐
b) Un conjunto de reglas prefijadas *para contrastar* las teorías científicas ya creadas, no importa cómo. ☐
c) Un conjunto de reglas pensadas *para desarrollar* una determinada teoría científica, que cambian cuando cambia la teoría. ☐

35. ¿Cuál de los rasgos siguientes representa mejor para Ud. el valor propio del conocimiento científico?:

a) Que intenta ser un relato objetivo del mundo. ☐
b) Su utilidad. ☐
c) Que sigue un modelo sistemático de pensamiento. ☐
d) Ninguno de los tres. ☐

36. Para las diferentes clases de investigación científica:

a) Hay básicamente un método científico. ☐
b) Hay diferentes métodos que pueden considerarse científicos. ☐

37. A su juicio, el que en un campo científico una teoría «B», sustituya o predomine sobre una teoría rival «A», *dependerá fundamentalmente*:

a) De que *se demuestre racionalmente* que la teoría «A» ha fracasado repetidamente en la resolución de problemas en ese campo científico y de que la teoría «B» haya demostrado ser mejor. ☐
b) Del tesón, los recursos y el poder de convicción que tengan los defensores de cada teoría. ☐

38. ¿Cuándo diría usted que una teoría se debe considerar pseudocientífica?:

a) Cuando es difícil o imposible demostrar empíricamente que es verdadera. ☐
b) Cuando sus características no permiten someterla a las pruebas que podrían poner de manifiesto su falsedad. ☐
c) Cuando se estanca y no consigue aumentar nuestro conocimiento de las cosas. ☐
d) Cuando lo determina la comunidad científica del momento. ☐

39. En su opinión, la investigación científica:

a) Busca la verdad absoluta, aunque nunca podrá justificar que la ha encontrado. ☐
b) Busca la verdad absoluta y muchas veces la ha encontrado. ☐
c) No cree que exista una verdad absoluta y por eso no se propone encontrarla; simplemente progresa resolviendo los problemas que se van presentando. ☐

40. El método científico experimental:

a) Es el método más racional y riguroso de investigación que se conoce. ☐
b) No es el método más racional y riguroso de investigación, sino un proceso de toma de decisiones validado y aceptado por una determinada comunidad científica. ☐

41. Los científicos tratan de acercarse a la realidad, *principalmente*:

a) Describiendo y/o midiendo con objetividad y precisión lo que observan. ☐
b) Creando teorías y utilizándolas para observar. ☐

A continuación díganos, por favor, si está de acuerdo (DA) o en desacuerdo (ED) con cada una de las siguientes afirmaciones o proposiciones, señalando con una cruz en la casilla correspondiente:

42. Para distinguir entre lo que es científico y lo que no lo es, existe un conjunto de criterios estables, racionales y defendibles. DA ☐ ED ☐

43. El investigador utiliza dos tipos de lenguaje: un «lenguaje teórico» que surge de sus especulaciones, y un «lenguaje empírico» que refleja los hechos o acciones tal y como han sido observados o medidos. DA ☐ ED ☐

44. Para poder explicar o comprender cualquier situación o acción (natural, social o personal), hay que orientar el trabajo de investigación hacia la búsqueda de regularidades, a partir de las cuales se formulan las hipótesis. DA ☐ ED ☐

45. Los datos o enunciados derivados directamente de la observación o medición científica son tan falibles o poco seguros como las teorías científicas generales. DA ☐ ED ☐

46. Para investigar no tiene ningún sentido preguntarse si existen realmente *las cosas no observables* (como la autoestima o la energía). DA ☐ ED ☐

47. Si al contrastar una teoría en una prueba aceptada por la comunidad científica como decisiva se comprueba que sus predicciones son falsas, podemos afirmar concluyentemente que esa teoría es falsa y debemos abandonarla. DA ☐ ED ☐

48. Las ideas previas y las expectativas que tenemos acerca de las cosas es algo que debemos evitar completamente al investigar, para que no influyan o sesguen nuestras observaciones y experimentos científicos. DA ☐ ED ☐

49. La observación científica proporciona una base segura a partir de la que derivar el conocimiento. DA ☐ ED ☐

50. En la investigación científica no hay reglas para crear hipótesis y teorías, sólo hay reglas para contrastarlas. DA ☐ ED ☐

51. Cada vez que un investigador comprueba que la capacidad intelectual influye en el rendimiento, es un hecho importante para la ciencia, porque aumenta la probabilidad de que sea verdadera la teoría que afirma que el rendimiento es función de la inteligencia. DA ☐ ED ☐

52. Para distinguir entre qué es científico y lo que no lo es, existe un conjunto de criterios estables, racionales y defendibles. DA ☐ ED ☐

53. Para investigar no tiene ningún sentido preguntarse si existen realmente *las cosas observables* (como una montaña o como el color de la piel). DA ☐ ED ☐

54. La perspectiva ideológica o visión del mundo de cada investigador individual es lo que determina en gran medida su lealtad a una teoría científica o a otra. DA ☐ ED ☐

55. La clave para estar seguros de aproximarnos al conocimiento verdadero sobre las cosas es utilizar el método científico adecuado. DA ☐ ED ☐

BIBLIOGRAFÍA

AGASSI, J.: «An inductivist version of Critical Rationalism», *Philosophy of the Social Sciences*, (vol. 24), n.º 4, december, 1994, pp. 458-465.

AGUIRRE, J.; HAGGERTY, S. y LINDER, C. J.: «Student-teachers conceptions of science, teaching and learning: a case study in preservice science education», *Research Reports*, 1990, pp. 381-390.

ALDENDERFER, M. S. y BLASHFIELD, R. K.: *Cluster Analysis*, Sage Publications, Beverly Hills, 1984.

ANDERSON, D. S. y BIDDLE, B. J. (eds.): *Knowledge for Policy Improving Education trough research*, The Falmer Press, London, 1991.

ANGULO RASCO, J. F.: «Análisis epistemológico de la racionalidad científica en el ámbito de la Didáctica», en CIDE (1993): *Diez años de investigación e innovación en enseñanza de las ciencias*, CIDE/MEC, 1988, pp. 61-63.

BAENA CUADRADO, M. D.: «La ciencia del profesorado, enseñanza de las ciencias y aprendizaje científico», *Enseñanza de las ciencias*, n.º extra (IV Congreso), 1993, pp. 25 y 26.

BILLEH, V. Y. y MALIK, M. H.: «Development and Application of a Test on Understanding the Nature of Science», *Science Education*, 61, 1977, pp. 559-571.

BEHNKE, F. L.: «Reactions of scientists and science teachers to statement bearing on certain aspects of science and science teaching», *School Science and Mathematics*, 61, 1968, pp. 172-179.

BLISS, J.; MONK, M. y OGBORN, J.: *Qualitative data analysis for educational research. A guide to uses of Systemic Networks*, London & Camberra, Croom Helm, 1983.

BREZINSKI, C.: *El oficio de investigador*, Siglo XXI, Madrid, 1993.

BROWN, H. I.: *La nueva filosofía de la ciencia*, Tecnos, Madrid, 1984.

CARRASCOSA, J.; FERNÁNDEZ, I.; GIL, D. y OROZCO, A.: «Análisis de algunas visiones deformadas sobre la naturaleza de la ciencia y las características del trabajo científico», *Enseñanza de las Ciencias*, n.º extra (IV Congreso), 1993, pp. 43-44.

CASTELLS, M. y DE IPOLA, E.: *Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales*, Ayuso, Madrid, 1981.

CAWTHRON, E. R. y ROWELL, J. A.: «Epistemology and Science Education», *Studies in Science Education*, 5, 1978, pp. 31-59.

COOLEY, W. W. y KLOPFER, L. (1961): *Test on Understanding Science*, Educational Testing Service, Princeton, 1961.

CIDE: *Doce años de investigación educativa. Catálogo 1983-1994*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1995.

CLEMINSON, A.: «Establishing an epistemiological base for science teaching in the light of contemporary notions of the nature of science», *Journal of Research in Science Teaching*, 27 (5), 1991, pp. 429-445.

COHEN, I. B. (ed.): *The natural sciences and the social science: some critical and historical perspectives*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 1993.

CHALMERS, A. F.: ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?, *Siglo XXI*, Madrid, 1984.

D'AGOSTINO, F.: «Social Science as a Social Institution: neutrality and the politics of Social Research», *Philosophy of the Social Sciences*, vol. 25, n.º 3, Sep., 1995, pp. 396-405.

DIBBS, D. R.: «An investigation into the nature and consequences of teacher's implicit philosophies of science», *Tesis inédita*, Universidad de Aston, 1982.

DURKEE, G. P.: *An inventory of views on the nature of science among College Science Faculty*, Tesis inédita, Universidad de Iowa, 1975.

DUSCHL, R. A. y GIRTOMER, D. H.: «Epistemological perspectives on conceptual change: implications for educational practice», *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (9), 1991, pp. 839-858.

ECHEVARRÍA, J.: *Filosofía de la Ciencia*, Akal, Madrid, 1995.

ESCUDERO, T.; AISA, D.; CARCAVILLA, A.; SOBREVIELA, J. A. y GARCÍA CAPARRÓS, J.: «Investigación sobre Teoría y Didáctica de la Ciencia», en CIDE (1993): *Diez años de investigación e innovación en enseñanza de las ciencias*, CIDE/MEC, 1991, pp. 86-88.

FEYERABEND, P.: *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*; Tecnos, Madrid, 1986.

— *La ciencia en una sociedad libre*, Siglo XXI, Madrid, 1982.

— *Diálogos sobre el conocimiento*, Cátedra, Madrid, 1991.

FERNÁNDEZ CANO, A.: *Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía*, Síntesis, Madrid, 1995.

FOUREZ, G.: *La construcción del conocimiento científico*, Narcea, Madrid, 1994.

GALAGOVSKY, L. R.: «Redes conceptuales: base teórica e implicaciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias», *Enseñanza de las Ciencias*, 11 (3), 1993, pp. 301-307.

GIL, D.; CARRASCOSA, J.; GENÉ, A.; MARTÍNEZ, J. y PAYÁ, J.: «Hacia una enseñanza de las ciencias acorde con el propio proceso de producción científica», en CIDE (1993): *Diez años de investigación e innovación en enseñanza de las ciencias*, CIDE/MEC, 1983, pp. 47-52.

GIORDAN, A.: *La enseñanza de las ciencias*; Siglo XXI, Madrid, 1982.

GUASH, E.; DE MANUEL, J. y GRAU, R.: «La imagen de la ciencia en alumnos y profesores. La influencia de la ciencia escolar y de los medios de comunicación», *Enseñanza de las Ciencias*, n.º extra (IV Congreso), 1993, pp. 77-78.

HACKING, I.: *Representing and intervening*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.

HANSON, N. R.: *Patrones de descubrimiento. Observación y explicación*, Alianza, Madrid, 1977.

HEIMLICH, J. y PITTELMAN, S.: *El mapa semántico*, Aique, Buenos Aires, 1991.

HEMPEL, C. G.: *La explicación científica: estudios sobre la Filosofía de la Ciencia*, Paidós, Barcelona, 1988.

HODSON, D.: «Philosophy of Science, Science and Science Education», *Studies in Science Education*, 12, 1985, pp. 25-57.

IBÁÑEZ, I.: *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*, Siglo XXI, Madrid, 1985.

KIMBALL, M. E.: «Understanding the nature of science: a comparison of scientists and science teachers», *Journal of Research in Science Teaching* (5), 1968, pp. 110-120.

KOULAIDIS, V.: *Philosophy of Science in relation to curricular and pedagogical issues. A study of science teacher's opinions and their implications*, Institute of Education, University of London. Tesis inédita, 1987.

– «Philosophy of Science: an empirical study of teachers' views», *International Journal of Science Education*, 11 (2), 1989, pp. 173-184.

KUHN, T. S.: *La estructura de las revoluciones científicas*, FCE, Madrid, 1975.

– «Consideración en torno a mis críticos», en LAKATOS, I. y MUSGRAVE, A.: *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, Grijalbo, Barcelona, 1975, pp. 391-454.

– *Segundos pensamientos sobre paradigmas*, Tecnos, Madrid, 1989.

KURTZMAN, C.: «Epistemology and the Sociology of knowledge», *Philosophy of the Social Sciences*, vol. 24, n.º 3, Sept., 1994, pp. 267-290.

LAKATOS, I.: *Historia de la ciencia y de sus reconstrucciones racionales*, Tecnos, Madrid, 1987.

— *La metodología de los programas de investigación científica*, Alianza, Madrid, 1989.

LAUDAN, L.: *Modelos de cambio científico*, Crítica, Barcelona, 1990.

LAWSON, E. et al.: «Advancing research beyond the ruling theory stage», *Journal of Research in Science Teaching*, 26 (8), 1989, pp. 679-686.

LEWIN, K. y LEWIN, M.: *Epistemología comparada*, Tecnos, Madrid, 1991.

LÓPEZ RUPÉREZ, F.: «En pos del significado. Una perspectiva radical para la educación científica», en CIDE (1993): *Diez años de investigación e innovación en enseñanza de las ciencias*, CIDE/MEC, Madrid, 1990.

– «Más allá de las partículas y de las ondas. Una propuesta de inspiración epistemológica para la educación científica», trabajo premiado en la convocatoria de Premios Nacionales a la Investigación e Innovación Educativa, 1993.

MARDONES, J. M.: *Epistemología de las Ciencias Humanas y Sociales*, Anthropos, Barcelona, 1991.

MARTÍNEZ ARIAS, R.: *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*, Síntesis, Madrid, 1995.

MATTHEWS, M.: «History, Philosophy and Science Teaching: the present rapprochement», *Science and Education*, 1, 1992, pp. 11-47.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*, Servicio de Publicaciones, Madrid, 1989.

MOLES, A.: *La creación científica*, Taurus, Madrid, 1986.

MOORE, R. W. y SUTMAN, F. X.: «The development, field test and validation of an inventory of scientific attitudes», *Journal of Research in Science Teaching*, 7, 1970, pp. 85-94.

MORALES, P.: *Medición de actitudes en psicología y educación*, ed. Tártalo, San Sebastián, 1988.

NOVAK, J. D. y GOWIN, D. B.: *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988.

OCDE (ed.): *Making education count. Developing and using educational indicators*, OCDE/CERI, París, 1994.

– *Educational research and development. Trends, issues and challenges*, OCDE, París, 1995.

OLDROYD, D.: *The Arch of Knowledge. An introductory Study of the History of the*

Philosophy and Methodology of Science, Methuen, London, 1986.

PÉREZ DE LABORDA, A.: *La ciencia contemporánea y sus implicaciones filosóficas*, Cincel, Madrid, 1985.

POPPER, K.: *La lógica de la investigación científica*, Tecnos, Madrid, 1985.

– *Realismo y el objetivo de la ciencia. Pstscriptum a la lógica de la investigación científica*, vol. I, Tecnos, Madrid, 1985.

– *Conjeturas y Refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*, Paidós, Buenos Aires, 1967.

POZO, J. I.: *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Morata, Madrid, 1994.

PUTNAM, H.: *Las mil caras del realismo*, Paidós, Madrid, 1994.

RAMOS, F.; BASTIDA, M.ª F.; LUFFIEGO, M. y SOTO, J.: «Estudio experimental basado en la teoría de Lakatos acerca del progreso de la ciencia y sus implicaciones didácticas», en CIDE (1993): *Diez años de investigación e innovación en enseñanza de las ciencias*, CIDE/MEC, 1991, pp. 83-85.

RICHARDS, S.: *Filosofía y Sociología de la Ciencia*, Siglo XXI, México, 1987.

ROWELL, J. A. y CAWTHRON, E. R.: «Images of Sciences: an empirical study», *European Journal of Science Education*, 4, 1, 1982, pp. 79-94.

RYAN, A.; AIKENHEAD, G.: «The development of a new instrument: "Views on Science-Technology-Society" (VOSTS)», *Science Education*, 76 (5), 1992, pp. 477-491.

SALINAS DE SANDOVAL, J. y COLOMBO DE CUDMANI, L.: «Epistemologías docentes intuitivas y estrategias educativas», *Enseñanza de las Ciencias*, n.º extra, 1993, pp. 127-128.

SCIENTIFIC LITERACY CENTER: *Wisconsin Inventory of Science Processes*, Madison, The Regents of the University of Wisconsin, 1967.

SHELBY, D. H.: «A realist theory of empirical testing. Resolving the theory ladennes/objectivity debate», *Philosophy of Social Sciences*, 24, 2, June, 1994, pp. 133-159.

SHRIGLEY, R. L.: «Attitude and behavior and correlates», *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 1990, pp. 97-113.

SHRIGLEY, R. L. y KOBALLA, T. R.: «A decade of attitude research based on Hovland's learning model», *Science Education*, 76 (1), 1992, pp. 17-42.

SIGÜENZA MOLINA, A. y SÁEZ BREZMES, M.ª J.: «La ciencia en el DCB», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 188, 1989, pp. 67 y 68.

STOVE, D. C.: *Popper y después. Cuatro irracionalistas contemporáneos*, Tecnos, Madrid, 1995.

TOULMIN, S.: *La comprensión humana I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*, Alianza, Madrid, 1977.

VÁZQUEZ, A. y MANASSERO, M. A.: «Actitudes relacionadas con la ciencia: una revisión conceptual», *Enseñanza de las Ciencias*, 1995, 13 (3), pp. 337-446.

VEGA, M. de: *Introducción a la Psicología Cognitiva*, Alianza, Madrid, 1988.

ZIMAN, J.: *Enseñanza y aprendizaje sobre la ciencia y la sociedad*, FCE, Madrid, 1985.

WALFORD, G. (dir.): *La otra cara de la investigación educativa*, Morata, Madrid, 1995.

WELCH, W. W. y PELLA, M. O.: «The development of an instrument for inventorying knowledge of the processes of science», *Journal of research in Science Teaching*, 5, 1967, p. 64.

WHITE, F. C.: «Knowledge and relativism III: the sciences», *Educational Philosophy and Theory*, 15, 1983, pp. 1-29.

LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR. UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN 6.º DE PRIMARIA

BERNARDO GARGALLO LÓPEZ (*)

BASE TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

La Reforma Educativa española ha reconocido explícitamente la relevancia de los contenidos procedimentales en educación, dándoles la misma categoría que a los contenidos conceptuales y actitudinales.

Los procedimientos se entienden como «...un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta», (MEC, 1989, pp. 41-42). Constituyen el conocimiento procedimental o procedural, el «saber hacer». Ya Ryle (1949) distinguió entre «saber qué» y «saber cómo» y, a partir de ahí, Anderson (1983) estableció la diferenciación, que se ha hecho clásica, entre conocimiento declarativo, referido a contenidos conceptuales, y conocimiento procedimental o procedural, que integra los métodos, heurísticos, algoritmos, destrezas, técnicas, estrategias, etc., de los distintos campos del saber.

Los profesionales de la educación hemos trabajado casi exclusivamente el eje conceptual de contenidos. Disponemos, pues, de mayor tradición y de mayor abundancia de instrumentos metodológicos para su enseñanza y evaluación. Sin embargo, los otros dos ejes de contenidos deben abordarse con rigor. Por eso se necesitan trabajos experimentales que validen metodologías de intervención y procedimientos de evaluación de los contenidos procedimentales y actitudinales, de cara a facilitar la intervención educativa en estos ámbitos, de modo que ésta pase a la cultura docente y se consolide.

Este trabajo se ubica en el contexto de los contenidos procedimentales y se refiere a la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje se entienden como secuencias de procedimientos que se utilizan para aprender (Mayor, Suengas y González, 1993); para manejar, dirigir y controlar el propio aprendizaje en diferentes contextos (Weinstein y Palmer, 1988); como competencias o procesos que facilitan la adquisición, el almacenamiento y la recuperación de la información (Danserau, 1985; Nisbet y Shucksmith, 1987; Pozo, 1990; Pozo y Postigo, 1993; Weinstein, 1988; Weinstein y Danserau, 1985). Para precisar más el concepto, apuntamos una serie de notas características: (Bernad, 1993; Monereo, 1994; Pozo, 1994; Pozo y Postigo, 1993; Román, 1990):

(*) Universidad de Valencia.

- Son capacidades, aptitudes o competencias mentales, que se desarrollan con el ejercicio, que se aprenden y se pueden enseñar.
- Implican una orientación finalística, hacia un objetivo o meta identificable.
- Comportan una articulación de procesos. Integran habilidades, técnicas o destrezas, a las que coordinan. Por eso se las considera una habilidad de habilidades, una habilidad de orden superior.
- Implican utilizar selectivamente los recursos y capacidades de que uno dispone. De hecho, sin tal variedad de recursos no es posible la actuación estratégica.
- Son dinámicas, flexibles y modificables en función de los objetivos propuestos.
- Su puesta en marcha sería, en principio, no automática, sino controlada, precisando deliberación y flexibilidad en su uso, lo que comporta metacognición, conocimiento de los procesos cognitivos, planificación, control y evaluación de los mismos.
- Eso no está en contradicción con el hecho de que, cuando nos hacemos expertos en su uso, las estrategias de aprendizaje se automatizan, lo cual nos permite mejorar nuestra capacidad estratégica al ser capaces de movilizar habilidades y recursos cognitivos con facilidad y destreza. Precisamente es ésta una diferencia clave entre los expertos y los novatos.
- Están estrechamente vinculadas con otros contenidos de aprendizaje, tanto procedimentales como conceptuales.

Las estrategias fundamentales implicadas en el aprendizaje, de acuerdo con la secuencia del procesamiento de la información (Beltrán, 1993; Gargallo, 1995; Justicia y Cano, 1993; Pozo, 1990; Weinstein, 1988; Weinstein y Mayer, 1985) son las que siguen:

Estrategias afectivo-motivacionales y de apoyo

Que ponen en marcha el proceso y ayudan a sostener el esfuerzo. Aquí se incluyen: procesos motivacionales, autoestima y autoconcepto, relajación, condiciones ambientales adecuadas, etc.

Estrategias de procesamiento, propiamente dichas

Estrategias atencionales

Referidas al control de la atención.

Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información

Implican reestructuración de la información para integrarla mejor, a través de tácticas como subrayado, resumen, esquema, mapas conceptuales, etc.

Estrategias de repetición y almacenamiento

Incluyen la copia, repetición, recursos mnemotécnicos, el establecimiento de conexiones significativas, etc.

Estrategias de recuperación de la información

Ejercicios de recuerdo, de recuperación de información siguiendo la ruta de conceptos relacionados, etc.

Estrategias de comunicación y uso de la información adquirida

A través de elaboración de informes, de síntesis de lo aprendido, simulación de exámenes, prácticas de aplicación y transferencia, etc.

Estrategias metacognitiva: planificación, control y evaluación del propio desempeño

Nuestro interés se debe, por un lado, a

la importancia del tema –hoy es impensable que nuestros alumnos aprendan en la escuela todos los conocimientos que van a necesitar para su vida futura, por lo que es imprescindible enseñarles a «aprender a aprender»– y, por otro, a la frecuencia de su olvido en la labor cotidiana de los docentes que, en general y salvo contadas excepciones, se están limitando a abordar la enseñanza de los procedimientos específicos de las áreas, que vienen mucho más precisados en las regulaciones curriculares del Estado y de las Autonomías, descuidando la enseñanza de los procedimientos para aprender, entre los que las estrategias ocupan un lugar primordial. A lo sumo, se ha llegado a incluir las técnicas de estudio como contenido educativo por algunos profesionales, lo que tampoco garantiza, por sí solo, su aprendizaje estratégico por el estudiante (Monereo, 1994).

En otro lugar (Gargallo, 1992), reflexionábamos sobre la relevancia educativa del tema, ya que, en muchas ocasiones, el fracaso escolar de nuestros alumnos se debe a que les ha faltado la «inteligencia de aprender a aprender de manera eficaz» y a que no disponen, por ello, de suficientes «habilidades metacognitivas» (Nisbet y Shucksmith, 1987). Muchos de estos alumnos no han aprendido a controlar sus procesos de aprendizaje, no son capaces de someter los propios procesos mentales a examen y control para usarlos eficazmente. Es cierto que, en los alumnos con amplio fracaso acumulado, las causas son muy complejas pero también lo es que, entre ellas, ocupa un lugar destacado la deficiencia en habilidades cognitivas y metacognitivas. Falla el «séptimo sentido» en palabras de Nisbet (1991), que denomina así a la metacognición.

Hay casos muy específicos en que esas carencias metacognitivas se traducen en estrategias inadecuadas: alumnos que se esfuerzan en trabajar y no rinden conforme a su esfuerzo, alumnos que destacan en unas materias y fracasan o son muy mediocres en otras, alumnos que, desenvolviéndose muy bien en una materia, empeoran si cambia el profesor, alumnos que pretenden usar el mismo procedimiento que funciona en una materia en todas las demás y les va mal, etc. Estos alumnos no son capaces de organizar sus habilidades de un modo estratégico adaptándolo a las exigencias, muchas veces diferentes, de las diversas tareas.

La capacidad estratégica de que disponemos nosotros y algunos de nuestros alumnos se ha aprendido usualmente por tanteos de ensayo-error, copiando la forma de aprender de otros (padres, profesores, compañeros destacados...), por descubrimiento, aprendiendo de la propia experiencia, por la vía del currículum oculto. Casi nunca se ha hecho a través de enseñanza directa o explícita, propuesta que nosotros consideramos la más defendible, sobre todo a partir de lo que hoy sabemos sobre estrategias de aprendizaje, que es suficiente para promover una enseñanza científica de las mismas.

Compartimos las afirmaciones de Nisbet y Shucksmith (1987) cuando apuntan que la mayoría de los alumnos de nuestro sistema escolar son capaces de aprender mejor de lo que lo hacen, que si desarrollamos estrategias de aprendizaje se producirá una mejora del mismo y que la clave para ello es la conciencia y control de los propios procesos mentales.

Por otra parte, en nuestro país, las formulaciones legales, al menos a nivel de declaraciones de principios, se mueven en la siguiente línea. Como objetivos de la Educación Primaria se recogen, entre otros: «Utilizar en la resolución de problemas sencillos los procedimientos oportunos para obtener la información pertinente y representarla mediante códigos teniendo en cuenta las condiciones necesarias para su solución» (artículo 2 del Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria). Igualmente, en el DCB de la

Educación Secundaria Obligatoria se afirma: «La intervención educativa debe tener como objetivo prioritario el posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos, es decir, que sean capaces de aprender a aprender. Por lo tanto, hay que prestar especial atención a la adquisición de estrategias cognitivas de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje» (MEC, 1989, p. 33).

Uno de los objetivos generales que en el mismo DCB se estipula para la ESO señala la necesidad «Elaborar y desarrollar estrategias personales de identificación y resolución de problemas en los principales campos de conocimiento mediante la utilización de unos hábitos de razonamiento objetivo, sistemático y riguroso y aplicarlas espontáneamente a situaciones de la vida cotidiana» (MEC, 1989, p. 78).

El problema es que estas claras especificaciones no han tenido el oportuno correlato en las regulaciones curriculares de las diferentes áreas, especialmente en lo referente a las estrategias cognitivas y metacognitivas dirigidas al procesamiento de la información, muchas de las cuales, aun reconociendo la especificidad de los contenidos de aprendizaje de las diferentes áreas (Bernad, 1993), son claramente interdisciplinares. Mucho nos tememos, pues, que pasen inadvertidas para gran cantidad de profesores, que son los encargados de enseñarlas.

En ese sentido, estamos de acuerdo con Monereo (1993a y 1994) en que para conseguir alumnos estratégicos se necesitan profesores estratégicos que hayan tomado conciencia de los complejos procesos cognitivos y metacognitivos que se movilizan para aprender. De ahí que se precise una seria labor de formación de los profesores en este ámbito, tanto en su período de preparación universitaria como a lo largo de su formación permanente ya en el ejercicio de la profesión docente. Es necesario hacerles llegar a los profesores los resultados de las investigaciones, importantes en cantidad y calidad, en el plano teórico y en el de las propuestas de intervención educativa. En esta línea se inscribe este trabajo que presenta un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 6.º de primaria.

MARCO EXPERIMENTAL. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Análisis de la realidad

La intervención educativa se lleva a cabo en un centro público de una localidad agrícola de la provincia de Valencia. Se trata de un centro con un número de matrícula por clase relativamente bajo: entre los dieciocho y veintidós alumnos por aula. En concreto, el grupo experimental en que se realiza la intervención es un grupo de veintiún alumnos/as. Es el primer grupo que acaba la enseñanza primaria dentro del contexto de la LOGSE. A lo largo de la escolarización, este grupo ha cambiado constantemente de tutores. Sus profesores han sido provisionales, lo que ha dificultado mantener una continuidad en el estilo de intervención educativa. El rendimiento académico y la autoestima son bajos, existe muy baja motivación hacia el estudio y el trabajo intelectual y se trata de una clase muy poco cohesionada. Como este centro escolar sólo dispone de una clase por nivel, seleccionamos, de otro colegio público de características similares, otro grupo de 6.º de Primaria para que funcione como grupo de control.

Objetivos de la investigación

- Mejorar las estrategias de aprendizaje de los alumnos, a través de la mejora de la atención y de la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje y elevar su motivación y su autoestima.
- Incrementar el rendimiento académico.

MÉTODO

DISEÑO

Hemos optado por un diseño cuasi-experimental con grupo de control no equivalente, ya que los dos grupos no han sido confeccionados de manera aleatoria, con medida de pretest (antes de la intervención) y postest (después de la intervención) en ambos grupos.

El esquema del diseño es:

$$O_1 _____ X ____ O_2$$
$$O_3 _____ O_4$$

HIPÓTESIS

- Pensamos que no existirá diferencia significativa de medias en el pretest ni en las puntuaciones de estrategias de aprendizaje, medidas con el cuestionario ACRA (Román y Gallego, 1994), cuyo formato se explicita más adelante, ni tampoco en las calificaciones en Lengua y Matemáticas antes de la intervención, entre los sujetos del grupo experimental y los del de control (pretest intergrupos).
- Creemos que, a partir de la intervención, se producirá una diferencia significativa de medias en el postest entre los sujetos del grupo experimental y los del grupo de control, tanto en puntuaciones obtenidas en estrategias de aprendizaje como en las logradas en Lengua y Matemáticas (postest intergrupos) a favor de los sujetos experimentales.
- Por medio de la intervención educativa se logrará una mejora en las estrategias de aprendizaje de los alumnos del grupo experimental y también una mejora del rendimiento académico obtenido en Lengua y Matemáticas. En definitiva, pensamos que el grupo experimental mejorará en ambos aspectos después de la intervención, lo que se corroborará con medidas pretest y postest intragrupo.
- Los alumnos del grupo de control no mejorarán ni en sus estrategias de aprendizaje ni en sus calificaciones académicas, tomando medidas anteriores y posteriores a la intervención (pretest y postest intragrupo).

SUJETOS

El grupo experimental es un grupo de 6.º de primaria integrado por 21 alumnos de edades comprendidas entre los 11 y los 13 años, 9 niños y 12 niñas. El grupo de control es, así mismo, un grupo de 6.º de Primaria integrado por 20 alumnos de las mismas edades, 10 niños y 10 niñas. Los alumnos y alumnas de ambos grupos pertenecen a familias de nivel socio-económico medio y medio-bajo.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Para medir las estrategias de aprendizaje utilizamos el cuestionario ACRA. (Escalas de estrategias de aprendizaje) de Román y Gallego (1994). Es el único cuestionario español actualmente disponible que valora las estrategias de aprendizaje ajustándose a la teoría disponible sobre las mismas en la que hay acuerdos básicos y que también se ajusta a la catalogación de estrategias que propusimos antes. Se trata de un cuestionario integrado por cuatro escalas. La escala I mide *estrategias de adquisición de información* (integra *estrategias atencionales:* exploración, subrayado lineal, subrayado idiosincrásico, epigrafiado, y *estrategias de repetición:* repaso en voz alta, repaso mental y repaso reiterado). La escala II mide *estrategias de codificación de información* (integra *estrategias de mnemotecnización:* mnemotecnias, *estrategias de elaboración:* relaciones intracontenido, relaciones compartidas, imágenes, metáforas, aplicaciones, autopreguntas,

paráfrasis, y *estrategias de organización:* agrupamientos, secuencias, mapas conceptuales y diagramas). La escala III mide *estrategias de recuperación de información (estrategias de búsqueda:* búsqueda de codificaciones, búsqueda de indicios, y *estrategias de generación de respuesta:* planificación de respuesta y respuesta escrita). La escala IV mide *estrategias de apoyo al procesamiento (estrategias metacognitivas:* autoconocimiento, automanejo/planificación, automanejo/regulación y evaluación, y *estrategias socioafectivas:* autoinstrucciones, autocontrol, contradistractoras, interacciones sociales, motivación intrínseca y extrínseca y motivación de escape). El cuestionario presenta una serie de afirmaciones en torno al uso de las diversas estrategias de aprendizaje con respecto a las cuales los alumnos se han de pronunciar con cuatro posibles respuestas: *nunca o casi nunca, algunas veces, bastantes veces* y *siempre o casi siempre.* El cuestionario dispone de baremos, pero nosotros preferimos utilizar puntuaciones directas ya que lo que nos interesaba era calibrar la mejora producida en los alumnos con respecto a sus estrategias de aprendizaje antes y después de la intervención.

Tal y como se ha explicitado en la hipótesis, se tomaron como medidas de pretest y postest también las calificaciones de los alumnos en las dos materias mencionadas en la evaluación anterior a la intervención (1.ª evaluación: Navidades) y en la posterior (2.ª evaluación: Pascua). Tomamos Lengua y Matemáticas por tratarse de dos materias instrumentales y básicas. Por otra parte, la profesora que realizó la intervención cumplimentó un diario de clase en que se anotaron las impresiones surgidas durante la misma y las incidencias que se iban produciendo.

Variables

La variable dependiente viene determinada por: la mejora, la disminución o el mantenimiento de las puntuaciones de los alumnos en el cuestionario de estrategias de aprendizaje y de sus calificaciones académicas en Lengua y Matemáticas.

La variable independiente es el programa de intervención aplicado para mejorar sus estrategias de aprendizaje.

Agentes educativos

El programa fue aplicado por la tutora del grupo que era, a su vez, la profesora de Lengua, Educación Física, Técnicas de estudio y Educación afectivo-sexual. Esta profesora se encontraba, en ese momento, concluyendo sus estudios de licenciatura en Ciencias de la Educación.

Temporalización. Sesiones de intervención

La investigación, en su parte experimental, ocupó desde enero a marzo de 1996. Durante la primera semana de clase del mes de enero se realizó el pretest con el cuestionario ACRA en ambos grupos, llevándose a cabo, inmediatamente, veintitrés sesiones de intervención que, a razón de tres semanales, incardinadas en las materias de Lengua, Técnicas de estudio y Educación afectivo sexual, sesiones que se dilataron durante los meses de enero, febrero y primera semana de marzo. Nada más concluir la aplicación del programa se realizó el postest en los dos grupos con el mismo cuestionario ACRA antes aludido.

Programa pedagógico

A partir de los datos disponibles sobre la intervención educativa en este ámbito (Gargallo, 1995), utilizamos una serie de técnicas educativas para trabajar las estrategias de aprendizaje que considerábamos básicas, dado el estado de conocimiento y dominio de los alumnos en torno al tema.

TÉCNICAS EDUCATIVAS

TÉCNICAS MOTIVADORAS

(Beltrán, 1993; García Ros, 1992; Monereo, 1993a y b)

Para motivar a los alumnos, la profesora destacó la importancia que las estrategias de aprendizaje tienen en la vida actual y futura de los estudiantes, «vendiendo el producto» y ejemplificando cómo con un dominio adecuado de las mismas se aprende más y mejor con economía de esfuerzo y trabajo (el buen subrayado y resumen, por ejemplo, facilita notablemente el aprendizaje y reduce el tiempo de estudio...).

En esta misma línea, se utilizó el refuerzo social positivo. Se animó en todo momento a aquellos alumnos que se esforzaban en la tarea aunque las ejecuciones iniciales fueran pobres, exigiendo progresivamente mayor nivel de competencia para recibir la aprobación social de la profesora. Se enviaron en todo momento mensajes positivos, de cara a mejorar la autoestima de los alumnos: «Tú puedes hacerlo», «Cada día lo haces mejor», «Adelante, estoy contigo, no me defraudarás», etc. El objetivo era llegar a la motivación intrínseca y al autorrefuerzo, para lo cual es excelente la técnica de autoinstrucciones que se presenta más adelante.

También se realizaron murales, por equipos de clase, con mensajes positivos y motivadores: «Vale la pena aprender a estudiar», «Estudiar así es más fácil», «Aprendemos jugando», «Nos encanta estudiar». En otros murales de papel continuo se incluían los pasos necesarios a seguir cuando un alumno se pone delante de un texto, de cara a su elaboración y ulterior aprendizaje (lectura silenciosa, búsqueda del significado de las palabras con mayor dificultad a través del contexto de la frase o del diccionario, subrayado de ideas y palabras clave, extracción de la idea principal, búsqueda de ideas secundarias, realización del resumen, etc.) y cuando se enfrenta a una explicación oral (escuchar activamente –atención–; pensar en lo que se está diciendo, mirar a los ojos, expresar las propias ideas, tomar nota de la idea fundamental, etc.).

MODELADO

(Bandura, 1987; Beltrán, 1993: García Ros, 1992; Monereo, 1993a y b; Nisbet, 1991)

El modelado implica la realización de la tarea por un experto, profesor, padre, adulto o igual, de forma que los estudiantes puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos que se requieren para realizar la tarea. En dominios cognitivos, y el ámbito de las estrategias lo es, esto exige la externalización de los procesos mentales y de los procesos metacognitivos (planificación, control y revisión/evaluación) que el experto moviliza.

En nuestro caso, y conscientes de la relevancia de la técnica, la utilizamos para desarrollar estrategias atencionales, de planificación y de elaboración de la información. El formato de la técnica fue: modelado (explicitación y ejemplificación de la estrategia en cuestión por parte de la profesora), práctica guiada y práctica autónoma. Primero yo, luego vosotros conmigo y, por fin, vosotros solos (Valls, 1993).

PLANTEAMIENTO DE PREGUNTAS, INTERROGACIÓN O CUESTIONAMIENTO, TAMBIÉN CONOCIDA COMO MAYÉUTICA O MÉTODO SOCRÁTICO DE ENSEÑANZA

(Brown y Campione, 1979; Nisbet, 1991; Nisbet y Shucksmith, 1987; Monereo, 1993a y b, 1994; Román, 1990, etc.)

Brown y Campione adjudican al profesor el papel de «abogado del diablo», que cuestiona constantemente las suposiciones y premisas básicas del estudiante. El objetivo de la técnica consiste en lograr que los alumnos se hagan conscientes de sus propios procesos de pensamiento. La clave está en la utilización de buenas preguntas: «¿Cómo lo has hecho?», «¿Qué pasos has dado hasta llegar al resumen?», «¿Por qué lo haces así?», «¿Por qué has dicho esto?», «¿Puedes justificarlo?», «¿Existen otras alternativas?», etc.

Más que hacer al niño consciente de sus errores, lo cual también se consigue, se trata de enseñarle modelos de estrategias de autointerrogación, autodiagnóstico y autocorrección, de las que los adultos disponen, para ir transfiriendo el control y la planificación de la propia actividad al niño, mediante esos diálogos y cuestiones en torno al proceso cognitivo que se sigue al actuar. Ello posibilita la toma de conciencia metacognitiva en torno a dicho proceso y su posterior control.

Introspección

También denominada análisis y discusión metacognitiva (Danserau, 1978; Nisbet, 1991; Nisbet y Shucksmith, 1987; Monereo, 1993a). Esta técnica consiste en verbalizar los procesos cognitivos que se ponen en marcha para llevar a cabo tareas escolares. Los niños utilizan estrategias cognitivas para realizarlas, sin embargo les falta conciencia de las mismas y destreza en su uso. Para paliar estos problemas se les enfrenta a tareas escolares (estudio, resúmenes, esquemas, realización de trabajos, deberes, etc.) y, al mismo tiempo o después de realizar la tarea, se les pide que describan su método de trabajo, oralmente o por escrito. Posteriormente se analizan, se dan a conocer y se someten a crítica, ante el grupo de clase, las diferentes estrategias explicitadas, de modo que unos alumnos pueden aprender las estrategias de los otros.

Es un procedimiento costoso, en principio, ya que, por la falta de hábito, es difícil llevar a cabo la introspección o el autoanálisis al mismo tiempo que se realiza la tarea y, en muchos casos, falta repertorio lingüístico pertinente. Sin embargo, con el tiempo da muy buenos resultados.

Autoinstrucciones

(Meichenbaum, 1981; Meichenbaum y Goodman, 1971)

Meichenbaum desarrolló una técnica de modelado autoinstructivo que se ha revela sumamente eficaz tanto para el tratamiento de niños con problemas (impulsivos, hiperactivos, deficientes...) como para la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas (de aprendizaje, de resolución de problemas, etc.) en niños «normales».

Trata de enseñar una estrategia general para controlar la conducta y el propio proceso de aprendizaje y para contrarrestar la irreflexividad en la resolución de las tareas, por el habla interna, basándose en las aportaciones de Luria (1959 y 1961) y Vygotsky (1962), que se puede aplicar en diferentes circunstancias y que integra las siguientes habilidades que el niño debe aprender:

- Definición del problema: «¿Qué es lo que tengo que hacer?».
- Focalización de la atención y guía de la respuesta: «Tengo que hacer... Con cuidado, lo hago con atención...».
- Autorrefuerzo: «Bien, lo estoy haciendo bien...».
- Habilidades de autoevaluación y opciones de corregir errores, si se producen: «Esto va bien... Incluso si comete un error puedo ir despacio, fijarme más y corregirlo...».

Estas habilidades se enseñan con un procedimiento que incluye los siguientes pasos:

1) El modelo adulto o un modelo competente realiza la tarea mientras se habla a sí mismo en voz alta (modelado cognitivo).
2) El niño realiza la misma tarea bajo la dirección de las instrucciones del modelo (guía externa, manifiesta).
3) El niño realiza la misma tarea mientras se da instrucciones a sí mismo en voz alta (autoguía manifiesta).
4) El niño se repite a sí mismo las instrucciones mientras avanza en la tarea (guía manifiesta atenuada).
5) El niño realiza la tarea mientras guía su atención por medio del habla privada e inaudible, tratándose de una autodirección no verbal (autoinstrucción encubierta).

El procedimiento se enseña en varias sesiones, las que se precisen para su asimilación.

Demora forzada

(Gaines, 1971; Heider, 1971)

Consiste en obligar a los alumnos a que se tomen el tiempo necesario antes de dar la respuesta al problema, ejercicio o estímulo presentado. Para ello, se exige un tiempo mínimo para la realización de las tareas y ejercicios, antes del cual, o bien no se puede emitir la respuesta, o bien no se puede dar por concluido el ejercicio y se ha de ocupar el tiempo en el análisis de la tarea, su revisión y su evaluación.

Contenidos de enseñanza en el programa

Partiendo del nivel de dominio de estrategias de aprendizaje de nuestro grupo de alumnos, constatado por la profesora y por nosotros mismos, a partir de la respuesta al cuestionario ACRA, decidimos seleccionar una serie de estrategias básicas de aprendizaje que serían trabajadas en el programa:

Estrategias afectivo-motivacionales y de apoyo

(En el cuestionario ACRA estas estrategias aparecen como estrategias de apoyo al procesamiento: socioafectivas –autoinstrucciones, autocontrol, motivación–). Como el nivel de motivación era bajo, trabajamos este ámbito de intervención a lo largo de todo el programa según se ha explicitado antes, ya que son estos procesos los que movilizan todos los demás. Por eso, nos propusimos también mejorar la autoestima de los alumnos en la línea antes comentada y con ejercicios del tipo de «Soy importante porque...», «Somos importantes porque...», «He mejorado en...», etc. Trabajamos también el autocontrol a traves de la técnica de autoinstrucciones, utilizada en diversas sesiones.

Estrategias de procesamiento

(En el cuestionario ACRA estas estrategias aparecen como estrategias de adquisición –atencionales: repetición, de codificación, elaboración y organización– y de recuperación o evocación de la información –generación de respuesta–. Incidimos especialmente en las estrategias atencionales, muy deficitarias en los alumnos, a través de diversas tareas en las sesiones de intervención, que incluían ejercicios de discriminación, análisis de diferencias, etc. Trabajamos estrategias de elaboración y organización de la información: prelectura, lectura comprensiva, subrayado y resumen, estrategias fundamentales que los alumnos no dominaban y que considerábamos im-

prescindibles para un buen desempeño en 6.º de Primaria. También se trabajaron estrategias de memorización ejemplificando y modelando diversos procedimientos (observación de gráficos y dibujos en torno al tema, realización de actividades correspondientes al tema, repetición del resumen las veces necesarias para retenerlo exponiéndolo luego –el alumno sólo o a un compañero–, oralmente, o por escrito, jugar con las imágenes de las palabras clave para hacer con ellas una cadena, etc.).

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

(En el cuestionario ACRA estas estrategias aparecen como estrategias de apoyo al procesamiento: autoconocimiento y automanejo –planificación, regulación y evaluación–). Se hizo especial énfasis a través de las diversas sesiones, en la planificación del propio trabajo, de cara a optimizar recursos, ejemplificando cómo debe hacerse ésta y reforzando a los alumnos por planificarse. La técnica de autoinstrucciones, que incluye elementos de planificación de la tarea, de regulación y control y de autoevaluación nos sirvió también para trabajar el ámbito estratégico metacognitivo a lo largo del programa.

RESULTADOS. DISCUSIÓN

Para corroborar los supuestos formulados en la hipótesis realizamos pruebas «t» de diferencia de significación de medias, para grupos correlacionados en el caso de los *análisis intragrupo* y para grupos no correlacionados en el caso de los *análisis intergrupo,* utilizando el programa estadístico SPSS. Obtuvimos los siguientes resultados.

SITUACIÓN EXISTENTE EN EL PRETEST ENTRE LOS SUJETOS EXPERIMENTALES Y DE CONTROL

CON RESPECTO A LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Habíamos supuesto, en la primera parte de la hipótesis, que no existiría diferencia significativa de medias entre los sujetos del grupo experimental y los del de control en las puntuaciones obtenidas en estrategias de aprendizaje, y medidas con el cuestionario ACRA. Sin embargo, nuestra suposición no fue del todo ajustada, ya que se dio una diferencia significativa de medias en 2 de las cuatro escalas a favor del grupo de control: en la escala I, de estrategias de adquisición (t: 3,29, p 0'01) y en la escala III, de estrategias de recuperación o evocación (t: 2,51, p 0,05). No se dio diferencia significativa en la escala II, de codificación (t: 0,57, no significativa), ni en la escala IV, de apoyo al procesamiento (t: 1,79, no significativa) (Tabla I), aunque en ambos casos la puntuación obtenida por los sujetos del grupo de control fue superior a la lograda por los del grupo experimental.

TABLA I

Medidas y valores de «t» existentes entre sujetos del grupo experimental y sujetos del grupo de control en las cuatro escalas de estrategias de aprendizaje en el pretest

Escalas	Media Exp.	Des. Típ.	Media Cont.	Des. Típ.	GL	«t»	Sign.
I	46,09	9,65	56,45	10,44	38,38	3,29	p < 0,01
II	99,95	20,85	103,75	21,61	38,71	0,57	No sign.
III	44,33	8,99	50,45	6,46	36,31	2,51	p < 0,05
IV	89,04	22,22	99,65	15,29	35,57	1,79	No sign.

TABLA II

Medias y valores de «t» existentes en calificaciones de Lengua y Matemáticas obtenidas por sujetos experimentales y de control antes de la intervención, en el pretest

Calif.	Media Exp.	Des. Típ.	Media Cont.	Des. Típ.	GL	«t»	Sign.
Leng.	5,47	1,88	5,95	1,31	35,82	0,94	No sign.
Mate.	5,42	1,66	6,12	1,51	38,93	1,41	No sign.

CON RESPECTO AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Tal y como habíamos previsto en la hipótesis no se encontró ninguna diferencia significativa de medias entre sujetos experimentales y de control en las calificaciones obtenidas antes de la intervención en Lengua (t: 0,94, no significativa) y Matemáticas (t: 1,41, no significativa). Sin embargo, en ambos casos las calificaciones obtenidas por los sujetos de control eran superiores a las obtenidas por los sujetos experimentales (Tabla II).

Obsérvese, pues, que en la situación de partida es superior el rendimiento del grupo de control que el rendimiento del grupo experimental, tanto en puntuaciones obtenidas en estrategias de aprendizaje como en las logradas en Lengua y Matemáticas. No se trata, pues, de grupos equivalentes, sino que los sujetos del grupo de control superan a los del grupo experimental. Es ésta una constatación básica de la que hemos de ser conscientes de cara a los análisis ulteriores.

SITUACIÓN EXISTENTE EN EL POSTEST ENTRE SUJETOS EXPERIMENTALES Y DE CONTROL

CON RESPECTO A LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Habíamos supuesto que, partiendo de una situación de ausencia de diferencias de medidas en el pretest –que no fue lo que encontramos, según acabamos de ver– encontraríamos una diferencia significativa de medias entre sujetos experimentales y de control, a favor de los experimentales, en el postest, como consecuencia del programa de intervención aplicado. Tampoco en este caso se cumplieron nuestras previsiones. No se encontró diferencia significativa de medias en ninguna de las cuatro escalas. En dos escalas seguían superando los sujetos de control a los experimentales, en la escala I, de adquisición (t: 1,19, no significativa), y en la escala II, de codificación de la información (t: 0,39, no significativa). En la escala III, de recuperación o evocación, se daba prácticamente la misma puntuación (t: 0,10, no significativa), y en la escala IV, de apoyo al procesamiento, superaban los sujetos experimentales a los de control (t: 0'56, no significativa) (Tabla III).

CON RESPECTO AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Habíamos supuesto que, partiendo de una situación de ausencia de diferencia de medias en el pretest entre sujetos experimentales y de control, ésta se produciría a favor de los experimentales en el postest

por efecto del programa de intervención. Ya vimos que la diferencia no era significativa en el pretest, pero que sí se daba a favor de los sujetos de control, cuyas calificaciones eran mejores que las de los del grupo experimental. En este caso, tampoco se cumplió la hipótesis, ya que no se dio diferencia significativa de medias en el postest entre sujetos experimentales y de control, ni en Lengua (t: 0,52, no significativa), ni en Matemáticas (t: 0,21, no significativa) (Tabla IV). Sin embargo, queremos llamar la atención sobre un aspecto: la tendencia se ha invertido en el postest en Lengua, ahora son los sujetos del grupo experimental los que obtienen mejores calificaciones que los del grupo de control y se ha equiparado en Matemáticas, en la que las medias son casi idénticas.

Habíamos partido de una situación previa a la intervención en la que los sujetos del grupo de control superaban a los experimentales en estrategias de aprendizaje y en calificaciones. Después de la intervención hemos encontrado que las puntuaciones entre los grupos se han equilibrado, lo que indica que los sujetos experimentales han mejorado y que los de control no lo han hecho en el mismo grado. Estos aspectos se matizan y clarifican en los análisis que siguen a continuación.

TABLA III

Medias y valores de «t» existentes entre sujetos experimentales y de control en las cuatro escalas de estrategias de aprendizaje en el postest

Escalas	Media Exp.	Des. Típ.	Media Cont.	Des. Típ.	GL	«t»	Sign.
I	54,80	11,94	58,30	5,46	39	1,19	No sign.
II	106,42	23,96	109,15	20,33	38,5	0,39	No sign.
III	49,38	10,87	49,70	8,94	38,21	0,10	No sign.
IV	98,19	22,29	94,95	13,32	39	0,56	No sign.

TABLA IV

Medias y valores de «t» existentes en calificaciones de Lengua y Matemáticas obtenidas por sujetos experimentales y de control en el postest, después de la intervención

Calif.	Media Exp.	Des. Típ.	Media Cont.	Des. Típ.	GL	«t»	Sign.
Leng.	6,00	1,70	5,75	1,39	38,13	0,52	No sign.
Mate.	6,04	1,68	6,15	1,46	38,66	0,21	No sign.

El grupo experimental antes y después de la intervención

Con respecto a las estrategias de aprendizaje

Tal y como habíamos supuesto encontramos diferencia de medias en el grupo antes y después de la intervención (pretest-postest). Esta diferencia fue significativa en tres de las cuatro escalas: la escala I, de estrategias de adquisición (t: 3,14, p 0,01), la escala III, de estrategias de recuperación y evocación (t: 2,23, p 0,05), y la escala IV, de estrategias de apoyo al procesamiento (t: 2,19, p 0,05). La diferencia, aunque sí que se produjo con incremento de puntuación en el postest, no fue significativa en la escala II (t: 0,99, no signif.), de estrategias de codificación de la información. Ha de tenerse en cuenta que ésta es la escala que más estrategias incluye (12) y sólo se había trabajado explícitamente parte de las mismas, la referente a mnemotecnias y a resumen. Básicamente, pues, esta parte de la hipótesis se ve corroborada por los resultados, comprobándose la eficacia del programa de intervención en la mejora de las estrategias de aprendizaje de los alumnos del grupo (Tabla V).

Con respecto al rendimiento académico

Habíamos supuesto, en la hipótesis, que las calificaciones de los alumnos en dos materias instrumentales básicas, Lengua y Matemáticas, mejorarían a consecuencia de la intervención, a raíz de la mejora de las estrategias de aprendizaje. Los resultados corroboraron la hipótesis: las calificaciones de los alumnos mejoraron de forma significativa tanto en Lengua (t: 3,99, p 0,01) como en Matemáticas (t: 2,65, p 0,05) (Tabla VI). Estos resultados apoyan

TABLA V

Medias y valores de «t» obtenidas por el grupo experimental en las cuatro escalas de estrategias de aprendizaje antes de la intervención (pretest) y después de la misma (postest)

Escalas	Media Exp.	Des. Típ.	Media Cont.	Des. Típ.	GL	«t»	Sign.
I	46,09	9,65	54,80	11,94	20	3,14	p < 0,01
II	99,95	20,85	106,46	23,96	20	0,99	No sign.
III	44,33	8,99	49,38	10,87	20	2,23	p < 0,05
IV	89,04	22,22	98,19	22,29	20	2,19	p < 0,05

TABLA VI

Medias y valores de «t» obtenidas por el grupo experimental en calificaciones antes de la Intervención (pretest) y después de la misma (postest)

Calif.	Media Exp.	Des. Típ.	Media Cont.	Des. Típ.	GL	«t»	Sign.
Leng.	5,47	1,88	6,00	1,70	20	3,99	p < 0,01
Mate.	5,42	1,66	6,04	1,68	20	2,65	p < 0,05

la eficacia del programa y su generalización y transferencia al ámbito del aprendizaje escolar y del rendimiento académico, uno de los objetivos fundamentales del programa y son especialmente importantes por ello. Téngase en cuenta que es bastante frecuente obtener mejoras en programas educativos cuando se utilizan instrumentos estandarizados de medida en pretest y postest, especialmente cuando se trabajan los aspectos que miden dichos instrumentos, pero es mucho menos frecuente encontrar que las mejoras se transfieren después a ámbitos diferentes de los medidos por el instrumento para los que sería imprescindible la generalización de resultados, si se pretende hablar de resultados educativos relevantes. En nuestro caso tal mejora se ha conseguido.

El grupo de control antes y después de la intervención

Con respecto a las estrategias de aprendizaje

Habíamos supuesto en la hipótesis que los sujetos del grupo de control no mejorarían sus estrategias de aprendizaje del pretest al postest. Los resultados nos dieron la razón: no se produjo diferencia significativa de medias. Se produjo un ligero incremento en la escala I, de adquisición (t: 0,81, no significativa) y en la escala II, de codificación (t: 1,19, no significativa) y un ligero descenso en la escala III, de recuperación o evocación (t: 0,45, no significativa) y en la escala IV, de apoyo al procesamiento (t: 1,53, no significativa) (Tabla VII).

Con respecto al rendimiento académico

Habíamos supuesto que los sujetos del grupo de control no incrementarían significativamente sus calificaciones obtenidas después de la intervención con respecto a las logradas antes, ya que pensábamos, según reflejamos antes, que sus estrategias de aprendizaje, que nosotros pensamos básicas para el rendimiento académico, no mejorarían al no habérseles aplicado ningún programa desarrollado al efecto. Nuestros supuestos fueron corroborados por los resultados. No se produjo diferencia significativa de medias, dándose un ligero descenso en Lengua (t: 1,45, no significativa) y una puntuación casi igual en Matemáticas, con ligerísima mejora (t: 0,20, no significativa) (Tabla VIII).

TABLA VII

Medias y valores de «t» obtenidas por el grupo de control en las cuatro escalas de estrategias de aprendizaje antes de la intervención (pretest) y después de la misma (postest)

Escalas	Media Pre.	Des. Típ.	Media Post.	Des. Típ.	GL	«t»	Sign.
I	56,45	10,44	58,30	5,46	19	0,81	No sign.
II	103,75	21,61	109,15	20,33	19	1,19	No sign.
III	50,45	6,46	49,70	8,94	19	0,45	No sign.
IV	99,65	15,29	94,95	13,32	19	1,53	No sign.

TABLA VIII

Medias y valores de «t» obtenidas por el grupo de control en calificaciones antes de la intervención (pretest) y después de la misma (postest)

Calif.	Media Pre.	Des. Típ.	Media Post.	Des. Típ.	GL	«t»	Sign.
Leng.	5,95	1,31	5,75	1,39	19	1,45	No sign.
Mate.	6,12	1,51	6,15	1,46	19	0,20	No sign.

Los resultados obtenidos no corroboran algunos de los supuestos de la hipótesis, referidos a una situación similar de partida en el dominio de estrategias de aprendizaje y en calificaciones de los sujetos del grupo experimental y de los del grupo de control, ya que la situación inicial era favorable al grupo de control. Sin embargo, sí que apoyan los supuestos más sustantivos, referentes a la mejora del grupo sometido a tratamiento por efecto del programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje, que incrementa sustancialmente el dominio de estrategias en ese grupo produciendo, a la vez, y, ése era otro de los supuestos básicos formulados en la hipótesis, una mejora significativa en sus calificaciones. Éstos eran los dos objetivos básicos de la investigación.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este trabajo demuestra que se puede intervenir en el aula con eficacia a través de programas educativos sencillos en el ámbito de los contenidos procedimentales y, en concreto, en la enseñanza de estrategias de aprendizaje, que son, quizá, los procedimientos más nucleares, la llave del aprendizaje de los otros contenidos educativos. En nuestro caso, se trataba de un programa educativo muy funcional y perfectamente integrado en el currículum ordinario –las estrategias se enseñaban en las diversas áreas–, que trabaja parte de las estrategias de aprendizaje, aquellas que, dado el nivel de los alumnos y sus conocimientos sobre el tema, considerábamos básicas. Pensamos que la integración en el currículum es fundamental para lograr el éxito en estos programas y, además, favorece la generalización y transferencia de los resultados obtenidos. En nuestro caso, la funcionalidad de lo aprendido era inmediatamente obvia ya que las estrategias se aplicaban en los contenidos escolares habituales. Ésa es una de las claves del éxito del programa que se traduce no sólo en la mejora de las estrategias de aprendizaje, medida por el cuestionario ACRA, sino también en la mejora de las calificaciones de los alumnos del grupo.

Indudablemente es un programa para «empezar a trabajar», que sirve para validar planteamientos metodológicos, técnicas y estrategias de intervención. Las estrategias de aprendizaje deben ser incorporadas en los proyectos curriculares de los centros como cualquier contenido educativo a lo largo de las diversas etapas educativas y de los diferentes niveles para abordar su enseñanza de manera sistemática. Se trata de enseñar a los alumnos a «aprender a aprender», uno de los objetivos básicos de nuestra reforma educativa y de la psicopedagogía actual. Se trata de que, como decíamos en la introducción, estos planteamientos vayan calando en los docentes hasta lograr que sean parte de su «cultura», como lo es la en-

señanza de contenidos conceptuales. Modestamente consideramos que este trabajo aporta ideas para ello y recursos para la intervención.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, J. R.: *The architecture of cognition*. Harvard University Press, Cambridge, 1983.

BANDURA, A.: *Pensamiento y acción*. Martínez Roca, Barcelona, 1987.

BELTRÁN, J.: *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis/Psicología, Madrid, 1993.

BERNAD, J. A.: «Estrategias de aprendizaje y enseñanza: evaluación de una actividad compartida en la escuela», en C. MONEREO (comp.): *Las Estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Domenech Ediciones, Madrid, 1993.

BROWN, A. L. y CAMPIONE, J. C.: «Inducing flexible thinking: a problem of metacognition», en R. GLASSER (ed.): *Advances in instructional psychology*. NJ Erlbaum, Hillsdale, 1979.

DANSERAU, D. F.: «The development of a learning strategies curriculum» en H. F. O'NEIL (ed.): *Learning Strategies*. Academic Press, Nueva York, 1978.

DANSERAU, D. G.: «Learning strategy research», en J. W. SEGAL y otros: *Thinking and learning skills*. Erlbaum, Hillsdale, 1985.

GAINES, P. D.: *The modification of attentional strategies in children*. Report n.º 1. Developmental Program, Department of Psychology. University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, 1971.

GARCÍA ROS, R.: «Instrucción en estrategias de aprendizaje en el aula: Bases teóricas, diseño y validación de un Programa de Resumen». Universidad de Valencia. Tesis doctoral, Valencia, 1992.

GARGALLO, B.: «Aprender a aprender. La enseñanza de estrategias de aprendizaje como contenido educativo), *PA-D'E, 2*(1), 1992, pp. 61-87.

– «La intervención educativa en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. Reflexiones y propuestas», *Estudios Pedagógicos, 21*, 1995, pp. 29-46.

HEIDER, E. R.: «Information processing and the modification of an (impulsive conceptual tempo), *Child Development, 43*, 1971, pp. 657-668.

JUSTICIA, F. y CANO, F.: «Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje», en C. MONEREO (comp.): *Las Estrategias de Aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Domènech Ediciones, Barcelona, 1993.

LURIA, A.: «The directive functioning of speech in development», *Word, 15*, 1959, pp. 341-352.

– *The role of speech in the regulacion of normal and abnormal behavior*. Liveright, Nueva York, 1961.

MAYOR, J.; SUENGAS, A. y GONZÁLEZ, J.: *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis/Psicología, Madrid, 1993.

MEC: *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. I*. Madrid, MEC, 1989.

MEICHENBAUM, D.: «Una perspectiva cognitivo-comportamental del proceso de socialización», *Análisis y Modificación de Conducta, 7*(14 y 15), 1981, pp. 85-113.

MEICHENBAUM, D. y GOODMAN, J.: «Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control», *Journal of Abnormal Psychology, 77*, 1971, pp. 115-126.

MONEREO, C.: *Profesores y alumnos estratégicos*. Pascal, Madrid, 1993a.

– *Las Estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Domènech Ediciones, Madrid, 1993b.

MONEREO, C. (comp.): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* Graó, Barcelona, 1994.

NISBET, J.: «Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y pensamiento en la enseñanza», en C. MONEREO (comp.): *Enseñar a pensar a través del currículum escolar.* Casal. Barcelona, 1991.

NISBET, J. y SHUCKSMITH, J.: *Estrategias de aprendizaje.* Santillana/Aula XXI, Madrid, 1987.

POZO, J. I.: «Estrategias de aprendizaje», en C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI: *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación.* Alianza, Madrid, 1990.

POZO, J. I. y otros: *La solución de problemas.* Santillana/Aula XXI, Madrid, 1994.

POZO, J. I. y POSTIGO, Y.: «Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo», en C. MONEREO (coord.): *Las Estrategias de aprendizaje: Procesos contenidos e interacción.* Domènech Ediciones, Barcelona, 1993.

ROMÁN, J. M.: «Procedimientos de entrenamiento en estrategias de aprendizaje» en J. M. ROMÁN y D. A. GARCÍA (eds.): *Intervención clinica y educativa en el ámbito escolar.* Promolibro, Valencia, 1990.

ROMÁN, J. M. y GALLEGO, S.: *ACRA. Escalas de estrategias de aprendizaje.* TEA, Madrid, 1994.

RYLE, G.: *The concept of mind.* Penguin Books, Nueva York, 1949.

VALLS, E.: *Los procedimientos: Aprendizaje, ensenanza y evaluación.* ICE/Horsori, Barcelona, 1993.

VYGOTSKY, L.: *Thought and Language.* Wiley, Nueva York, 1962.

WEINSTEIN, C. E.: «Assessment and training of student learning strategies», en R. R. SCHMECK, *Learning strategies and learning styles.* Plenum Press, Nueva York, 1988.

WEINSTEIN, C. E. y DANSERAU, D. F.: «Learning strategies: The how of learning», en J. W. SEGAL y otros, *Thinking and learning strategies.* Erlbaum, Hillsdale, 1985.

WEINSTEIN, C. E. y MAYER, R. E.: «The teaching of learning strategies», en M. C. WITTROCK (ed.): *Handbook of research on teaching* (3.ª ed.). Macmillan, Nueva York, 1985.

GRÁFICO I

Desarrollo moral. Pretest Experimental-Control

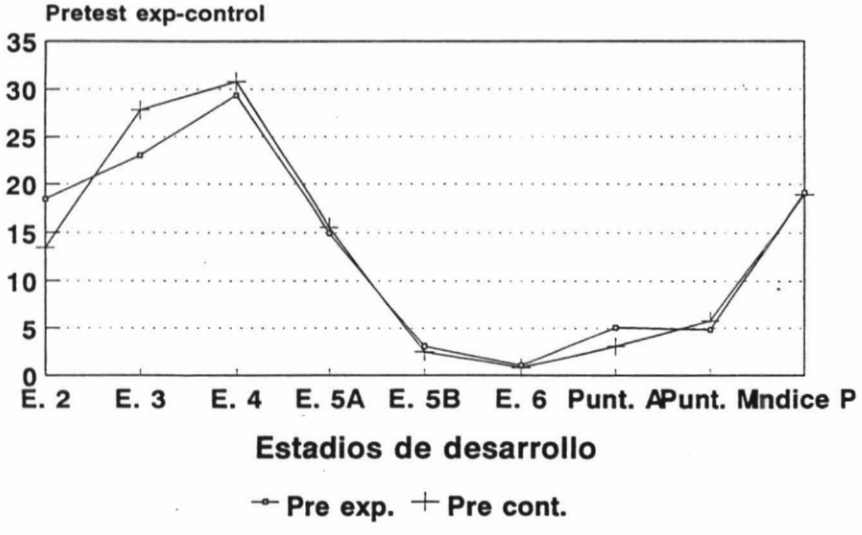


GRÁFICO II

Desarrollo moral. Protest Experimental-Control

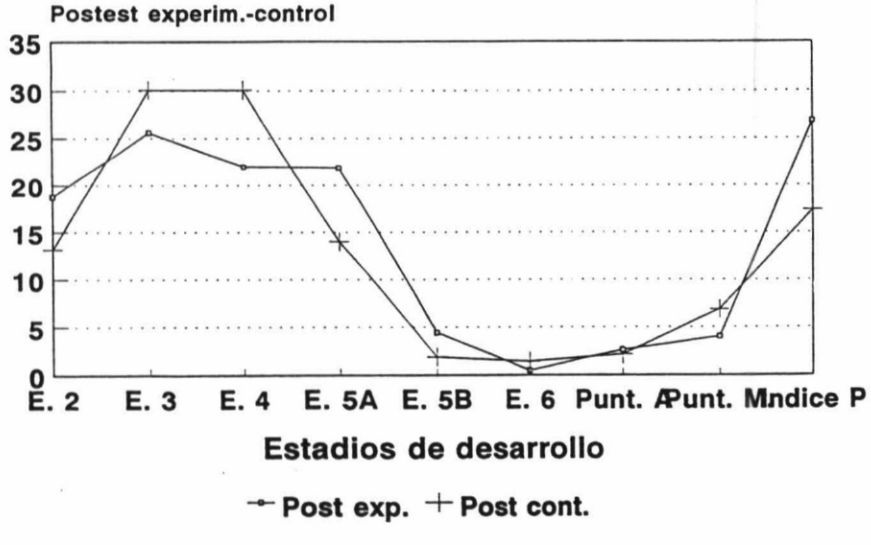


GRÁFICO III

Desarrollo moral. Experimental Pre-post

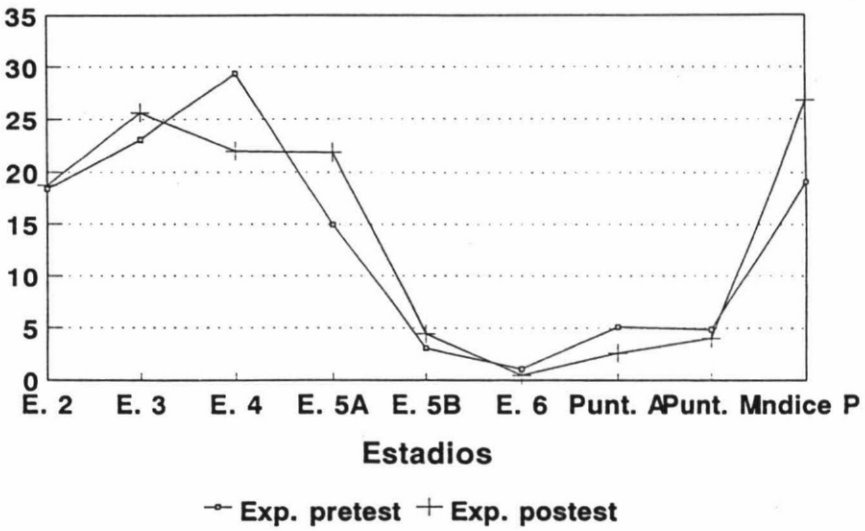
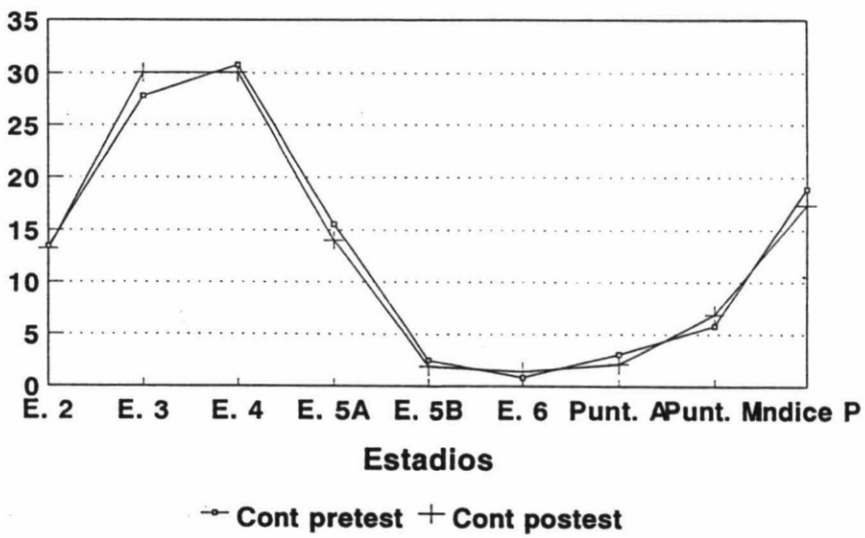


GRÁFICO IV

Desarrollo moral. Control. Ptretest-postest



UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE ALUMNOS Y ALUMNAS QUE PRESENTAN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

ANTONIO SÁNCHEZ PALOMINO (*)

El proyecto consiste en el diseño, elaboración y aplicación de un Programa de Intervención Didáctica para alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato que utilizando como variable independiente «estrategias de trabajo intelectual y técnicas de estudio», –referidas a los alumnos–, junto con el asesoramiento a profesores y padres de alumnos, mejora significativamente las siguientes variables dependientes: rendimiento escolar (expresado en calificaciones), actitudes ante las áreas de conocimiento, hábitos de estudio (condiciones ambientales, planificación, utilización de materiales, asimilación de contenidos), motivación ante el estudio, aptitudes escolares (factores verbal, de razonamiento y de cálculo) y autoconcepto en sus niveles académico, social, emocional y familiar.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Con frecuencia nos ocupamos en nuestras programaciones didácticas de objetivos, contenidos, metodología, evaluación y adaptaciones del curriculum, pero se nos queda fuera algo trascendental a lo que profesores, padres y alumnos no damos la importancia que realmente tiene, ¿quién enseña al alumno a estudiar?, ¿cómo desarrollar hábitos de estudio en el trabajo autónomo?, ¿cómo motivar el trabajo diario?, ¿cómo desarrollar destrezas instrumentales básicas?, ¿cómo estudiar cada una de las asignaturas/áreas de conocimiento?, ¿qué hay que memorizar?, ¿cómo se memorizan contenidos?, ¿qué estrategias de apoyo aplicar al estudio? Éstas son cuestiones frecuentes en nuestros centros educativos, pero ¿quién se ocupa de ellas?

Tradicionalmente, y hoy con frecuencia, las técnicas de estudio fueron utilizadas y se utilizan, hoy, para manejarse bien en una prueba o examen, obsesionados por el valor de las calificaciones escolares, no por el significado real del estudio.

Actualmente, desde el proceso de reforma de la Educación General Básica y las Enseñanzas Medias llevado a cabo en la Educación Secundaria y concretamente a partir de los Diseños Curriculares, la evaluación de los aprendizajes escolares no debe responder al modelo tradicional de examen, por ello las técnicas de estudio y estrategias de trabajo intelectual que hay que potenciar, son las que predisponen al alumno hacia un aprendizaje mejor: más funcional, más significativo, más integra-

(*) Universidad de Almería.

dor, más operativo, más comprensivo, más vital,... y no las que preparan sólo para los exámenes.

Algunos programas de enriquecimiento cognitivo llevados a cabo en departamentos psicopedagógicos de orientación, plantean entre sus objetivos la necesidad de enseñar las técnicas de estudio y estrategias de trabajo intelectual, pero en nuestros días tiene un carácter muy puntual y concreto, alcanzando a un reducidísimo número de alumnos.

En algunos centros existe la «tutoría de grupo», orientada a que el profesor-tutor desarrolle con la clase una serie de actividades formativas que no están incluidas en las áreas curriculares específicas, entre ellas, a veces, algunas orientaciones sobre técnicas de estudio y de trabajo en grupo. Son muy poco significativos los centros que lo hacen y la metodología suele estar mal planteada en la medida en que según nuestras observaciones constatamos que:

- No existe un diagnóstico psicopedagógico.
- No existe un asesoramiento personal. La información suele ser colectiva.
- No están dirigidas por los profesores de cada materia.
- El enfoque es básicamente teórico.
- Suelen ser muy puntuales y situadas fuera de contexto al no estar integradas en las tareas típicas del profesor y en el trabajo habitual del alumno.
- Los contenidos no están relacionados con las dificultades, ni con los problemas de aprendizaje, menos aún con la experiencia.
- No existe una atención personalizada en cuanto a la metodología de estudio.

La implantación del nuevo sistema educativo que desde la LOGSE se deriva, exige un nuevo planteamiento de las técnicas de estudio y estrategias de trabajo intelectual en la medida en que les asigna un importante cometido hasta el punto de incluirlas como una de las finalidades del sistema educativo: «la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo» (art. 1.1c.). Por otra parte, observamos que los Diseños Curriculares hacen especial mención a que los contenidos de aprendizaje no son sólo conceptuales, sino también actitudinales y procedimentales:

> Esos objetos de estudio pueden ser modelos, teorías, procedimientos generales, problemas, etc. Desde esta concepción, los contenidos no se refieren sólo a conceptos o relaciones entre ellos, sino que incluyen también procedimientos y actitudes, pues todos estos elementos conforman de hecho los cuerpos organizados de conocimientos (Diseño Curricular para la Reforma. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1989, p. 16).

Las técnicas de estudio y estrategias de trabajo intelectual programadas en función del desarrollo psicoevolutivo y de la propuesta curricular concreta a la que van dirigidas, por diversas razones, no son atendidas por los profesores de área/curso, lo que nos plantea la necesidad de recurrir a la acción tutorial y centrarnos en el profesor-tutor como responsable de este tipo de acciones. Tampoco aquí se encuentra el momento ni el lugar para ocuparse de ellas, ya que en la acción tutorial grupal, generalmente no son atendidas.

Todo esto debe suponer el plantearse las técnicas de estudio y estrategias de trabajo intelectual de cierta complejidad, a nivel de Departamento Psicopedagógico, donde con el apoyo y participación de profesores, profesores-tutores y padres de alumnos se haga un planteamiento curricular con un horario incardinado en la planificación docente y con una fundamentación teórica y práctica concreta. De esta forma se pueden establecer procedimientos y estrategias para una enseñanza, estudio y aprendizaje realmente eficaces.

Diseño metodológico de investigación

Como nos indica Patton, no hay un diseño metodológico que sea perfecto, éste viene siempre limitado por los recursos

disponibles, los límites temporales o la propia capacidad humana para abarcar la complejidad de la realidad social:

> La naturaleza exploratoria del problema, sugiere la deseabilidad de un diseño extenso, pero la referencia a describir experiencias individuales y resultados puntuales exige un diseño profundo y detallado. El diseño final emerge como resultado de discutir las alternativas y decidir las prioridades, dada la situación, y el potencial para generar una información útil y significativa (Patton, 1987, p. 45).

Sabemos que la utilización conjunta de los paradigmas cuantitativo y cualitativo plantea dificultades, pero nos sirve de estímulo conocer la existencia de una actitud integradora de ambas posturas que es asumida por la comunidad científica en general; entre ellos destacan: Britan, 1984; Campbell, 1986; Cook, 1986; Denzin, 1978; Eisner, 1987; Rits, 1983; Stake, 1985.

Son varios los autores que al referirse al uso conjunto de ambos paradigmas, suelen emplear el término «triangulación» que en investigación se realiza a través de operaciones convergentes:

> La triangulación implica el empleo complementario de métodos cuantitativos y cualitativos, o el uso de cualesquiera de ellos, dado que contribuye a corregir los inevitables sesgos que se hallan presentes en cada uno. Con sólo un método resulta imposible aislar el sesgo del método, de la cantidad o de la cualidad subyacente que se intenta medir (Pérez Serrano (1994, p. 55).

Nuestro diseño podríamos situarlo en el paradigma denominado investigación-acción participativa y colaborativa, pero hemos de confesar que no es fácil definirlo, ya que ha recibido distintas denominaciones, entre ellas: investigación activa, investigación en el aula, investigación participativa, investigación del profesor, investigación colaborativa, investigación crítica, investigación en la acción.

Escudero (1987, p. 20) nos indica que «es algo más que un conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo hacer investigación educativa. Por el contrario, la investigación-acción se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y modo de «estar» en la enseñanza».

Kemmis y Taggart (1989, p. 9) definen esta investigación diciendo: «es una forma de indagación autorreflexiva, emprendida por participantes, en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como de lograr una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que tienen lugar».

Este tipo de investigación tiene hoy gran importancia educativa ya que nos ofrece la posibilidad de superar el binomio teoría-práctica, educador-investigador, e intentar que la teoría y la práctica encuentren un espacio de diálogo común, de manera que el práctico se convierta en investigador, ya que nadie mejor que él puede conocer los problemas que necesitan de una solución.

Vinculada a la investigación-acción, nos centramos en la investigación colaborativa, donde hemos situado nuestro modelo. La Collaborative Research o Investigación Colaborativa es una modalidad de la investigación-acción que pone el énfasis en el trabajo conjunto de investigadores y educadores, sin excluir a otros miembros de la comunidad educativa. Es una verdadera innovación educativa, a juzgar por el cambio de mentalidad que supone para los que trabajan con ella.

Según Pine (1981, p. 10) «los profesores que participan en procesos de investigación-acción colaborativa se convierten en agentes de su propio cambio. Los profesores pueden utilizar la investigación-acción para su crecimiento personal y profesional, desarrollando habilidades y competencias con las que enri-

quecer su capacidad para resolver problemas y mejorar su práctica educativa».

Cualquier investigación colaborativa exige el trabajo en equipo de investigadores, profesores y demás miembros de la comunidad educativa; juntos deben caminar hacia la búsqueda de soluciones a un determinado problema. Por ello, exige un trabajo en equipo desde el comienzo hasta el final. Esta forma de investigación se ha desarrollado con gran fuerza debido al auge de las metodologías cualitativas y al mayor empleo de los métodos etnográficos aplicados a la educación.

Bartolomé (1987, pp. 15-30) hace una amplia referencia de las figuras relevantes que han estudiado los rasgos y elementos de este tipo de investigación. Entre ellos destaca a Ward y Tikunoff (1982), Oja y Pine (1983).

DIMENSIÓN CUANTITATIVA

El diseño de investigación planteado en su dimensión cuantitativa es de tipo cuasiexperimental en el que «el observador manipula y controla una o más variables independientes y observa la variable dependiente en busca de la alteración concomitante a la manipulación de la variable independiente» (Kerlinger, 1975, p. 315). Vamos a introducir cambios en los elementos del sistema para observar el tipo de resultados, definiendo cuándo, cómo y para quién se realiza el cambio, qué variables deben ser controladas, y cómo van a serlo.

A continuación nos planteamos qué criterios utilizar para seleccionar el tipo de diseño y optamos como criterio básico por la «adecuación» para comprobar las hipótesis del estudio. También utilizamos como segundo criterio el «control adecuado» de modo que permita estimar los efectos de la variable independiente.

En lo que al problema de control se refiere, nos vimos en la imperiosa necesidad de aceptar un diseño cuasiexperimental ya que no teníamos control experimental absoluto, pues el procedimiento de asignación de los alumnos y alumnas al grupo control o al grupo experimental, no había sido por muestreo aleatorio.

La diferencia básica entre una estrategia experimental y cuasiexperimental, radica en que mientras en la experimental los sujetos son seleccionados y asignados al azar (todos los sujetos tienen igual posibilidad de formar parte del experimento), en la cuasiexperimental únicamente son asignados o seleccionados, pero no los dos procesos a la vez (Campbell y Stanley, 1982, p. 34). Abundan las situaciones educativas en las que no es posible asignar sujetos de forma aleatoria al grupo de control o al grupo experimental, ya que se trata de grupos de clase y por ello cabe suponer que son grupos compensados pero no equivalentes. El diseño seleccionado, dentro de los que componen el grupo de cuasiexperimentales, ha sido el formado por un grupo de control y otro experimental; en ambos casos con preprueba y posprueba (Ary y otros, 1986, p. 272).

Con frecuencia, en situaciones escolares no es posible cambiar horarios ni organizar grupos con el propósito de adaptarlos al estudio sino que debemos utilizar los grupos respetando su distribución. En estos casos estamos obligados a emplear grupos que sean lo más equivalentes posibles al inicio del estudio. Por ello, vamos a prestar especial atención a las puntuaciones de la prueba preliminar (Y1) para averiguar si las medias y las desviaciones estándar de los dos grupos difieren significativamente. Si las puntuaciones no resultaran equivalentes, aplicaríamos la técnica del análisis de covarianza, para compensar, en parte, la falta de equivalencia.

Grupo	Preprueba	Variable Independiente	Posprueba
E	Y (1)	X	Y (2)
C	Y (2)	- - - - -	Y (2)

Diseño con pre y posprueba, con grupo de control no aleatorio.

Donde E Designa el Grupo Experimental
C Designa el Grupo Control
Y (1) Designa la primera medida
Y (2) Designa la segunda medida
X Designa el tratamiento

DIMENSIÓN CUALITATIVA

En cuanto a las técnicas cualitativas, hemos elegido:

Cuestionario para valorar las actitudes de los alumnos ante las materias de estudio y ante sus compañeros de clase.

Entrevista a los padres de alumnos que participan en el Programa de Intervención Didáctica, al objeto de evaluar dicho programa y por consiguiente, retroalimentar todo el proceso. Para mejorar las condiciones de análisis de la información recogida, éstas se transcribieron al cuestionario.

Observación (interna o participante) llevada a cabo en dos niveles de concreción:

Primer nivel: Los profesores valoran las actitudes escolares de los alumnos ante las materias de estudio y ante los compañeros de clase, concretándose esta valoración en el cuestionario sobre actitudes escolares.

Segundo nivel: Los padres valoran el Programa de Intervención Didáctica mediante la entrevista.

Discusiones en grupo llevadas a cabo en dos niveles de concreción:

Primer nivel: Entre el asesor investigador y docente del Programa de Intervención Didáctica y los profesores del curso/grupo al que pertenecen los alumnos.

Segundo nivel: Entre el asesor investigador y docente del Programa de Intervención Didáctica y los padres de alumnos.

Análisis de documentos escritos. Se hizo un estudio exhaustivo de la información pertinente para la investigación, que ofrecían el proyecto educativo, el plan de centro, la memoria final de curso, la programación, los horarios y las calificaciones.

Elaboración de un diario en el que el asesor investigador y docente del programa recogía los acontecimientos que parecían importantes para, desde la evaluación continua, retroalimentar el proceso.

Triangulación. Continuamente se contrastaba y comparaba la información que se iba obteniendo. Esto supuso, en ocasiones, la contrastación de distintas perspectivas y puntos de vista sobre una misma dimensión; en otros casos, obtener información sobre un mismo aspecto a través de distintas estrategias y en tercer lugar, someter las interpretaciones del asesor investigador y docente del programa al juicio de los profesores y de los padres.

Hipótesis de investigación

En nuestro estudio utilizamos una doble vía para formular las hipótesis: la in-

ductiva, en la que el investigador formula hipótesis para hacer una generalización a partir de ciertas relaciones observadas, y la deductiva, en la que se deriva por deducción de la teoría. No queremos desaprovechar estas dos vías pues creemos que en el caso que nos ocupa, se enriquecen y complementan.

HIPÓTESIS GENERAL

La hipótesis general del estudio podríamos definirla del siguiente modo: nuestro Programa de Intervención Didáctica, que venimos impartiendo a los alumnos de octavo curso de Educación General Básica del Colegio Ave María de la Quinta, de Granada, mejora significativamente el rendimiento escolar, las actitudes escolares, los hábitos de estudio, la motivación ante el estudio, las aptitudes intelectuales (factores: verbal, razonamiento y cálculo), y el autoconcepto en sus componentes académico, social, emocional y familiar.

Son hipótesis secundarias (*Subhipótesis*) relacionadas con la hipótesis general y expresada en términos operativos, las siguientes:

Primera: Los alumnos sometidos al Programa de Intervención Didáctica de forma sistemática durante un año académico, incrementan el rendimiento escolar en las siguientes áreas de conocimiento: Lengua Española, Idioma Moderno, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Formación Religiosa, Educación Física y Deportiva, Educación Estética/Pretecnológica.

Segunda: Los alumnos sometidos al Programa de Intervención Didáctica, de forma sistemática durante un año académico, mejoran significativamente las actitudes escolares referentes a las ocho áreas de conocimiento y las actitudes ante los compañeros de clase.

Tercera: Los alumnos sometidos al Programa de Intervención Didáctica, de forma sistemática durante un año académico, mejoran significativamente las estrategias de trabajo intelectual y las técnicas de estudio en general, concretamente: condiciones ambientales del estudio, planificación del estudio, utilización de materiales y asimilación de contenidos.

Cuarta: Los alumnos sometidos al Programa de Intervención Didáctica, de forma sistemática durante un año académico, mejoran significativamente la motivación ante el estudio.

Quinta: Los alumnos sometidos al programa de intervención didáctica, de forma sistemática durante un año académico, mejoran significativamente las aptitudes escolares básicas referidas a los factores de la inteligencia que consideramos esenciales en el trabajo escolar: Factor V: razonamiento verbal y comprensión verbal. Factor R: razonamiento en series numéricas y razonamiento en series de letras. Factor C: cálculo.

Sexta: Los alumnos sometidos al Programa de Intervención Didáctica, de forma sistemática durante un año académico, mejoran significativamente el autoconcepto a nivel de estructura de la personalidad en sus componentes: académico, social, emocional y familiar.

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

- Observamos un rendimiento deficiente y por consiguiente mejorable en algunos alumnos de octavo curso de Educación General Básica.
- Al objeto de tener los datos iniciales para la valoración y elaboración de un programa, se pasó una ficha a los alumnos de octavo curso de Educación General Básica en la que se les solicitaba información referida al nivel de rendimiento -en cada área de conocimiento- en la primera evaluación, grado de interés (motivación intrínseca) por superar la situación de bajo rendimiento y algunos datos familiares de interés.

- Seleccionamos una muestra de ochenta alumnos y alumnas, asignando cuarenta al grupo de control y cuarenta al grupo experimental.
- Creamos un Programa de Intervención Didáctica para su aplicación al grupo experimental y en una experiencia piloto inicial se fue depurando durante un curso escolar.
- Reunimos a los padres de los alumnos integrantes de la muestra, junto con los propios alumnos, y se les explicó los objetivos pretendidos, los contenidos a desarrollar, la metodología a utilizar, la participación de los padres, la participación de los profesores y la evaluación de esta nueva experiencia.

VARIABLE INDEPENDIENTE

TIPO DE PROGRAMA

Denominación	Estrategias de trabajo intelectual
Tipo de Programa	Enriquecimiento cognitivo
Áreas de interés	Factores motivacionales Destrezas instrumentales básicas Estrategias de apoyo al estudio
Ámbito Educativo	Alumnos Profesores Padres
Aspectos definitorios	Identificación y revisión de las áreas de interés preferente Elaboración de un Programa de Intervención Didáctica Participación de los padres de los alumnos Participación de los profesores implicados
Subáreas de interés preferente identificadas	Ambiente de estudio. Atención. Estado físico. Estado psíquico. Memoria. Motivación. Organización del tiempo. Realización de trabajos y exámenes. Técnicas, Métodos y Estrategias a utilizar
Fases de la Estrategia de Trabajo Intelectual «E T I - 95»	Exploración. Prelectura. Lectura comprensiva. Subrayado Esquematización. Resumen. Memorización. Repaso

OBJETIVOS

1. Diagnosticar los hábitos de estudio y estrategias de trabajo intelectual que habitualmente utilizan los alumnos.
2. Corregir las deficiencias observadas.
3. Orientarles en aquellas estrategias de trabajo intelectual que no son específicas de ningún área de conocimiento, pero que son básicas para el aprendizaje.
4. Reforzar el aprendizaje en aquellas técnicas y estrategias que sean especialmente necesarias.
5. Entrenarles sistemáticamente en el uso y dominio de dichas técnicas y estrategias.
6. Motivar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CONTENIDOS

Unidad 1.	Cuáles son tus intereses.
Unidad 2.	Cuáles son tus hábitos de estudio.
Unidad 3.	Por qué estudiar.
Unidad 4.	Necesidad de las técnicas de estudio y estrategias de trabajo intelectual.
Unidad 5.	Técnicas para mejorar la motivación.
Unidad 6.	Educación de las actitudes.
Unidad 7.	Factores que influyen en el estudio.
Unidad 8.	Planificación del estudio.
Unidad 9.	La lectura: instrumento básico.
Unidad 10.	La lectura: velocidad y comprensión.
Unidad 11.	Los mapas conceptuales.
Unidad 12.	El subrayado.
Unidad 13.	El esquema.
Unidad 14.	El resumen.
Unidad 15.	Actitud en clase.
Unidad 16.	Método de estudio.
Unidad 17.	La memoria.
Unidad 18.	Cómo realizar un trabajo monográfico.
Unidad 19.	Los medios de comunicación.
Unidad 20.	La entrevista.
Unidad 21.	La encuesta.
Unidad 22.	Técnicas de expresión oral y debate.

DISEÑO DE INTERVENCIÓN. SECUENCIACIÓN DE LAS FASES

Primera Fase	Determinar las situaciones de aprendizaje en que se van a encontrar los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria durante el curso escolar.
Segunda Fase	Precisar cuáles son las actividades de trabajo intelectual y de hábitos de estudio que necesitan desarrollar en las situaciones de aprendizaje consideradas anteriormente.
Tercera Fase	Determinar qué técnicas de estudio y qué estrategias de trabajo intelectual se han de programar en función de las necesidades del grupo.
Cuarta Fase	Establecer la programación general.
Quinta Fase	Establecer un plan de tiempos o sesiones para desarrollar el programa.
Sexta Fase	Establecer la metodología a seguir en el tratamiento de esas técnicas con los alumnos.
Séptima Fase	Establecer la coordinación entre profesores, padres y alumnos.
Octava Fase	Determinar el sistema de evaluación.

VARIABLE DEPENDIENTE

Calificaciones Escolares obtenidas en la 1.ª y 3.ª Evaluación

1.1. Lengua española.
1.2. Idioma moderno.
1.3. Matemáticas.
1.4. Ciencias naturales.
1.5. Ciencias sociales.
1.6. Formación religiosa.
1.7. Educación física y deportiva.
1.8. Educación Estética/Pretecnológica.

Actitudes Escolares obtenidas en la 1.ª y 3.ª Evaluación

2.1. Actitudes ante el grupo de compañeros.
2.2. Actitudes ante las áreas de conocimiento.

Puntuaciones obtenidas en el inventario de hábitos de estudio

3.1. Condiciones ambientales del estudio.
3.2. Planificación del estudio.
3.3. Utilización de materiales.
3.4. Asimilación de contenidos.
3.5. Sinceridad (escala adicional).

Puntuaciones obtenidas en la Escala de Evaluación de la Motivación ante el estudio

Puntuaciones obtenidas en el test de aptitudes escolares

5.1. Razonamiento verbal.
5.2. Comprensión verbal.
5.3. Razonamiento en series numéricas.
5.4. Razonamiento en series de letras.
5.5. Comprensión numérica.

Puntuaciones obtenidas en el test de personalidad

6.1. Autoconcepto académico.
6.2. Autoconcepto social.
6.3. Autoconcepto emocional.
6.4. Autoconcepto familiar.

Puntuaciones obtenidas en la entrevista los padres de alumnos: Evaluación del PID.

CONCLUSIONES

Análisis de covarianza de las calificaciones medias

- Se verifican las condiciones para la aplicación del análisis de covarianza.
- El grupo de control obtiene un incremento de 0,1217, mientras que el incremento correspondiente al grupo experimental es 0,3937, por lo que la diferencia en los incrementos del grupo experimental sobre el grupo de control es de 0,2720.
- Una vez corregidos los efectos de los niveles de partida, la diferencia obtenida entre los incrementos de ambos grupos es significativa ($F = 13,2412$; $P < 0,001$).

Contraste de los incrementos medios en las distintas áreas de conocimiento

Hemos obtenido diferencias estadísticamente significativas del grupo experimental sobre el grupo de control en las siguientes áreas de conocimiento: Idioma moderno (Inglés). Matemáticas. Ciencias naturales. Ciencias sociales. Religión y moral católica. Hemos de aceptar la igualdad entre los grupos de control y experimental en las áreas de conocimiento que a continuación relacionamos: Lengua española. Educación Física y Deportiva. Educación estética/Pretecnológica.

Al ordenar las áreas según el grado de significación de las diferencias obtenidas, resulta:

• Matemáticas	T = 3,8913 P = 1,061 E-04
• Idioma moderno (Inglés)	T = 2,4147 P = 9,077 E-03
• Ciencias sociales	T = 2,9485 P = 2,120 E-03
• Religión y moral católica	T = 3,4929 P = 4,000 E-04
• Ciencias naturales	T = 1,6462 P = 0,0519
• Lengua española	T = 1,1501 P = 0,1269
• Educación estética/Pretecnológica	T = 0,5844 P = 0,2803
• Educación Física y Deportiva	T = 0,1608 P = 0,4364

Contraste de los incrementos medios en las actitudes escolares

Hemos obtenido diferencias estadísticamente significativas del grupo experimental sobre el grupo control en las actitudes ante las áreas de conocimiento ($T = 2,3508$; $P < 0,0107$). Mientras que al referirnos a la actitud ante los compañeros del grupo-clase, cuadro V.14, las diferencias no son significativas ($T = -0,3539$; $P < 0,6376$), lo que muestra que no ha habido diferencias en la evolución de ambos grupos.

Análisis de covarianza de hábitos de estudio I

- Se verifican las condiciones para la aplicación del análisis de covarianza.
- El grupo de control obtiene un incremento de 2,8684, mientras que el incremento correspondiente al grupo experimental es 7,9000, por lo que la diferencia de los incrementos del grupo experimental sobre el grupo de control es de 5.0316.
- Una vez corregidos los efectos de los niveles de partida, la diferencia obtenida entre los incrementos de ambos grupos es significativa ($F = 20,5582$; $P < 0,000$).

Análisis de covarianza de hábitos de estudio II

- Se verifican las condiciones para la aplicación del análisis de covarianza.

- El grupo de control obtiene un incremento de -0.0921, mientras que el incremento correspondiente al grupo experimental es 5,2250, por lo que la diferencia de los incrementos del grupo experimental sobre el grupo de control es de 5,3171.
- Una vez corregidos los efectos de los niveles de partida, la diferencia obtenida entre los incrementos de ambos grupos es significativa (F = 15,3175; P < 0,000).

Análisis de covarianza de hábitos de estudio III

- Se verifican las condiciones para la aplicación del análisis de covarianza.
- El grupo de control obtiene un incremento de 2.2763, mientras que el incremento correspondiente al grupo experimental es 5,5500, por lo que la diferencia en los incrementos del grupo experimental sobre el grupo de control es de 3,2737.
- Una vez corregidos los efectos de los niveles de partida, la diferencia obtenida entre los incrementos de ambos grupos es significativa (F = 5,3913; P < 0,023).

Análisis de covarianza de hábitos de estudio IV

- Se verifican las condiciones para la aplicación del análisis de covarianza.
- El grupo de control obtiene un incremento de 3.1447, mientras que el incremento correspondiente al grupo experimental es 6,5250, por lo que la diferencia en los incrementos del grupo experimental sobre el grupo de control es de 3,3803.
- Una vez corregidos los efectos de los niveles de partida, la diferencia obtenida entre los incrementos de ambos grupos es significativa (F = 20,7237; P < 0,000).

Análisis de covarianza de la motivación para el estudio

- Se verifican las condiciones para la aplicación del análisis de covarianza.
- El grupo de control obtiene un incremento de -0.7632, mientras que el incremento correspondiente al grupo experimental es 9,5250, por lo que la diferencia en los incrementos del grupo experimental sobre el grupo de control es de 10,2882.
- Una vez corregidos los efectos de los niveles de partida, la diferencia obtenida entre los incrementos de ambos grupos es significativa (F = 42,1955; P < 0,000).

Análisis de covarianza y prueba de Belson para el factor verbal

- No se verifican las condiciones de aplicación del análisis de covarianza, ya que las pendientes de ambos grupos son significativamente distintas. No obstante, la prueba de Belson, que tiene en cuenta esta disparidad, confirma la existencia del efecto obtenido en el análisis de covarianza.
- El grupo de control obtiene un incremento de -1.5263, mientras que el incremento correspondiente al grupo experimental es 7,5500, por lo que la diferencia en los incrementos del grupo experimental sobre el grupo de control es de 9,0763.
- Una vez corregidos los efectos de los niveles de partida, la diferencia obtenida entre los incrementos de ambos grupos es significativa (F = 22,8270; P < 0,0000).

Análisis de covarianza para el factor razonamiento

- Se verifican las condiciones para la aplicación del análisis de covarianza.
- El grupo de control obtiene un incremento de -7.2629, mientras que el incremento correspondiente al grupo experimental es 11,0750, por lo que la diferencia en los in-

crementos del grupo experimental sobre el grupo de control es de 18,3379.

- Una vez corregidos los efectos de los niveles de partida, la diferencia obtenida entre los incrementos de ambos grupos es significativa (F = 48.5223; P < 0.000).

ANÁLISIS DE COVARIANZA PARA EL FACTOR CÁLCULO

- Se verifican las condiciones para la aplicación del análisis de covarianza.
- El grupo de control obtiene un incremento de -17.1316, mientras que el incremento correspondiente al grupo experimental es 7,6000, por lo que la diferencia en los incrementos del grupo experimental sobre el grupo de control es de 24,7316.
- Una vez corregidos los efectos de los niveles de partida, la diferencia obtenida entre los incrementos de ambos grupos es significativa (F = 81,9850; P < 0,000).

ANÁLISIS DE COVARIANZA TOTAL DEL TEST DE APTITUDES ESCOLARES

- Se verifican las condiciones para la aplicación del análisis de covarianza.
- El grupo de control obtiene un incremento de -8,1315, mientras que el incremento correspondiente al grupo experimental es 11,8750, por lo que la diferencia en los incrementos del grupo experimental sobre el grupo de control es de 19,9065.
- Una vez corregidos los efectos de los niveles de partida, la diferencia obtenida entre los incrementos de ambos grupos es significativa (F = 96,0260; P < 0,000).

ANÁLISIS DE COVARIANZA PARA EL AUTOCONCEPTO EN LA ESCALA EMOCIONAL

- Se verifican las condiciones para la aplicación del análisis de covarianza.
- El grupo de control obtiene un incremento de 2,0000, mientras que el incremento correspondiente al grupo experimental es 6,2750, por lo que la diferencia en los incrementos del grupo experimental sobre el grupo de control es de 4,2750.
- Una vez corregidos los efectos de los niveles de partida, la diferencia obtenida entre los incrementos de ambos grupos es significativa (F = 11,7138; P < 0,001).

ANÁLISIS DE COVARIANZA PARA EL AUTOCONCEPTO EN LA ESCALA SOCIAL

- Se verifican las condiciones para la aplicación del análisis de covarianza.
- El grupo de control obtiene un incremento de 0.8421, mientras que el incremento correspondiente al grupo experimental es 2,6750, por lo que la diferencia en los incrementos del grupo experimental sobre el grupo de control es de 1,8329.
- Una vez corregidos los efectos de los niveles de partida, la diferencia obtenida entre los incrementos de ambos grupos es significativa (F = 6,9299; P < 0,010).

ANÁLISIS DE COVARIANZA Y PRUEBA DE BELSON PARA EL AUTOCONCEPTO EN LA ESCALA EMOCIONAL

- No se verifican las condiciones de aplicación del análisis de covarianza, ya que las pendientes de ambos grupos son significativamente distintas. No obstante, la prueba de Belson, que tiene en cuenta esta disparidad, confirma la existencia del efecto obtenido en el análisis de covarianza.
- El grupo de control obtiene un incremento de 0,5789, mientras que el incremento correspondiente al grupo experimental es 3,1750, por lo que la diferencia en los incrementos del grupo experimental sobre el grupo de control es de 2,5961.
- Una vez corregidos los efectos de los niveles de partida, la diferencia obtenida en-

tre los incrementos de ambos grupos es significativa ($F = 9,5852$; $P < 0,0003$).

Análisis de covarianza para el autoconcepto en la escala familiar

- Se verifican las condiciones para la aplicación del análisis de covarianza.
- El grupo de control obtiene un incremento de 1,5263, mientras que el incremento correspondiente al grupo experimental es 3.5000, por lo que la diferencia en los incrementos del grupo experimental sobre el grupo de control es de 1,9737.
- Una vez corregidos los efectos de los niveles de partida, la diferencia obtenida entre los incrementos de ambos grupos es significativa ($F = 27,9814$; $P < 0,000$).

Análisis de covarianza para el autoconcepto en la escala total del test de personalidad

- Se verifican las condiciones para la aplicación del análisis de covarianza.
- El grupo de control obtiene un incremento de 5,1842, mientras que el incremento correspondiente al grupo experimental es 13,4000, por lo que la diferencia de los incrementos del grupo experimental sobre el grupo de control es de 8,2158.
- Una vez corregidos los efectos de los niveles de partida, la diferencia obtenida entre los incrementos de ambos grupos es significativa ($F = 11,2784$; $P < 0,001$).

Análisis factorial

Con la realización del análisis factorial, pretendemos buscar los factores capaces de explicar el mayor éxito del Programa de Intervención Didáctica en unos alumnos que en otros y la relación existente entre los distintos factores; para ello efectuamos un análisis factorial de incrementos en las siguientes variables: Calificaciones escolares medias. Factor verbal. Factor razonamiento. Factor cálculo. Condiciones ambientales del estudio. Planificación del estudio. Utilización de materiales. Asimilación de contenidos. Autoconcepto académico. Autoconcepto social. Autoconcepto emocional. Autoconcepto familiar.

Hemos prescindido de las puntuaciones totales por ser éstas combinaciones lineales de las correspondientes subescalas.

Una vez calculadas las saturaciones de los factores rotados, resulta:

Factor 1. Expresa la mejora de los hábitos de estudio. Podemos concretarlo en el siguiente orden jerárquico: condiciones ambientales del estudio, utilización de materiales, planificación y asimilación de contenidos.

Factor 2. Expresa la mejora en autoconcepto emocional y se relaciona con el factor verbal, hábitos de estudio II (planificación del estudio) y con el factor cálculo.

Factor 3. Expresa la mejora en autoconcepto familiar, correlacionando fuertemente con autoconcepto académico (escolar).

Factor 4. Expresa claramente la mejora de las aptitudes escolares (factor razonamiento, seguido del factor cálculo y próximo al factor verbal).

Factor 5. Se refiere a la mejora del rendimiento escolar (calificaciones) y está muy relacionado con hábitos de estudio IV (asimilación de contenidos) y con motivación para el estudio.

Factor 6. Expresa la mejora en autoconcepto social y se relaciona con motivación y autoconcepto académico.

Se confirma la idea de que los alumnos mejoran en las áreas más deficitarias.

Análisis de cluster

En la construcción del cluster se utilizaron las variables: calificaciones escolares medias, hábitos de estudio (condiciones ambientales, planificación, utilización de

materiales y asimilación de contenidos), aptitudes (factor verbal, de razonamiento y de cálculo) y autoconcepto (académico, social, emocional y familiar). Pero a lo largo de nuestra investigación hemos utilizado otras variables que nos han proporcionado información igualmente valiosa: actitudes escolares (ante las áreas de conocimiento y ante los compañeros del grupo-clase), motivación ante el estudio, entrevistas a los padres, reuniones con los profesores, contacto continuado con los profesores-tutores, historial académico de los alumnos y observación participante. Toda esta información (cuantitativa/cualitativa y triangulada en cuanto a sus fuentes) nos va a permitir interpretar en un sentido holístico el impacto del Programa de Intervención Didáctica sobre los alumnos del grupo experimental, según la evolución manifestada por los grupos y recogida en el cluster, hecho que orientará nuestras conclusiones y recomendaciones.

Para ello, pensamos que lo más adecuado podría ser el análisis de cluster de sujetos, ya que tiene un carácter exploratorio, heurístico y de generación de hipótesis (Allenderfer y Bashfield, 1984; Martínez Ramos, 1984; García Ramos, 1988) y se reduce la base impresionista de los datos considerados aisladamente y ofrecidos en los anteriores análisis.

El algoritmo empleado considera a cada alumno como un conglomerado distinto y calcula la distancia entre los alumnos. A continuación, los dos conglomerados más próximos se amalgaman en un nuevo conglomerado y así sucesivamente hasta un conglomerado único. El proceso termina con la aparición de un gráfico denominado dendograma. Cada dendograma expresa la estructura de semejanzas entre alumnos, la estructura de diferencias y la medida de su similitud.

Trataremos de construir tipologías que expliquen los diferentes grados de aprovechamiento y los mecanismos que han producido las mejoras en los alumnos que han recibido la intervención del programa.

Al analizar el dendograma correspondiente a la premedida, constatamos que:

- Existe una gran dispersión. Lo que nos confirma la existencia de un grupo de alumnos muy heterogéneo y que de forma natural aceptamos, planteándonos la necesidad de que la atención educativa en cualquier programa de intervención debe ser orientada hacia la diversidad enriquecedora de la clase.
- Sólo aparece un pequeño grupo más homogéneo formado por los alumnos que identificamos con los números: 25, 31, 39, 37, 27. Son alumnos muy similares, no sólo en las variables consideradas a nivel cuantitativo, hecho que refleja el cluster, sino también en las actitudes que mantienen ante las distintas áreas de conocimiento, valoradas como «positivas» y que se mantienen constantes a lo largo del tiempo de aplicación del programa. En cuanto a la motivación, los identificamos en el intervalo de «muy motivados» para el estudio. Son alumnos cuyos padres consideran que el programa de intervención ha sido una experiencia entre «muy buena» y «buenísima». Finalmente, son alumnos de un buen historial académico y muy interesados en que el Programa de Intervención Didáctica les ayude a mejorar en sus aspectos más deficitarios.
- Las semejanzas se establecen básicamente entre pares de individuos. Es natural que así suceda debido a la gran diversidad que existe en el grupo-clase.
- Las diferencias son muy conside-rables, por ello decimos que es un grupo muy heterogéneo en su valoración inicial. En el dendograma que situamos a continuación, podemos observar las características del grupo correspondientes a la premedida.

Al analizar el dendograma correspondiente a la posmedida, constatamos que:

• Hay menor dispersión que en la valoración inicial. El grupo tiende a una mayor homogeneidad, por lo que podemos afirmar que el Programa de Intervención Didáctica beneficia más a las áreas y a los alumnos que tienen mayores carencias.

• Aparecen tres grupos con mayor homogeneidad y uno de gran dispersión:

Grupo 1. Lo forman los alumnos identificados con los números: 24, 39, 19, 1, 38, 33, 28, 10, 34, 25, 21, 26 y 37.

Grupo 2. Lo forman los alumnos identificados con los números: 6, 27, 36, 17, 5, 16 y 29.

Grupo 3. Lo forman los alumnos identificados con los números: 15, 18, 8, 4, 31, 30, 32, 12, 3, 22 y 20.

Grupo 4. (De gran dispersión). Lo forman los alumnos identificados con los números: 35, 14, 13, 11, 9, 2, 23, 40 y 7.

Los grupos 1, 2 y 3, manifiestan un acercamiento, lo que indica que el Programa de Intervención Didáctica ha producido mejoras mayores en el grupo 1, seguido del grupo 2 y muy próximo al grupo 3. En estas mejoras hemos detectado la gran importancia que tiene la mayor implicación de los padres en el Programa, ya que las actitudes de los alumnos ante las áreas de conocimiento y ante los compañeros del grupo-clase, así como la motivación, han evolucionado muy considerablemente durante la aplicación de éste. Por el contrario, el grupo de dispersión y con mayor distancia de amalgamamiento, es decir, de menor aprovechamiento en el Programa, lo forman los alumnos que presentan menor motivación hacia el estudio, posiblemente por ello también una actitud ante las áreas de conocimiento y los compañeros del grupo-clase, menos positiva. En estos alumnos hemos detectado menor implicación de los padres en nuestra experiencia, así como algunos problemas de tipo psicoafectivo en el ámbito familiar (muerte de la madre, separación de los padres, el niño vive con la abuela,...). Estos alumnos han tenido notables mejoras en los aspectos que las variables del análisis cuantitativo manifiestan, pero dentro del grupo son los de menor aprovechamiento, posiblemente su ritmo sea más lento y el apoyo pedagógico (refuerzo educativo) que necesitan dentro de la atención a la diversidad, deba ser más prolongado en el tiempo y con una atención individualizada.

• Las semejanzas se establecen básicamente entre grupos. Se ha producido una evolución desde la semejanza entre individuos hacia la semejanza entre grupos, lo que interpretamos en el sentido de que el Programa de Intervención Didáctica al implicar a padres, profesores y alumnos tiende a homogeneizar, supliendo las mayores carencias que los alumnos presentan, y que dificultan su normal progreso. Estas carencias pueden ser cognitivas, afectivas o emocionales, habiendo sido tomadas en consideración al programar nuestra intervención didáctica.

• La evolución entre grupos es muy similar. Lo que indica que el Programa de Intervención Didáctica ha beneficiado a la totalidad de los alumnos del grupo experimental y en menor medida al grupo de dispersión, por las razones anteriormente comentadas.

Al analizar el dendograma correspondiente a las diferencias, constatamos que:

• Existe gran homogeneidad en las diferencias. Las diferencias entre la pre y posmedida expresadas en el dendograma que presentamos finalmente, nos explica la evolución global de los alumnos en la aplicación del Programa, evolución en la que constatamos que a pesar de las diferencias, utilizadas como punto de partida, ha habido un considerable progreso y un acercamiento muy próximo entre los alumnos; de aquí podemos concluir que todos los alumnos se han beneficiado del Programa y que los más beneficiados han sido los que presentaban mayores carencias.

• Aparecen dos grupos de gran homogeneidad y sólo un pequeño grupo (cinco alumnos) de dispersión. Al observar la distancia de amalgamamiento, seguimos reafirmándonos en que todos los alumnos se han beneficiado del programa, ya que se reduce la distancia y las semejanzas se establecen, no entre individuos como en la premedida, sino entre grupos.

Grupo 1. Lo forman los alumnos identificados con los números: 1, 16, 28, 34, 39, 24, 21, 19 y 14.

Grupo 2. Lo forman los alumnos identificados con los números: 18, 17, 25, 31, 30, 32, 10, 40, 27, 6, 23, 7, 35, 8, 20, 3, 26, 5, 37, 29, 33, 38, 12, 36, 9 y 4.

Grupo 3. (De dispersión). Lo forman los alumnos identificados con los números: 13, 22, 11, 15 y 2.

• La semejanza se establece básicamente entre grupos.

• La evolución entre grupos es muy similar. Al comparar diferencias, nos preguntamos, ¿qué ha sucedido con los alumnos del grupo de dispersión? De los cinco alumnos del grupo de dispersión (2, 11, 13, 15, 22), tres de ellos (2, 11, 13) ofrecen una interesante casuística que desde el punto de vista científico, merecerían un estudio de casos. A pesar de ello, intentaremos arrojar luz sobre el problema. Los alumnos 15 y 22 son los que habiendo progresado, lo han hecho en menor grado. Se encuentran en el grupo tercero, en el dendograma correspondiente a la posmedida, lo que confirma que han salido beneficiados.

Los alumnos 2, 11, 13 para quienes también ha sido positiva nuestra experiencia, mantienen una casuística complejísima que podemos observar en los siguientes datos:

El *alumno 2* no obtiene incrementos significativos en actitudes escolares, tampoco en motivación hacia el estudio y la implicación de sus padres es escasísima, prácticamente no existe, hecho explicable porque vive con la abuela. Parece ser que existen algunos problemas familiares de índole afectiva. El profesor tutor nos explica que en los dos últimos cursos ha cambiado mucho su carácter y su forma de manifestarse; es apático, le interesa poco el juego, cada vez es más introvertido y distante.

CUADRO DE DISPERSIÓN

N	Actitudes				Motivación			Entrevista padres			
	Pre.		Pos.		Pre.	Pos.	Dif.	Si	?	No	V
2	A	A	A	P	49	53	+4	6	4	1	3
11	A	A	P	A	41	58	+17	8	1	2	4
13	A	A	P	P	44	48	+4	No contestan			
15	A	A	A	P	56	48	–8	8	3	0	3
22	N	A	N	A	57	64	+7	11	0	0	5

Actitudes: P = Positiva. A = Aceptable. N = Negativa.

Motivación: Expresada en cifras absolutas.

Entrevista: Si = Siempre. ? = A veces. No = Nunca.

V: Valore de 1 a 5 nuestra experiencia. 1 = Mala. 2 = Regular. 3 = Buena. 4= Muy buena. 5 = Buenísima.

El *alumno 11* no obtiene incrementos significativos en actitudes escolares, obtiene una pequeña mejoría en motivación y la implicación de los padres la podríamos considerar de normal. Posiblemente estemos ante un alumno «lento» que necesite un refuerzo pedagógico continuado.

El *alumno 13* mejora en actitudes escolares, no mejora en motivación y la implicación de los padres es prácticamente inexistente. Posiblemente se explique por el hecho de que siendo el menor de los hijos y manteniendo una estrechísima relación afectiva con su madre, ésta, tras una breve enfermedad, muere en los primeros meses del año en que aplicamos nuestro programa.

DISCUSIÓN

Al finalizar los análisis estadísticos, introducimos una breve discusión centrada en los aspectos más significativos que a lo largo de él se han ido sucediendo.

En el *análisis de covarianza de las calificaciones medias,* queda probada la superior evolución de los alumnos del grupo experimental sobre los alumnos del grupo de control; pensamos que estos incrementos, debidos a los efectos del Programa de Intervención Didáctica, tiene fácil explicación, desde el momento en que en nuestro programa incidimos sobre la motivación, las destrezas instrumentales básicas y las estrategias de apoyo al estudio, al tiempo que nuestra intervención también considera y se dirige a los profesores y padres de alumnos.

Al realizar el *contraste de incrementos en las ocho áreas de conocimiento* que integran los contenidos, observamos que son cinco las áreas (Inglés, Matemáticas, Ciencias naturales, Ciencias sociales y Religión) que experimentan una superior evolución de los alumnos del grupo experimental sobre los alumnos del grupo de control; la explicación que podemos dar es obvia si consideramos que el Programa de Intervención Didáctica, al actuar como variable independiente, tiene una gran incidencia sobre los factores básicos que influyen en el estudio: motivación, forma física, forma psíquica, lugar, ambiente sociocultural, capacidades personales, organización, planificación y técnicas que se emplean. En sentido contrario, no experimentan incrementos significativos los alumnos del grupo experimental sobre los alumnos del grupo de control en tres áreas de conocimiento (Lengua española, Educación física y Educación estética). Podemos explicarlo, en lo que se refiere a Lengua española, porque las habilidades básicas y primarias que requiere esta área de conocimiento, se adquieren en edades muy tempranas, siendo poco moldeables en la edad de los alumnos de nuestro estudio. En lo referido a Educación física y estética, por la naturaleza de sus contenidos, requieren un menor esfuerzo cognitivo, son de mayor dinamicidad y más atractivas, por lo que las calificaciones suelen ser más elevadas en ambos grupos y suele haber pocas diferencias.

Efectuado el *contraste de incrementos medios en las actitudes escolares,* comprobamos que hemos obtenido diferencias estadísticamente significativas del grupo experimental sobre el grupo de control en las actitudes hacia las áreas de conocimiento; resultados fácilmente comprensibles si consideramos que el Programa de Intervención Didáctica, desde sus primeras unidades, incide sobre la motivación hacia el estudio e intenta mantenerla durante todo su desarrollo; también incluimos una unidad dedicada monográficamente a la actitud en clase. En cuanto a las actitudes hacia los compañeros del grupo-clase, las diferencias obtenidas no son significativas, posiblemente porque el Programa de Intervención Didáctica, por su naturaleza, incide menos en los componentes sociales de la conducta y aparecen otras variables escasamente controlables.

Al referirnos a los *hábitos de estudio,* observamos que existen diferencias significativas en las cuatro escalas (condiciones ambientales, planificación, utilización de materiales y asimilación de contenidos) en los alumnos del grupo experimental sobre los alumnos del grupo de control; la explicación es fácilmente comprensible ya que en la aplicación del Programa de Intervención Didáctica comenzamos con el diagnóstico de los hábitos de estudio y a partir de los resultados, intervenimos, eliminando desviaciones y potenciando buenos usos durante el desarrollo de todo el programa de manera constante.

En el análisis de covarianza para los *factores verbal, de razonamiento, de cálculo y factor total* del test de aptitudes escolares, que según nuestros planteamientos iniciales, consideramos básicos para las tareas escolares, también hemos obtenido incrementos significativos de los alumnos del grupo experimental sobre los alumnos del grupo de control. Podemos explicarlo si consideramos que el Programa de Intervención Didáctica lo hemos diseñado incluyendo una gran carga de contenidos para potenciar estos factores y que les hemos prestado una atención muy especial durante todo su desarrollo.

Para el *autoconcepto,* como elemento importante de la personalidad estudiantil, en sus factores académico, social, emocional, familiar y total, al realizar los correspondientes análisis de covarianza también hemos encontrado incrementos significativos de los alumnos del grupo experimental sobre los alumnos del grupo de control, hecho que nos parece lógicamente admisible y explicable desde el momento en que, como indicamos en los inicios de esta investigación, existe, según diversos autores, una fuerte correlación positiva entre autoconcepto y rendimiento escolar, que nosotros no hemos olvidado en el diseño del Programa de Intervención Didáctica, colocando en sus contenidos una fuerte carga motivadora y retroalimentando el proceso con los resultados que parcialmente hemos ido obteniendo, una vez depurados por medio de la observación participante.

En el *análisis factorial,* al forzar la rotación oblicua sobre la ortogonal, obtenemos resultados similares, lo que nos indica que existe una considerable independencia entre las variables y por ello los incrementos, en una variable cualquiera, suelen ser independientes (hay alguna excepción) de los incrementos en otras variables, esto nos indica que los alumnos mejoran en aquellas variables en las que presentan mayores carencias.

En cuanto al *análisis de cluster,* podemos afirmar que:

1.º Al pasar de diferencias individuales a diferencias grupales en su evolución, comprobamos que todos los alumnos se han beneficiado con la intervención de nuestro programa.

2.º Si nos detenemos en las distancias de amalgamamiento, en el dendograma correspondiente a diferencias, se forman dos grupos de gran homogeneidad y muy próximos entre sí, esto indica que aunque todos los alumnos se han beneficiado, lo han hecho en mayor grado aquellos alumnos y/o aquellas variables en que aparecían mayores carencias iniciales.

3.º El grupo de dispersión, formado por tres alumnos, mantiene una distancia de amalgamamiento considerable respecto de sus compañeros. Al detenernos en su análisis observamos que son los menos beneficiados, aunque también en ellos se han dado incrementos significativos, pero son alumnos con necesidades educativas especiales en los que la actitud ante las áreas de conocimiento y entre sus compañeros de clase, no experimentan cambios significativos; la motivación tampoco ofrece diferencias que sean significativas y en la entrevista a los padres detectamos escasa implicación o interés por el programa y/o rendimiento de su hijo.

Finalmente, en la *entrevista a los padres de alumnos* que han participado en

nuestra experiencia, descubrimos, entre otros datos de interés que:

1.º Al valorar la eficacia del Programa de Intervención Didáctica, según la observación a que se les invitó durante todo su desarrollo, se expresan del siguiente modo: doce padres consideran que la experiencia ha sido «buena», trece consideran que ha sido «muy buena» y catorce que ha sido «buenísima».

2.º En el ítem de respuesta abierta, en el que pedíamos que expresaran de forma libre los cambios más significativos que habían observado en la conducta de su hijo, los resultados fueron respuestas de este tipo:

«Ha mejorado mucho en sus notas».

«Ha adquirido más responsabilidad y más motivación en todo».

«Emplea mejor el tiempo de estudio en casa».

«Lo encontramos más maduro».

«Ha adquirido más seguridad en sí mismo».

«Tiene más seguro lo que quiere estudiar».

RECOMENDACIONES

A la luz de los resultados de este estudio, pretendemos dar una serie de recomendaciones y sugerencias con el fin de mejorar la actuación práctica futura, tanto a nivel curricular como en el contexto investigador. Esperamos y deseamos que los resultados puedan ofrecer conocimientos e información al tiempo que posibiliten la autorreflexión de los propios docentes, padres de alumnos y alumnos, sobre su propia acción.

Son muchos los aspectos, factores y variables considerados en la investigación e igualmente ricas y abundantes son las conclusiones, por ello es difícil hacer recomendaciones puntuales sin caer en reduccionismos; a pesar de ello corremos el riesgo citando las siguientes:

- Es necesario dotar a todos los centros educativos de un Departamento Psicopedagógico de Orientación que realice labores de asesoramiento a los alumnos en cuanto a situaciones de aprendizaje (técnicas de estudio y estrategias de trabajo intelectual, etc.), orientación profesional, toma de decisiones; apoyo a los profesores para desarrollar planes de acción tutorial e innovaciones curriculares; y a los padres para tomar conciencia de la importancia educadora que tiene su implicación en el centro.
- Concienciar a los profesores de que son dos las actividades que influyen en el rendimiento escolar: las estrategias de enseñanza (forma en que se presenta el material en un determinado tiempo) y las estrategias de aprendizaje (forma en que el alumno organiza y asimila el material presentado). Por ello su actividad no debe limitarse a cómo enseñar, sino que además deben preocuparse de cómo han de aprender sus alumnos.
- Que los profesores establezcan en sus clases un clima de trabajo motivador que estimule la tarea de estudio de sus alumnos. Hemos presentado el valor que tienen las actitudes de los alumnos (ante las áreas de conocimiento y ante sus compañeros), la motivación y el autoconcepto (escolar, social, emocional y familiar) como factores de los que en buena medida dependen el rendimiento escolar. También ofrecemos al profesorado un instrumento (Programa de Intervención Didáctica) capaz de mejorar la situación y abrir cauces a la investigación en el aula.
- Que los profesores tomen conciencia de que enseñar a estudiar no es algo ajeno a enseñar «su asignatura».
- Mejorar la calidad del material didáctico en el sentido de que éste sea el más adecuado para las modalidades de trabajo autónomo y cooperativo del alumno.
- Plantearse a nivel de centro (Claustro, Tutoría, Alumnado, Departamento, Asociación de Padres de Alumnos) el estudio dirigido como la situación didáctica con más posibilidades para la orientación

del trabajo intelectual de los alumnos. Enseñarles a trabajar por su cuenta, enseñarles a estudiar con eficacia. No olvidemos el poco tiempo que dedican nuestros alumnos a estudiar en casa y lo ocupados que suelen estar sus padres.

- Que la comunidad educativa asuma la idea de ciclo, en contraposición al año escolar. Esto nos permitirá asimilar que el rendimiento escolar es un proceso donde unos alumnos llegan antes y otros después, evitando así el planteamiento de éxito o fracaso al final de cada curso escolar. Esta idea ayudaría a comprender y a trabajar en los centros ordinarios, tanto con los alumnos de integración que tienen necesidades educativas especiales, como con los alumnos superdotados que también tienen necesidades educativas especiales. En definitiva, respondemos al planteamiento didáctico de adaptaciones curriculares para la diversidad, de nuestros alumnos y alumnas, utilizando el refuerzo pedagógico, desde nuestro Programa de Intervención Didáctica, como una estrategia metodológica abierta.
- Si durante mucho tiempo pensamos que el éxito o fracaso escolar era algo que atañía exclusivamente a los alumnos, hoy pensamos que además de los alumnos debemos plantear la influencia de la familia, su contexto, el centro educativo, los profesores y los propios planteamientos institucionales del sistema educativo. En cualquier planteamiento metodológico consideramos básico el implicar en el mayor grado posible a los padres, profesores y alumnos; queda demostrado que el rendimiento escolar, las aptitudes intelectuales básicas, los hábitos de estudio, la motivación, las actitudes y el autoconcepto mejoran significativamente al implicar en nuestro programa a los tres sectores referidos.
- Pensamos que el bagaje personal con que el alumno se enfrenta a su proceso de aprendizaje, sus capacidades, su motivación, sus actitudes, determinan el resultado del propio aprendizaje. Por ello hemos de hacer una valoración y un seguimiento que nos permita retroalimentar el proceso, reforzando pedagógicamente la acción puntual. Por ello nuestro Programa de Intervención Didáctica se plantea el diseño curricular de ciclo/etapa pero con un horario diferenciado y una atención especializada.
- Que en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro exista una clara definición del modelo de participación de los padres, y que se potencie el movimiento asociativo.
- Al referirnos a la evaluación como expresión de rendimiento escolar debemos tener presente que no sólo se evaluarán los conceptos que el alumno ha aprendido, sino que se deberán de incluir también otros aspectos del desarrollo personal como son los procedimientos, técnicas de trabajo, actitudes, hábitos, valores, etc.
- El propio sistema educativo deberá desarrollar políticas compensatorias, a través de programas específicos, que permitan que el origen social no sea una condición negativa relevante en el rendimiento escolar. En especial sería necesario poner en marcha programas de tipo preventivo que solucionen el previsible fracaso escolar. Nuestro Programa de Intervención Didáctica puede ser un instrumento de trabajo desde esta perspectiva.

BIBLIOGRAFÍA

AGUACLARA (Equipo): *Cómo estudiar. Agenda del estudiante.* Alicante, Aguaclara, 1984.

ALCÁNTARA, J. A.: *Cómo educar la autoestima.* Barcelona, CEAC, 1990.

– *Cómo educar las actitudes*, 1992.

ALONSO TAPIA, J.: *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar.* Madrid, Santillana, Aula XXI, 1991.

ALONSO TAPIA et. al.: *Entrenamiento metacognitivo: desarrollo de programas para la mejora de la comprensión lectora y los procesos de razonamiento.* Madrid, CIDE-MEC, 1992.

AMEZCUA MEMBRILLA, J.: *El autoconcepto y el rendimiento escolar en niños de 11 a 14 años.* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, 1994.

ANGUERA, M. T.: «Posibilidades de la metodología cualitativa versus cuantitativa». *Investigación Educativa*, 1985, 3 (6), pp. 127-144.

ARY, D.: *Introducción a la investigación pedagógica.* México, Interamericana, 1986.

BADDELEY, A.: *Human Memory: Theory and Practice.* Hove, Erlbaum Associates, 1990.

CAMPBELL y STANLEY: *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social.* Buenos Aires, Amorrortu, 1982.

CARBONELL, R. G.: *Lectura rápida para todos.* Madrid, Edaf, 1988.

CASTILLO CEBALLOS, G.: *Los padres y los estudios de sus hijos.* Pamplona, EUNSA, 1991.

CENEBAD: *Técnicas de estudio.* Madrid, MEC, 1989.

CLEMENTE CARRIÓN, A.: *Aprender a subrayar.* Madrid, Siglo XXI, 1994.

CLOUGH, E.: *Técnicas de estudio y examen.* Madrid, Pirámide, 1989.

COOPER, J. D.: *Cómo mejorar la comprensión lectora.* Madrid, MEC/Visor, 1990.

COOK y REICHARDT: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa.* Madrid, Morata, 1986.

COUNSELLING (Equipo): *Aprendiendo a estudiar.* Barcelona, EDUNSA, 1990.

CUENCA ESTEBAN, F.: *Cómo estudiar con eficacia.* Madrid, Escuela Española, 1987.

CEAPA: *El rendimiento escolar. Los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso. Madrid,* Editora popular, 1994.

CEJA: *Variables en el rendimiento escolar.* Sevilla, CEJA, 1988.

CHARMEAUX, E.: *Cómo fomentar los hábitos de lectura.* Barcelona, CEAC, 1992.

CHICO GONZÁLEZ, P.: *Estudiar con eficacia.* Burgos, Bujedo, 1981.

DE LA TORRE, S.: *Técnicas de estudio.* Madrid, Anaya, 1981.

DE PUIG, E.: *Aprender a aprender.* Barcelona, Empúries, 1989.

DERK ROWNTRE: *Aprender a estudiar.* Barcelona, Herder, 1982.

DEUSTO: *Técnicas de lectura rápida,* 1991.

– *Cómo utilizar su mente con máximo rendimiento.* Bilbao, Deusto, 1991.

DEVAL, J.: *Aprender a aprender.* Vol. I y II. Madrid, Alhambra-Logman, 1991.

EPOE: *Técnicas y estrategias de trabajo intelectual.* Córdoba, Delegación Provincial de Educación y Ciencia. Consejería de Educación Junta de Andalucía, 1992.

ESCUDERO, J. M.: *La investigación en el panorama actual de la investigación educativa.* Murcia, ICE, 1987.

FELDMANN, P.: *Aprender a aprender.* Barcelon, Plaza y Janés, 1988.

FENKER, R. M.: *Cómo estudiar y aprender más y mejor en menos tiempo.* Madrid, Edaf, 1987.

FERNÁNDEZ POZAR, F.: *Inventario de hábitos de estudio.* Madrid, TEA, 1987.

FERNÁNDEZ SIERRA, J.: *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria.* Málaga, Aljibe, 1995.

GARCÍA, F.: *Estrategias creativas.* Madrid, MEC/Vicens Vives, 1991.

GARCÍA, J.: *Motivación y rendimiento escolar: un modelo causal.* Tesis Doctoral inédita. Universidad de Barcelona, 1992.

GARCÍA BACETE, F.: *Los niños con dificultades de aprendizaje: Los padres y los iguales como coterapeutas.* Valencia, Facultad de Psicología, 1990.

GARCÍA GÓMEZ, A.: *Experiencia sobre mejora del autoconcepto en el aula.* Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica, MEC, 1991.

GARCÍA LÓPEZ, J.: *El rendimiento escolar. Los alumnos y alumnas ante su éxito y fracaso.* Madrid, CEAPA-Editora Popular, 1994.

GARCÍA MEGÍA, A.: *¡Estudiar!, pero ¡si es muy fácil!* Almería, Colectivo Didáctico de Almería, 1984.

GASTÓN HERNÁNDEZ, R.: *El éxito en tus estudios.* México, Trillas, 1980.

GOBIERNO VASCO: *Técnicas de trabajo intelectual.* País Vasco, 1985.

GÓMEZ, C.: *Programa de técnicas de trabajo intelectual. Procedimientos para aprender a aprender.* Madrid, EOS, 1991.

GONZÁLEZ CELDRÁN, A.: *Ejercicios de atención, concentración y memorización.* Madrid, CEPE, 1982.

GONZÁLEZ PASTOR, C.: *Aprender a estudiar.* La Coruña, Euringra, 1991.

GRANSADHNE, A.: *Cómo estudiar con éxito.* México, Mexicanos Unidos, 1982.

HERNÁNDEZ PINA, F.: *Técnicas para estudiar con eficacia.* Barcelona, PPU, 1987.

IBÁÑEZ LÓPEZ, P.: *Aprender a estudiar.* Valladolid, Lex Nova, 1983.

IBÁÑEZ BENET et. al.: *Eficacia en el estudio.* Madrid, Anaya, 1983.

IBÁÑEZ LÓPEZ y ALFONSO: *Aprenda a estudiar.* Valladolid, Lex Nova, 1983.

LARA GUERRERO, J.: *Técnicas de estudio y rendimiento académico.* Granada, Impredisur, 1992.

LARRY WOOD, E.: *Estrategias de pensamiento.* Barcelona, Labor, 1987.

LURIA, A. R.: *Atención y memoria.* Madrid, Alianza Editorial, 1979.

MADDOX, H.: *Cómo estudiar.* Barcelona, Oikos-Tau, 1979.

MANCHARGO SALVADOR, J.: *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos.* Madrid, Escuela Española, 1991.

MAQUEDA, A.: *Hábitos de estudio: diagnóstico, formación y corrección.* Vitoria, Ed. Autor, 1978.

MARÍN IBÁÑEZ, R.: *La creatividad.* Barcelona, CEAC, 1984.

MARTÍN, J. A.: *Manual Test ALFA* (Cuestionario de hábitos y actitudes escolares). Madrid, COSPA, 1982.

MARTÍN CALPENA, M.: *Vivencias y modos de estudiar.* Granada, Colegio del Carmelo, 1972.

MARTÍNEZ, B.: *Causas del fracaso escolar y técnicas para afrontarlo.* Madrid, Narcea, 1980.

MARTÍNEZ CABALLERO, A.: *Curso práctico de técnicas de estudio.* Granada, Census Centro de Estudios, 1984.

MAYO, W. J.: *Cómo estudiar y no olvidar lo aprendido.* Madrid, Playor, 1989.

MOLINA GARCÍA, S.: *El éxito y el fracaso escolar en la EGB.* Barcelona, Laia, 1984.

MONEREO, C.: *Curso de métodos y técnicas de estudio para estudiantes universitarios.* Madrid, Instituto Pascal, 1987.

MORENO RODRÍGUEZ, M. C.: *Técnicas de trabajo intelectual.* Cuenca, Centro de Profesores de Cuenca, 1989.

MORGAN y DEESE: *Cómo estudiar.* Madrid, Magisterio, 1985.

MUÑOZ y CUENCA: *Técnicas de trabajo intelectual (EGB, BUP, FP).* Madrid, Escuela Española, 1984.

MEC: *Técnicas de estudio.* Madrid, Centro de publicaciones del MEC, 1986.

NICKERSON, R. et. al.: *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual.* Madrid, Paidós/MEC, 1987.

NOVAT, J. y GOWIN, D.: *Aprendiendo a aprender.* Barcelona, Martínez Roca, 1988.

ONTZA, J.: *Saber estudiar.* Bilbao, Mensajero, 1984.

PALLADARES MOLINS, E.: *Mejora tu modo de estudiar.* Bilbao, Mensajero, 1986.

PALLERO GARCÍA, S.: *Para los padres, por los hijos, sobre el estudio.* Madrid, El Autor, 1985.

PARSONS, C.: *Cómo estudiar con eficacia.* Madrid, Cincel-Kapelusz, 1986.

PASCUAL MARTÍN, J.: *Aprendo a estudiar. Iniciación a las técnicas de estudio.* Madrid, Pascal, 1987.

PATTON, M. Q.: *How to use qualitative methods in evaluation.* Beverly Hills, Sage, 1987.

PÉREZ SERRANO, G.: *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos.* Madrid, Muralla, 1994.

PIATELLI PALMARINI, M.: *Las ganas de estudiar: cómo conseguirlas y disfrutar con ellas*. Barcelona, Crítica, 1992.

PIZARRO SORANDO, R.: *Cómo estudiar química*. Barcelona, Vicens Vives, 1992.

KEMMIS y TAGGART: *Cómo planificar la investigación Acción*. Barcelona, Laertes, 1989.

KERLINGER, F. N.: *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México, Interamericana, 1981.

RAMO GARCÍA, A.: *Influencia de los hábitos de estudio en el rendimiento escolar*. Memoria de Licenciatura. Universidad de Valencia, 1977.

REBOUL, E.: *Aprender a usar las fuentes de información*. Madrid, Narcea, 1980.

RIVAS, F.: *Sistemas de asesoramiento vocacional: SAV-90*. Valencia, Grafiset, 1989.

RODRÍGUEZ CORPS, E.: *Programa-guía para mejorar los hábitos y técnicas de estudio*. Valencia, Promolibro, 1991.

RODRÍGUEZ DELGADO, J.: *Control físico de la mente*. Madrid, Espasa Calpe, 1980.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.: *Técnicas de trabajo intelectual*. Madrid, Didascalia, 1975.

ROGERO ANAYA, A.: *Influjo de las técnicas de estudio en el rendimiento académico*. Madrid, Universidad Complutense, 1975.

ROTGER AMENGUAL, B.: *Las técnicas de estudio en los programas escolares*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1988.

RUIZ PÉREZ, A.: *Técnicas de Estudio y de trabajo intelectual*. Miranda del Ebro, COPRE, 1986.

SALAS PARRILLA, M.: *Técnicas de estudio para enseñanzas medias y universidad*. Madrid, Alianza Editorial, 1993.

SÁNCHEZ, M. L.: *Cómo estudiar*. Madrid-Granada, E y D S.A, 1991.

SEBASTIÁN GASCÓN, M. V.: *Memoria, ¿sí o no?* Madrid, Alhambra Longman. SELMES, I. (1988): *La mejora de habilidades para el estudio*. Madrid, MEC/Paidós, 1992.

SEVILLANO GARCÍA, M. L.: *Enseñanza y aprendizaje creativos*. Madrid, UNED, 1987.

TIERNO JIMÉNEZ, B.: *Las mejores técnicas de estudio*. Madrid, Ediciones Temas de hoy, 1994.

TOCQUET, R.: *Cómo desarrollar la atención y la memoria*. Bilbao, Ibérico Europea de Ediciones, 1983.

TORRE PUENTE, J. C.: *Aprender a pensar*. Madrid, MEC/Narcea, 1992.

TORRE TOMÁS, M. C.: *Técnicas de estudio*. Salamanca, Anaya, 1989.

UBIETO ARTETA, A.: *Técnicas básicas para el estudio*. Zaragoza, ICE Universidad de Zaragoza, 1981.

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA: *Técnicas de estudio individual*. Madrid, Universidad Politécnica de Madrid, 1978.

UNED: *Técnicas de estudio*. 4.ª ed. Madrid, UNED, 1988.

VALLET, R. E. (1980): *Tratamiento de los problemas de aprendizaje*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1980.

VV.AA.: *La Motivación educativa*. Madrid, Narcea, 1988.

– (1993): *Aprendo a Pensar*. Madrid, Pascal.

VICENTE MIEDES, J. J.: *Cuestionario de hábitos de estudio para alumnos del ciclo superior de EGB*. Madrid, UNED. Tesis Doctoral, 1990.

– *Cuestionario EOS de hábitos de estudio*. Madrid, Gabinete de Orientación Psicológica, 1992.

WALTER DREW, F.: *Cómo motivar a sus alumnos*. Barcelona, CEAC, 1992.

WRENN, C. G.: *Cuestionario de hábitos de estudio*. Buenos Aires, Paidos (en España: TEA, Madrid), 1982.

YUSTE HERNANZ, C.: *Cómo estudiar*. Madrid, CEPE, 1986.

DILEMAS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (*)

CONCHA SÁNCHEZ BLANCO (**)

EL DILEMA DE LOS VALORES EN LA INVESTIGACIÓN: LIBERAR O DOMINAR

Cuando se trata de hablar de la ética y de los valores presentes en la investigación educativa –y digo educativa en sentido pleno, pues me estoy refiriendo a aquella investigación que no sólo arranca de la práctica educativa, sino que además se construye desde ella para su transformación y mejora [1]– contraemos un compromiso ineludible. Adquirimos la gran responsabilidad de transformar y mejorar la práctica de los participantes en la investigación, además de la de uno mismo como investigador/a. Este compromiso nos lleva inevitablemente al análisis de los valores particulares en los que hemos sido socializados tanto en nuestra vida escolar como personal y profesional [2], porque las situaciones vividas en tales escenarios han influido en nuestra particular visión de lo que significa aprender o enseñar; de lo que debe ser de la escuela e incluso de la función investigadora educativa en este marco.

Sería necesario, pues, que a la par que vamos avanzando en la investigación educativa, fuéramos explorando con los participantes las concepciones mantenidas –tanto por ellos, como por nosotros mismos–, en relación con la enseñanza y con el aprendizaje; en torno al papel del proceso de escolarización; en relación con la función de los profesores/as; e incluso, en relación con nuestro propio rol como investigadores/as y con aquél que atribuimos a los sujetos participantes. Esta toma de conciencia coloca en un difícil papel tanto a investigadores/as como a participantes, porque acabamos por descubrir que a lo largo del proceso de investigación, mirando al otro continuamente, nos vamos redescubriendo a nosotros/as mismos/as.

(*) El presente artículo constituye una Comunicación presentada en el Seminario «La Evaluación a través del Estudio de Caso», organizado conjuntamente por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia y el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid.

(**) Profesora en la Universidad de La Coruña (Dpto. Pedagogía y Didáctica de las C.C. Experimentales).

(1) Para Elliott la investigación-acción es definida por el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma (Elliott, 1979, 1986 y 1993).

(2) En este tipo de investigación las acciones de profesores e investigadores/as tienen un carácter deliberativo; es decir, están informadas críticamente de manera que se pretende desvelar la ideología subyacente en las mismas. Véase al respecto S. KEMMIS y R. MCTAGGART (1987), *Cómo planificar la investigación-acción*, 3.ª ed., Barcelona, Laertes, 1988, p. 199.

A modo de ejemplo, señalaré cómo en la investigacion que he venido realizando con un educador y una educadora del primer ciclo en una Escuela Infantil Municipal de Madrid, al tiempo que analizaba con los participantes el significado de sus acciones, me iba redescubriendo a mí misma trabajando con ellos/as. Así, al cabo de unos meses de trabajo caímos en la cuenta de que esta escuela para ellos/as –los educadores/as– y para las familias era tan sólo un lugar de paso. Para los educadores/as porque las condiciones laborales eran tan desfavorables que anhelaban permanentemente cambiar de situación. Y para los padres/madres o tutores/as porque veían en la escolaridad obligatoria y no en la educación que ahora sus hijos/as estaban refiriendo, uno de los hitos educativos verdaderamente importantes que les iban a marcar sus vidas. Tal situación me tocaba de lleno porque yo misma había aprendido a vivir la vida como tiempo de paso, de manera que todo quedaba aplazado para un futuro inexistente que nunca llegaba porque ese mismo futuro se transformaba en presente y en lugar de fijar la mirada en él, la iba poniendo en ese otro nuevo futuro hipotético.

Para los educadores/as esta situación traía como consecuencia el aplazamiento de una buena práctica para cuando tuvieran mejores condiciones laborales, situación ésta que contribuía a anular la reflexión cotidiana sobre la misma y que, por otra parte, confería más poder a la dirección del centro, pues los educadores/as dejaban en manos de aquella un gran número de decisiones sin su participación. Para los padres/madres o tutores/as, esta situación anulaba cualquier intento de crítica respecto de la gestión del centro o cualquier iniciativa autónoma de participación que no fuera consentida o aprobada explícitamente desde la dirección. Finalmente, en mi caso, frenaba cualquier intento de rebeldía personal con carácter transformador ante las situaciones de poder ejercidas sobre mí porque siempre me hallaba esperando un mejor momento para reivindicar en el escenario oportuno un cambio en las relaciones con los otros.

Aprendimos juntos que vivir «de paso» nos llevaba a una falta de compromiso con la transformación y con la mejora de la realidad y con nuestras propias interacciones personales, actitud ésta que contribuía a consolidar las relaciones de poder y dominación propias del medio neoliberal en el que vivimos; *modus vivendi* del cual, por otra parte, no se salva el quehacer de la investigación. Un quehacer que desde esta posición, lleva al investigador/a a una extremada preocupación por coleccionar datos y más datos de los escenarios educativos y a no comprometerse ni a adquirir ningún tipo de responsabilidad en la transformación de la práctica de los participantes en praxis liberadora [3]; praxis ésta que implica una toma de conciencia en relación con el poder del medio social y económico sobre las propias acciones.

Hay entonces un proceso de emancipación que debe ser la finalidad de cualquier investigación que se precie de ser educativa y donde los principios éticos –por lo tanto– tengan un papel central en sus acciones. Así, lo importante para el investigador/a no es tanto entrar «puro» al escenario, sin categorías previas, desnudándose de los propios valores, quimera ésta harto imposible; el problema y el esfuerzo consistiría en tomar conciencia de los particulares valores que llevamos como investigado-

(3) En este sentido, coincido con KEMMIS (1992, p. 57), en señalar que la transformación de la realidad significa una implicación en la lucha política, aunque las formas de ésta puedan ser muy diversas –entre ellas la línea radical–. Véase al respecto S. KEMMIS, «La Unión entre Teoría y Práctica» (Entrevista de Gloria Braga y César Cascante), en: Rev. *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n.º 209, diciembre 1992, pp. 56-60.

res/as, además de aquellos otros que incorporan los participantes como prácticos en el escenario concreto que se investiga.

Hay así que aprender en el proceso de investigación no sólo a ser críticos con la realidad; sino también a aceptar que la realidad sea crítica con nosotros/as. Ello significa generar un clima donde sea posible que los participantes en la investigación puedan discutir con el investigador/a tanto aspectos del proceso de la misma, como de nuestras propias acciones y los principios de procedimiento de las mismas que no comparten. Así, cuando como investigadores/as abordamos un interrogante sobre la práctica de la enseñanza para su investigación y lo discutimos y reformulamos con las personas que van a intervenir, estamos poniéndonos nosotros/as mismos como centro de debate. En este caso, el investigador/a contrae la obligación moral de presentar a los participantes para su discusión su postura acerca de los principios de procedimiento que deben subyacer no sólo a la tarea de enseñar; sino también a la de investigar.

EL DILEMA DEL ESCENARIO: RESISTIR O ABANDONAR

Cuando un investigador/a se acerca a una escuela con la intención de facilitar a un grupo de profesores/as o a un profesor/a la transformación y mejora de su práctica, a menudo tales intenciones no resultan creíbles, porque tenemos una escuela acostumbrada a que la instrumentalicen para el beneficio de algún investigador, institución o proyecto universitario e incluso de una técnica concreta [4]. Es larga la tradición en este sentido, sobre todo si tenemos en cuenta que muchos de los profesores/as que queremos que participen han sido formados y han vivido una concepción de la investigación que ha sacralizado la racionalidad técnica como único camino para investigar e incluso evaluar su propia práctica, mientras se ignoraba y se desechaba como poco serio cualquier otra vía para comprender e interpretar sus acciones y los sucesos en la escena escolar.

Desde aquí, al investigador/a educativo se le presenta una ardua tarea: descubrir los valores implícitos en los participantes acerca de lo que significa investigar; limar el rechazo producido hacia la tarea del investigador/a por una forma de hacer investigación exclusivista y asentada en los presupuestos del positivismo; reivindicar como fuente de conocimiento el análisis de la práctica escolar cotidiana y poner como punto central de su trabajo su transformación y mejora en una dirección crítica y por lo tanto liberadora. Desde aquí, la investigación educativa tiene un importante reto: facilitar un proceso de reflexión-acción con carácter crítico en profesores/as en relación con el suceder cotidiano en las aulas y con sus prácticas escolares y en los alumnos/as relación con sus actuaciones.

No quiero acabar este apartado sin referirme a cómo éste panorama de desencanto de los profesores hacia la tarea del investigador/a contribuye a la desesperanza y al abandono en algunos escenarios educativos porque cualquier transformación y mejora en una dirección crítica se ve muy lejana, por no decir irrealizable. Aquí convendría que parásemos a analizar nuestros deseos de abandono porque puede

---

(4) Coincidimos con Álvarez Méndez en señalar cuan a menudo las investigaciones y los esfuerzos se consagran al rigor exigido por el procedimiento experimental y se fuerzan los asuntos educativos para acomodarlos a las técnicas disponibles, más que condicionar y acomodar las mismas técnicas en favor de los fenómenos que se estudian. Véase J. M. Álvarez Méndez: «La Evaluación cualitativa. Delimitación conceptual y caracterización global», en: J. M. Álvarez Méndez: *Didáctica, Currículo y Evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*, Barcelona, Alamex, 1985, p. 60.

ser que los principios de eficacia, eficiencia, de cambio espectacular y de buena imagen en la comunidad investigadora, estén reemplazando a aquellos otros de responsabilidad y compromiso con la transformación y de mejora de la realidad en una dirección crítica-emancipadora.

Pero no olvidemos además, que en tal escenario escolar, como en cualquier otro, la solidez de los principios de actuación del investigador/a se ponen en cuestión porque los participantes están continuamente probándote y viendo si hay una coherencia entre los principios que defiendes y las actuaciones que tienes como investigador/a y, si bien todos nos confundimos y dudamos en la investigación, serán los errores del investigador/a los más magnificados, y sus dudas las más intolerables. En este caso, hay que entender también que no nos faltarán a lo largo del proceso de investigación fuertes resistencias a todo lo que signifique cuestionamiento de sus acciones e iniciativa para el cambio, porque no olvidemos que con nuestras intervenciones estamos sembrando en ellos/as el conflicto y la duda.

EL DILEMA DE LAS RELACIONES SOCIALES: COOPERAR O INDIVIDUALIZAR

El cambio que se pretende para la escuela o marco educativo de que se trate, ha de asentarse sobre relaciones de cooperación entre sus participantes para que podamos hablar de mejora de sus acciones y esta es una búsqueda permanente en la cual investigador/a y participantes deben estar implicados profundamente. Así, en último término, una forma de investigación donde la consideración del carácter moral de las acciones del investigador/a constituye un principio de procedimiento clave [5], tendría que avanzar en la dirección de la democratización de las relaciones sociales en el escenario escolar investigado. De esta forma, si la transformación de la práctica en verdadera praxis se ha producido buscando el desarrollo de relaciones de cooperación entre los participantes en la investigación, los cambios producidos serían éticamente justificables.

Tales consideraciones implican que el investigador/a adquiera el firme compromiso de crear un clima en la investigación que favorezca las discusión entre los participantes; de manera que, además de algunas soluciones, ofrezca también conflictos y dudas para explorar. Sin embargo, no por ello, estarán ausentes las soluciones a las cuestiones de su práctica que les preocupan, o en el caso de los alumnos/as por ejemplo, soluciones a los problemas habidos en el aula en la relación con el profesor/a. Es duro de entender que el camino se encuentra en ellos mismos y no tanto en alguien que sienten que escucha sus cuitas –como de hecho será el investigador/a– y cuya tarea es la de introducir todo un proceso dialéctico en la dinámica de sus acciones y reflexiones.

Desde aquí, algunos de los valores en torno a los cuales el investigador/a adquiere el compromiso de trabajar serían los siguientes: el valor del aprendizaje basado en la discusión; el valor de la interdependencia y el trabajo en equipo; el valor de la expresión abierta y de las diferencias

---

(5) F. Angulo Rasco, «Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora», en: *Rev. Educación y Sociedad*, n.º 10, 1992, p. 123. Angulo Rasco se refiere a la investigación en la acción como proceso ético antes que proceso epistemológico, en el que los cuatro criterios ideales de la acción comunicativa (comprensividad, veracidad, verdad y corrección), junto con los criterios prácticos de «confidencialidad», «negociación» y control democrático forman el marco moral de su justificación. Véase al respecto J. F. Angulo Rasco, «Investigación-acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa», en: *Rev. Investigación en la Escuela*, n.º 11, Sevilla, 1990, p. 43.

profesionales; el valor de la mutua consideración y el apoyo entre los participantes; el valor del compromiso y de la responsabilidad y el valor de la necesidad de un análisis crítico del medio social y su incidencia en nuestras acciones y reflexiones.

Sin embargo, estemos atentos al peligro que conlleva hacer una investigación que pretenda democratizar las acciones de los participantes y del investigador exclusivamente desde la retórica. Uno de los factores que juegan a favor de tal «retoricismo» tiene lugar cuando las acciones del investigador tienden a tecnificarse, cuando los pasos de la investigación se convierten en planes diseñados de antemano por el investigador para luego seguirlos fielmente sin una actitud de escucha hacia el escenario escolar y sus participantes.

Pero, no olvidemos que como investigadores/as educativos adquirimos el compromiso de trabajar por dejar la escuela de manera que cuando no estemos en este escenario como facilitadores de la práctica de los participantes, ellos sean capaces de seguir generando por sí mismos procesos de reflexión y acción críticos para ir transformando y mejorando su práctica. Diferencio escuela y participantes con una intención muy clara que continuando con estas reflexiones, explicaré a continuación.

EL DILEMA DEL CAMBIO: EL PARA QUÉ DEL CAMBIO

Mi experiencia como investigadora me ha hecho ver que nos podemos encontrar con centros educativos con una gran resistencia [6] a los procesos de concienciación crítica que genera este tipo de investigación en los participantes, de manera que sólo es posible implicar a un único grupo de la misma en tal proceso. Así, en este caso, el deseo de que el investigador/a abandone el escenario es tan acuciante que vives la experiencia de sentirte no sólo ignorada, sino también maltratada e incluso en alguna ocasión amenazada encubiertamente, porque representas una fuente de cuestionamiento permanente, sobre todo para aquéllos que ejercen el poder, porque finalmente colaboras en descubrir sus estrategias para manipular y pones en tela de juicio la moralidad de sus acciones.

No es tan extraño, encontrarse con escuelas en las que algunos participantes sienten y quieren conscientemente una transformación crítica; mientras que la dirección, por el contrario, busca instrumentalizar la investigación porque, en el fondo, sólo desea la «innovación cartel» para provocar una buena opinión, bien en la Administración, o bien entre las familias. Sin embargo, finalmente, quieren que el proceso se acabe lo antes posible, cuando caen en la cuenta de que las personas que allí trabajan comienzan a tomar conciencia de cómo son dominadas ocultamente, a veces incluso con justificaciones parternalistas o maternalistas como las referidas a decidir desde arriba, punto que abordaré a continuación, con el pretexto de ahorrarles trabajo.

En este caso, el dilema lo encuentra el investigador/a en cómo extender el proceso de reflexión/acción para la transformación y mejora de la práctica [7] en todo el

---

(6) Conviene, además, tener en cuenta que la innovación educativa es para el profesorado y los alumnos/as una fuente de contradicciones y resistencias. Esta resistencia a veces es interpretada exclusivamente desde un punto de vista sicológico, cuando en realidad puede ser consecuencia de un conflicto de intereses. En esta investigación, por lo tanto, era importante desvelar cualquier conflicto de intereses que se produjera entre los participantes y el investigador/a. Véase al respecto G. J. PAPAGIANNIS, S. J. KLEES y R. N. BICKEL, «Hacia una economía política de la innovación educativa», en: *Revista Educación y Sociedad*, n.º 2, 1986, pp. 149-195.

(7) Sobre el significado del cambio, véase al respecto M. G. FULLAN: *The new meaning of educational change*, 2.ª ed., London, Cassell, 1993.

centro educativo, porque en este caso un problema permanente para el investigador/a educativo está en la discusión sobre la elección con los participantes de los temas para abordar con todo el equipo de la escuela sin que arriesguen su situación profesional más allá de lo que estén dispuestos. Y desde aquí, la pregunta es, hasta qué punto los profesores/as en esta situación se pueden sentir libres para expresar todo lo que han sentido o vivido al reflexionar sobre sus acciones en el escenario escolar con nuestra ayuda como facilitadores de tal proceso.

Téngase en cuenta que otro de los dilemas que experimenta el investigador/a en la investigación educativa que proponemos es el de la necesidad de convertir su trabajo en un proceso que ayude a los participantes a descubrir las relaciones de poder que se vierten sobre ellos o que ellos vierten sobre los demás, lo que convierte a la misma investigación en un camino para la resistencia transformadora de las relaciones de dominación en relaciones más democráticas. En este caso, por ejemplificar, diré que en la escuela infantil donde vengo trabajando últimamente, la dirección se ha dado cuenta a través de mi trabajo como facilitadora con dos miembros de la misma, el equipo ha comenzado a tomar conciencia de que detrás del comportamiento supuestamente maternalista de la dirección, como no darles responsabilidades para no cargarles de trabajo, se esconden relaciones de poder, de autoridad y de imposición. Es decir, nuestra investigación ha venido a descubrir ciertas estrategias encubiertas que utiliza la dirección para ejercer el poder en los participantes e incluso en el resto del equipo. Es curioso que con la subdirectora y el sicólogo la dirección utilice otro tipo de procedimientos para ejercer este mismo poder, como es cargar de trabajo y responsabilidades aunque luego –por supuesto– sea ella la que reciba las felicitaciones de la inspección educativa.

Esta situación nos viene a mostrar el compromiso ético del investigador/a, que no es otro que trabajar tratando de generar en la escuela una cultura de las relaciones igualitarias y democráticas, de la honestidad, de la confianza y de la falta de miedo entre sus miembros, de las responsabilidades compartidas. Porque en el fondo, se pretende contribuir desde nuestro trabajo como investigadores/as a crear en las escuelas y en las aulas una cultura donde sea posible discutir significados y valores compartiendo algunos y siendo posible disentir en otros. Primer paso es que, como en el caso relatado, al menos generemos tales significados entre los participantes más directamente implicados en la investigación y que se vayan convirtiendo en foco generador de una praxis emancipadora y liberadora. Desde aquí, hay un compromiso con los participantes por introducir en ellos la dinámica de la transformación crítica y eso implica aprender a vivir con el conflicto y la duda permanentes sobre su práctica y a no tener certeza alguna sobre la misma.

La otra cuestión que el investigador/a educativo se tendría que plantear está referida a que él, como ente educativo, tiene un compromiso con la realidad social, con su transformación y con la mejora. Para alcanzarlo tendría que analizar los valores que son éticamente sostenibles en el contexto neoliberal que nos ha tocado vivir porque es este compromiso el que llevaría a sostener éticamente unos u otros principios de procedimiento para investigar.

Por todo esto, adquiere pleno sentido el referirme a la financiación de la investigación y a los dilemas éticos de que tal cuestión genera para el investigador/a. La importancia de quien está financiando la investigación contribuye a delimitar las responsabilidades que adquieres como investigador. Así, si la investigación es financiada con dinero público adquieres el compromiso de tratar de mejorar y transformar la enseñanza pública y por lo tanto la prácti-

ca de los que en ella trabajan. Pero también, conviene reflexionar acerca del papel altruista que se le quiere asignar a los investigadores/as, sobre todo a los investigadores educativos, cuando su labor tiene también para él un carácter laboral inevitable –sobre todo para el que está empezando– y, por lo tanto, en esta tarea no puede olvidarse de su carrera. Lo importante es que el investigador/a no deje de realizar un análisis crítico del peso que tiene tal circunstancia en sus acciones y explicite y discuta con los participantes las repercusiones de la misma en sus tareas como investigador/a educativo. De hecho, las consideraciones laborales del investigador/a y el significado de las investigaciones que está llevando a cabo, se ocultan con frecuencia a los participantes de la misma; e incluso parece de mal gusto hablar de ellas, cuando justamente lo que se consigue es desmitificar la tarea de investigar y darle la dimensión humana y social que en realidad tiene.

EL DILEMA DE LA CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN: DEL ANONIMATO A LA PUBLICIDAD DE LOS DESCUBRIMIENTOS

Otro de los dilemas con el que el investigador/a educativo se encuentra se refiere a la protección que debemos dar a aquellos sujetos que participan en la investigación tanto en relación a su anonimato y a la confidencialidad de la información que nos ofrezcan [8]. Téngase en cuenta que, en algunos casos pueden estar en juego consecuencias tan graves como la pérdida del empleo o una calificación negativa en el caso del alumno/a. En cualquier caso, debe quedar claro que no se puede desvelar la identidad de los participantes, ni usar la información obtenida sin el permiso explícito de los mismos e incluso nos pueden llegar a pedir la destrucción de la información en un determinado tiempo, una vez elaborado el informe de la investigación. En este sentido, serán los participantes los que negocien con el investigador/a qué información de la obtenida se puede hacer pública.

No olvidemos además, que puede suceder que el investigador/a en su tarea descubra alguna cuestión oscura e incluso en el límite de la legalidad en la gestión del centro o del aula que pueden ir, desde el evidente maltrato físico y/o psíquico de algún niño, al cobro de comisiones ilegales a centros comerciales por la compra de material escolar, o a tomarse más días libres u horas que las que figuran en su convenio. En este caso, la pregunta es si, como investigadores/as que hemos descubierto tales atropellos, podemos denunciarlos donde proceda. Aquí se le presenta al investigador/a un dilema en torno al carácter confidencial de la información obtenida.

En tal caso una de las cuestiones que podría tener en mente está referida a si las aciones que hay que emprender en caso de tales descubrimientos, transformarían y mejorarían las prácticas en el centro escolar; o por el contrario provocaría enfrentamientos entre los miembros de la comunidad escolar totalmente irreconciliables. Esta situación que relato no está lejos de la experiencia de algunos investigadores/as que finalmente optan por callar ante la administración y respetar el pacto de confidencialidad de la información; pero no por ello dejan de

---

(8) WALKER señala que: «La confidenciali dad no es sencillamente un procedimiento mecánico, sino una preocupación metodológica constante estrechamente relacionada con los valores contenidos y comunicados por la investigación. Véase R. WALKER, «La realización del estudio de casos en educación. Ética, Teoría y Procedimientos». En: W. B. DOCKRELL y O. HAMILTON: *Nuevas Reflexiones sobre Investigación Educativa*, Madrid, Narcea 1983, pp. 1-72.

actuar generando en los participantes la necesidad de poner freno a tales acciones. En este caso, se buscaría que fuera el mismo equipo el que asumiera la responsabilidad y el compromiso de encontrar estrategias para cambiar aquella situación.

Desde las consideraciones presentadas, la tarea de consensuar el informe final de la investigación se encuentra condicionada por la situación laboral de no pocos participantes en las investigaciones en las cuales intervienen. La falta de tiempo dentro de la jornada laboral para implicarse profundamente en este tipo de proyectos convierte la formación en una actividad extralaboral, motivo por el cual sólo unos pocos están dispuestos a realizar en profundidad, de manera que finalmente el investigador/a se ve a menudo en la soledad a la hora de escribir el informe final e incluso a la hora de consesuarlo con los participantes, aunque no faltan estrategias para buscar algún momento donde tratar de comunicar a los participantes qué ideas se están plasmando en el informe.

Con frecuencia, los participantes dejan en manos del investigador/a las decisiones sobre las ideas que hay que plasmar, máxime cuando éste ha conseguido tras el largo proceso de investigación granjearse la confianza y la simpatía de éstos. Téngase en cuenta, que como señalaba anteriormente, apenas les queda tiempo dentro de su trabajo para su formación, que suelen realizar fuera de la jornada laboral. Finalmente, el investigador muchas veces acaba por desistir en su empeño de consensuar plenamente el informe final con los participantes porque éstos dan por bien recibidas sus consideraciones, máxime cuando en ellas no hace otra cosa sino recoger el sentir y el hacer del proceso de investigación donde todos se han visto implicados.

La otra cuestión es cómo compaginar el derecho de los participantes a que se mantenga su anonimato, así como la privacidad y la confidencialidad de la información y el derecho de los miembros de la comunidad educativa a saber cómo funciona escolar y administrativamente una determinada institución educativa. Este derecho se deriva, en primer lugar, por estar allí escolarizados sus hijos/as; y en segundo, porque el centro está gastando un dinero público que sale de las aportaciones de todos. En el fondo, aquí se está discutiendo y poniendo sobre la mesa las diferentes connotaciones que conlleva, en cuanto a su finalidad, la investigación educativa; como también, la misma evaluación del funcionamiento de la institución. Pero cuidado. Ahora que tanto se habla de la ética de los negocios y en la dirección de empresas así como en la política, de los derechos y deberes de los empresarios y trabajadores políticos, no vayamos a caer en el contrasentido de concebir la gestión de los centros de enseñanza como si de empresas se trataran, con los criterios de rentabilidad y eficacia que las caracterizan; concepción ésta no tan alejada en el tiempo, sobre todo si la nueva «Ley de Gestión y Evaluación de los Centros de Enseñanza» se endurece con un gobierno más conservador.

Desde aquí, conviene señalar que los participantes –incluido el investigador/a– adquirirían el compromiso de comunicar a los otros las contradicciones vividas durante el proceso de investigación en su aprendizaje, de manera que las reflexiones que nos comunican los otros contribuirían a transformar críticamente las propias acciones. Se produce entonces un doble proceso dialéctico; un proceso intersubjetivo que nos ayuda a entender e influir en la emancipación de los otros, y un proceso intrasubjetivo porque discutiendo con los demás nos cuestionamos a nosotros/as mismos/as y nos transformamos críticamente, nos liberamos.

Lo que se pretende por lo tanto, con la investigación educativa es favorecer la dinámica de la dialéctica en los participantes, proceso éste lleno de escollos, acostumbrados –como estamos– a un contexto so-

cioeconómico y político en el cual se impone como hegemónica una razón técnica que ignora las acciones y la reflexión humanas como conflictivas. Y es que la investigación educativa tendría que ser vivida como un nuevo comienzo para cada uno de los participantes, incluido, como no, el propio investigador/a, que adquiriría el compromiso de hacer público con el consentimiento de los participantes no sólo el proceso de transformación crítica de éstos, sino también su propio proceso de emancipación.

UNA ÚLTIMA CONSIDERACIÓN: ¿SOLUCIONAR O CUESTIONAR?

La investigación educativa representa un proceso político porque implica a los participantes en el análisis de los valores particulares que subyacen sus acciones y el contexto en el cual tienen lugar; porque busca generar interrogantes sobre las mismas, más que soluciones; porque busca sembrar el conflicto aceptado sobre formas de hacer; porque trabaja teniendo como principio la necesidad de encontrarnos a nosotros mismos/as interactuando con los otros/as.

BIBLIOGRAFÍA

ALTRICHTER, H.; POSCH, P. y SOMEKH, B.: *Teachers investigate their work*, Londres, Routledge, 1993.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.: *Didáctica, Currículo y Evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*, Barcelona, Alamex, 1985.

ANGULO RASCO, J. F.: «Investigación-acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa», p. 46, en: *Rev. Investigación en la Escuela*, n.º 11, 1990, pp. 39-48.

– «Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora», en: Rev. *Educación y Sociedad*, n.º 10, 1992a, pp. 91-129.

CARR, W. y KEMMIS, S. T.: *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.

ELLIOTT, J.: «Desarrollo de la investigación-acción basada en la escuela: algunas hipótesis», en: ELLIOTT, J.: *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1990, pp. 40-55.

– «Action-Research: normas para la autoevaluación en los colegios», en: HAYNES, L. (Comp.) (1985): *Investigación/Acción en el aula*, Valencia, Generalitat Valenciana, Consejería de Educación y Ciencia, 1986, p. 23.

– «Educational Theory and the Professional Learning of Teachers: an overview», *Cambridge Journal of Education*, vol. 19, n.º 1, 1989.

– *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata, 1993.

– (Ed.) *Reconstructing Teacher Education: Teacher development*, Londres, Falmer Press, 1993.

FULLAN, Michael G.: *The new meaning of educational change*, 2.ª ed., London, Cassell, 1993.

GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, M.E.C/Morata, 1988.

KEMMIS, S.: «La Unión entre Teoría y Práctica» (Entrevista de Gloria Braga y César Cascante), en: *Rev. Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n.º 209, diciembre 1992, pp. 56-60.

KEMMIS, S. y MCTAGGART, R.: *Cómo planificar la investigación-acción*, 3.ª ed., Barcelona, Laertes, 1988.

PAPAGIANNIS, G. J.; KLEES, S. J. y BICKEL, R. N.: «Hacia una economía política de la innovación educativa», en: *Revista Educación y Sociedad*, n.º 27 1986, pp. 149-195.

SCHRATZ, M. (Ed.): *Qualitative voices in educational research*, Londres, Falmer Press, 1989.

SOMEKH, B.: «Inhabiting each other's castles: Toward knowledge and mutual growth through collaboration», New Orleans, *American Research Association*, vol. 2, n.º 3, 1994.

STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984.

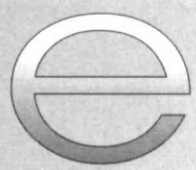
WALKER, R.: «Three Good Reasons for not Doing Case Studies in Curriculum Reasearch», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 15, n.º 2, 1983.

– «La realización del estudio de casos en educación. Ética, Teoría y Procedimientos». En: DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, D. (1980): *Nuevas Reflexiones sobre Investigación Educativa*, Madrid, Narcea, 1983, pp. 42-82.

informes y documentos

LUIS BRAVO JÁUREGUI
La educación en Venezuela: Calidad/Cantidad.
(Entre el Mito «fácil» y la «dura» Realidad)

OCDE
La realización de la educación permanente para todos:
visión general y directrices de política educativa



LA EDUCACIÓN EN VENEZUELA: CALIDAD/CANTIDAD (ENTRE EL MITO «FÁCIL» Y LA «DURA» REALIDAD)

LUIS BRAVO JÁUREGUI (*)

INTRODUCCIÓN

Si nuestro asunto de trabajo fuese relacionar sistemática y creativamente las cuestiones de la enseñanza con la calidad, digamos, en un caso muy específico como puede ser la educación de nuestros hijos, la educación de un niño en particular, la educación de una escuela que conozcamos, no cabe la menor duda que el paradigma dominante de calidad educativa funcionaría con toda propiedad, ello es que lo procedente sería ver cómo se mejora la acción educadora (enseñanza) incorporando/acumulando más factores generadores de aprendizaje de calidad y estimulando por muchas vías la auto-responsabilidad del educando para que él conscientemente auto-arregle su entorno para aprender más y que sus aprendizajes sean cada vez más pertinentes a objeto de que su interrelación con el medio sea individualmente exitosa y socialmente útil. Faltarían algunas frases ingeniosas más, para cerrar el cuadro de una imagen de la vinculación más o menos acertada entre calidad y enseñanza. Faltaría, sobre todo, hablar de la necesidad de incorporar masivamente las nuevas posibilidades que ofrece la comunicación por medios electrónicos y algún que otro resultado de las tesis y modas (¿postmodernas?) de las recientes teorías del aprendizaje. Todo ello sería una manera «fácil» de abordar políticamente los asuntos de calidad, puesto que una acción incrementadora, más computadoras en la escuela, más cursos de superaprendizaje para los docentes, nuevos arreglos curriculares centrados en el niño-lector-escritor, por decir algo, serían el norte conveniente de una política «adecuada» de mejoramiento de la calidad de una educación como la venezolana. La facilidad radica en que se trataría de generalizar/multiplicar/experimentar experiencias que han probado éxito en circunstancias particulares, de convertirlas en consigna movilizadora de una de tantas «nuevas políticas» que cada día aparecen en el mercado político de nuestros países que «cuelgan» del «tren» civilizador occidental.

No obstante, nuestra preocupación se conecta con realidades que son más «duras». Realidades que, sólo en esencia última, tienen que ver con el aprendizaje de un niño, de un grupo o, incluso, de una clase social privilegiada o no. Realidades que tienen como explicación la educación escolar de grandes números, de millones

(*) Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación/Unidad de Investigaciones (UDI).

de personas, muy especialmente de aquellas partes mayoritarias de la población que autónomamente no acceden, por las razones que sean, a una educación que pueda ser cualitativamente mejorada por la puesta en escena de las recomendaciones parecidas a las que vimos en el párrafo anterior. Porque el tipo de necesidades de aprendizaje que miramos en este artículo son las que articulan a la educación escolar como fenómeno de masas y como oficio prioritario de los de los Estados. Además, unos Estados, como los Latinoamericanos, violentamente acosados por largos procesos de contracción económica, los cuales, más allá de sostener lo avanzado y contribuir a la ciudadanización de las masas populares, poco más pueden hacer.

> Los pasados esfuerzos que hicieron posible el acceso a la educación básica de la mayoría de los niños de América Latina, ayudaron a extender los años de escolaridad, ofrecieron educación preescolar, facilitaron el acceso de los niños excepcionales, mejoraron las oportunidades educativas para los pobres, los emigrantes, las niñas y la población indígena. Adicionalmente se mejoró la igualdad en las oportunidades educativas, las escuelas mejoraron su capacidad de retención e incluso de promoción a la educación superior. Sin embargo, la igualdad, la calidad (incluida la efectividad, equidad y eficiencia) y la relevancia de la educación escolar continúan siendo asuntos críticos, especialmente ahora cuando los Estados Latinoamericanos están siendo presionados financieramente. (Torres y Puigross, 1995).

El asunto central de esta exposición tiene que ver con la posibilidad de contribuir a caracterizar la intervención de las fuerzas históricas que pueden propiciar la expansión o contracción de la iniciativa pública en el sistema escolar venezolano. Ello, en momentos en los que la persistencia de una larga contracción económica y social parecen abrir espacios generosos para la disminución de la participación del Estado en la provisión de educación escolar al colectivo social venezolano. Lo cual tiene que ver con una crisis socio-histórica que arranca a nuestro parecer en 1979, con una contracción persistente de los ingresos fiscales del Estado venezolano y el predominio de ideas-fuerza que propugnan la postergación del Estado Docente, cuyos efectos perversos se reproducen en las esferas de lo político en una magnitud tal que hace peligrar la constitución misma del Estado Nacional que se configura a partir de 1958. En tanto que ese Estado Docente, sus instituciones como conjunto de prácticas y conductas compartidas (Piñango, 1995), son vistas por buena parte del pensamiento nacional que se ocupa de la educación como «aporías», «dificultades», «callejones sin salida» que no permiten «sino regresar al punto de origen e intentar alguna plataforma de partida» (Lluberes, 1995).

Disminución de la participación efectiva del Estado en educación escolar, que es vista en esta exposición como:

- Una transgresión a las normas que constituyen el soporte legal/constitucional de la educación nacional.
- Un retroceso histórico del interés colectivo en materia de acceso al servicio educativo o, dicho de otra manera, un incremento histórico del interés privado subyacente en las opciones en juego en la oportunidad de tomar decisiones que puedan conducir a la expansión/contracción del sistema escolar venezolano.
- Una afrenta política al estilo de desarrollo (tipo: Estado Docente) que permitió la constitución de la educación de masas a partir de 1958, cuyas raíces históricas se ubican en la transición de un modelo de legitimación dictatorial a uno democrático/formal, bajo un régimen de partidos políticos que sustituyó a uno sustentado en la intervención masiva de las fuerzas armadas.
- Una lesión de la primera y más importante *condición de calidad* que debe

tener la escuela venezolana, cual es la de ser cada vez más accesible a las mayorías.

Las fuerzas históricas a las cuales se hace mención en esta exposición, como sustrato del decurso real de la intervención del Estado venezolano en educación, se miran como ideas fuerza que empujan la escuela venezolana en alguna dirección en unos casos, en otros, como tendencias de la sociedad/cultura/educación que pertenecen al mundo de lo real-objetivo y, también, como intereses de grupo o clase que operan dentro del juego de posibilidades que rodean la opción expansión-contracción del sistema escolar venezolano.

Una hipótesis marca nuestra particular aproximación a tan complejo y comprometedor propósito de investigación: *Desde la perspectiva histórico-pedagógica que vemos en nuestro asunto de investigación, el escenario que define lo que efectivamente el Estado Venezolano puede hacer con la educación nacional se relaciona con la adecuada comprensión del surgimiento y desarrollo de la educación de masas en Venezuela. Sostenemos que el Estado venezolano por intermedio del Ministerio de Educación, en lo que nos separa de 1958, fue capaz de impulsar una educación calificable, para bien y para mal, como de masas. Sin embargo, ese mismo Estado no ha sabido comprender en su justa dimensión, ni teórica ni prácticamente, el significado histórico de esa educación de masas, a los efectos de conducirla por canales que aseguren el mejoramiento permanente de la calidad de sus resultados que impidan el surgimiento de contratendencias que hagan más limitada su cobertura (reducción de la escolaridad) y, sobre todo, que no continúe transgrediéndose el marco legal sancionado constitucionalmente para la operación del sistema escolar venezolano.*

Hipótesis que pretendemos sustentar utilizando los resultados de la indagación empírica y el pertrecho teórico de una investigación concluida en la Unidad de Investigaciones de la Escuela de Educación de la UCV en octubre de 1995, titulada: *Educación Nacional en Democracia: Políticas y resultados a partir de 1958,* que tuvo como propósito central establecer las diferencias entre la intención de las políticas educativas desarrolladas por el Estado Venezolano y el devenir más o menos objetivo del aparato escolar a partir de 1958, de cuyo texto básico hacemos un uso extensivo/intensivo en esta exposición (Bravo, 1995).

LA EDUCACIÓN DE MASAS Y LA IDEOLOGÍA DE LA CALIDAD

Nuestra perspectiva teórica-marco es heterogénea, abierta y hasta contradictoria en algunos casos. No por decisión «a priori», sino por la «fuerza de los hechos». ¿Cómo puede ser de otra forma si lo que estamos mirando no es otra cosa que la intervención de un Estado en un sistema escolar? Un objeto de estudio complejo, amplio y polémico y largamente comprometedor. Es así porque, desde nuestra posición de académicos, hacemos nuestra una tarea multifacética, donde no caben las tranquilidades de las formas teóricas construidas sobre *frases hechas* y porque hacemos nuestra la preocupación de Ramón Escobar Salón:

> Analizar el funcionamiento del gobierno es una tarea que hoy tiene que poner por delante América Latina. Gran parte de nuestros problemas históricos se deben a que no hemos podido resolver con la debida prontitud las dificultades en la aplicación de las políticas públicas y la eficacia de los gobiernos.
>
> La mayor parte de las veces los gobiernos latinoamericanos se encuentran paralizados por la inacción como por la repetición rutinaria de los haceres administrativos, por el consumo cotidiano de lo que se llama urgente, en contra de lo que se debería considerar importante. Son gobiernos que siempre hablan del mañana y rara vez pue-

> den enfrentar el presente. En estas repúblicas donde la gente se inspira, como decía el Conde Hernman de Keysserling en su famoso libro, publicado hace más de cincuenta años con el título de Meditaciones Sudamericanas, nuestros países se manejan por el impulso, por reacciones espasmódicas de la voluntad que se cubren con el nombre genérico de gana (1994).

Asumimos la heterodoxia «...aceptando la yuxtaposición de imágenes discontinuas y visiones mundo que tanto se contradicen como complementan» (Paulston, 1994). Los tiempos que corren no son precisamente apropiados para las visiones «redondas» de la ortodoxia, cual ella sea, ni de las visiones surgidas por el imperativo de sustituir un «paradigma» por otro, que, si bien novedoso, termina imponiendo las seguridades de una nueva ortodoxia que todo lo explica, pero «niebla» el entendimiento en situaciones tan inciertas como las que vislumbra Víctor Guédez:

La realidad está permanentemente sometida a cambios que son rápidos en sus ritmos, profundos en sus contenidos y globales en sus extensiones (1994).

Sin embargo, no se trata únicamente de afirmarse en los riesgos que conlleva la actitud problematizadora asumida, se trata, además, de elegir una opción de saber, de marcado acento histórico-pedagógico. Nos interesa desentrañar alguna de las fibras más íntimas de la educación nacional, para que los docentes tengan una opción que los oriente en la comprensión de su entorno institucional cotidiano. Por ello, nos proponemos la pedagogización de los conceptos para llegar a quienes están acostumbrados a expresarse y leer de una determinada manera, cual es la utilizada en los círculos de producción de conocimientos educacionales. Así enfocamos nuestra labor con la mirada puesta en la urgente necesidad de potenciar un tipo de saber pedagógico que contribuya algo a compensar lo que descarnadamente denuncia Magaldy Téllez:

> En el campo de la diversidad pedagógica es posible advertir que la reflexión histórica forma parte de esos saberes a los que Focault llamó «saberes sometidos». Con marcado acento, el saber histórico-pedagógico ha sido y sigue siendo un saber excluido –por rechazo o por secundarización–, mantenido al margen de las redes de producción y difusión de saberes acerca de la educación, en las que se pone en escena la relación poder-saber. De este planteamiento se desprende la necesidad de vincular la débil presencia de los estudios dirigidos a dilucidar la historicidad de la educación, en sus concreciones práctico-institucionales y práctico-discursivas (1993).

A nuestro entender la noción de educación de masas permite orientar eficientemente el esfuerzo para situar teóricamente el problema que nos ocupa, muy especialmente porque sustancia conceptualmente el escenario donde los Ministros de Educación actúan, al menos dentro de los términos que demandan los interrogantes que nos planteamos y que formulamos en los inicios de esta exposición.

Tenemos un tipo de educación que se comporta esencialmente como un fenómeno de masas, caracterizado por la interrelación de grandes números de personas, ideas y cosas, en un ambiente cultural muy próximo a lo que define Rubén Monasterios respecto a la naturaleza última de los medios de comunicación en nuestras sociedades de fin de siglo:

> Fenómenos de masas son, pues, cualesquiera hechos o acontecimientos observables que involucran gran número de personas. Tratándose de artistas y personalidades similares, ese gran número de personas, o masa, se presenta bajo la apariencia de un público: personas que coinciden en cierto interés o afición, el público puede ser disperso y ocasionalmente concentrado: el gentío que concurre a un sitio para ver una presentación de esa personalidad, una película suya o cualquier otro estímulo asociado a su interés común.
>
> En este punto las cosas se complican, como siempre ocurre cuando una ciencia

pasa de la descripción a la explicación de los fenómenos de su competencia.
La Psicología social aporta varias hipótesis, a partir de diferentes trasfondos teóricos, destinadas a explicar los fenómenos de masas que tienen como foco a una persona, pero ninguna es absolutamente universal: lo más probable es que en cada caso entren en juego cierto número de factores, quizás no siempre los mismos, que combinados en una forma particular originan el fenómeno de masas (Monasterios, 1995).

En nuestro medio, la noción de masas está irremisiblemente asociada al señalamiento de perversiones en el modo en que se desarrolla la sociedad occidental donde el individuo y el pequeño grupo ha sido «culturalmente marginado, física e históricamente aniquilado» (Ferrarottti, 1991). O bien se le ha asignado un cierto valor neutro que desestimula cualquier intento por entenderla en sus expresiones materiales:

> La masa carece de atributos, carece de predicado, carece de calidad, carece de re-ferencia. Es ésta su definición, o su indefinición radical. No tiene «realidad» sociológica. No tiene nada que ver con la población real, no tiene cuerpo alguno, ningún agregado social específico. Cualquier intento de definirla no es más que el esfuerzo de revertirla en sociología y arrancarla a esta distinción que no es ni siquiera la de la equivalencia (suma ilimitada de individuos equivalentes: 1+1+1+1; ésta es una definición sociológica), sino la del neutro, es decir, ni lo uno ni lo otro (ne-uter) (Baudrillard, 1982).

Comparto las aprehensiones de Ferraroti (1991), cuando ve en las revelaciones sobre los peligros que encierra la cultura como fenómeno de masas una suerte de talante revanchista de quienes defienden los sublimes poderes de la cultura de élites:

> La cultura de élite se siente en peligro, como se sienten amenazadas las viejas familias de Roma residentes desde hace siglos en la plaza di Spagna cuando, construido el ferrocarril metropolitano que une la famosa plaza a los suburbios más periféricos, se ven cada tarde del domingo invadidos por hordas bárbaras y se lamentan diciendo: nuestra paz ha terminado; se ha arruinado nuestra tertulia (Ferraroti, 1991).

Es muy parecido a lo que reiteradamente vemos en los discursos de las élites respecto al estado de la educación venezolana actual cuando, con inocultable nostalgia, le reclaman a nuestras escuelas y liceos el no ser como a los que ellos asistieron en su infancia y juventud, que es lo que Antonio Cova critica iracundamente en su texto crítico respecto a la manera como desde los círculos de poder se concibe la política educativa para la Venezuela actual:

> Un ayer imposible de ser mañana. El primer asunto importante es alejar la educación, como proceso y como institución, de todo lo que huela a resurrección o a la propuesta hindú de la reencarnación o a la transmigración. No hay que olvidar que, junto con aquel Liceo Andrés Bello o Fermín Toro, también murieron el Instituto San Pablo, el Colegio Chávez y el famoso Colegio Santa María, de la recordada Doña Lola Fuenmayor. Y estos eran colegios privados. Es decir, lo que murió fue un tipo, una forma de educar a Venezuela, que se correspondía perfectamente –hoy lo sabemos– con una Venezuela ya inexistente. Como esta última no existe más, pretender revivir una forma de encarar el proceso educativo, una forma de realizarse como institución, sería, a todas luces, grotesco. No gastemos pólvora en zamuros, ¡por Dios! (Cova, 1995).

Ciertamente hay algo, muy probablemente, en las alusiones a que la masificación de la educación venezolana es la causa de su deterioro y perversión, de lo que anota la crítica de Ferrarotti a los discursos dominantes sobre los fenómenos de masas:

> En los discursos sobre las masas no es difícil percibir una resonancia antigua de orden teológico, que por otro lado transparenta la misma naturaleza absolutizadora y dogmática de las «teorías» relativas a las masas y a sus totalizaciones catastró-

> ficas: la época de las masas se presenta como la época de una maldición divina o de una gran epidemia: las masas tienen un poder ciego, pero no por esto menos capaz de mortales contaminaciones. El advenimiento de las masas en los primeros años de este siglo es descrito por Ortega y Gasset como la «rebelión de las Masas», y por la mente desfilan las turbas serviles de Espartaco que surgen a mares en revuelta desde los hipogeos de la historia (Ferrarotti, 1991).

Las masas están aquí, entraron en la historia, y convertidas en categoría de análisis son un poderoso recurso socio-metodológico para entender los fenómenos culturales.

Íntimamente articulado a los fenómenos de masas están los problemas de conocimiento que tienen que ver con las ideas de cantidad y calidad, los cuales en el ámbito de lo educativo tienen una especial importancia para comprender las contradicciones que acompañan a la educación de masas.

La cantidad desde la perspectiva en que vemos el asunto, se asocia al acceso masivo de la población al sistema escolar, al crecimiento más o menos rápido del aparato escolar según los ritmos que muestren los factores demográficos. Especialmente de aquellos sectores de la población en desventaja en la estructura social que *marca* el desarrollo de sociedades.

La calidad es más difícil de definir porque significa muchas cosas, depende mucho de quien lo defina, de su intención, intereses y circunstancias. Calidad significa, en general, mejores resultados de los que se tienen. Resultados en términos de la eficiencia interna del sistema escolar: menos deserción, más prosecución, más promoción. Mejores resultados en términos de eficiencia externa: mejores recursos humanos, mejores ciudadanos, más desarrollo de la conciencia individual y colectiva. También calidad supone mejorar el rendimiento en la instrucción (medido por resultados de pruebas de conocimiento etc.).

Una política educativa orientada a afirmar la cantidad tiene requerimientos bastante claros para la acción educativa del Estado, de definido acento incrementalista, más docentes, aulas, edificios y así. ¿Qué exige la calidad? Más tiempo, mejores docentes, mejores estrategias, más y más cosas que son, en principio, muy costosas y, claro está, mejores alumnos que los que efectivamente llegan a la escuela de todos los días.

Además, es de considerar que el mejoramiento de la calidad de la educación es un asunto de cultura y no de escuela exclusivamente. Tiene que ver con la forma en que se producen las relaciones inter-individuales e inter-grupales en el seno de las sociedades contemporáneas. Tiene más que ver con la realidad de la familia y las posibilidades que tiene el individuo que estudia en su entorno personal inmediato. Difícilmente puede ser de calidad un aprendizaje que tenga como medio de estímulo inmediato algo parecido o peor que lo que magistralmente se describe en la siguiente cita:

> Al penetrar en un hogar típico norteamericano lo más probable es que usted escuche gritos, críticas, órdenes, pero no mucha conversación. Algunas investigaciones revelan que el tiempo dedicado a charlar sobre temas interesantes con un niño -una conversación, no una orden o crítica- es mínimo: apenas ocho minutos al día para un padre y su hijo. Las madres que trabajan se comunican con sus hijos un promedio de 11 minutos... Las madres que permanecen en el hogar dedican menos de 30 minutos diarios a hablar con sus hijos..., padres e hijos pasan una cuarta parte de su tiempo juntos viendo televisión (Schwartz, 1995).

Ni qué decir de la realidad a la cual haría referencia este relato si se hubiese referido a la familia venezolana promedio.

Si algo caracteriza el discurso pedagógico contemporáneo es la desconfianza con que se ve la llegada de las masas a la escuela. Los más radicales ven en ello una de las causas fundamentales del deterioro

cualitativo de los resultados que obtiene la escuela promedio, ante lo cual cabe el siguiente análisis que acertadamente hace Juan Delval en su respuesta a quienes ven en la expansión ocurrida en la educación contemporánea un defecto más que una cualidad, como él lo sostiene, y que nosotros compartimos ampliamente:

> En las sociedades modernas se ha producido entonces una enorme extensión de la educación, que alcanza prácticamente a todos. Muchos han visto un peligro en ello y una de sus repercusiones sería que el nivel de educación baja, los alumnos saben cada vez menos y las exigencias para conceder los títulos se reducirían.
> Sin embargo, esa afirmación se hace sin aportar datos, basándose en la simple impresión de lo que recuerdan de sus estudios los que la hacen. Curiosamente, como recordaba en un artículo que sobre este tema publiqué hace años en el diario El País (¿Baja el nivel de enseñanza?, 9 de abril de 1985), ya Platón lamentaba que los jóvenes de su época no eran como los de antes. Si desde hace más de dos mil años la formación de la juventud se deteriora, ¿en qué abismo nos debemos encontrar ahora?
> Baudelot y Establet, dos conocidos estudiosos franceses del sistema escolar, han dedicado recientemente un libro a la refutación de este extendido tópico, a través de un pormenorizado estudio del problema. Tras señalar la antigüedad de la idea, muestran lo confusa que resulta. ¿Hay que comparar el 3 por 100 de bachilleres de comienzos de siglo, con el 25 por 100 de ahora, o el 54% de los que abandonaban la escuela sin ningún título, con el 15 por 100 que están hoy en la misma situación?, se preguntan los autores o, ¿no resulta inadecuado meter todo en el mismo saco, y sería preciso establecer comparaciones entre los mejores y los peores en distintas épocas?... Todo ello les lleva a concluir que el nivel sube, pero no para todos ni de modo igual en todas partes. Hay un grupo de cabeza que se distancia, pero subsisten grupos, menos numerosos, es cierto, pero cuya situación resulta más precaria en comparación con el aumento generalizado.
> ...Hay que admitir que la enseñanza no se deteriora, sino que mejora. Esta mejora, sin embargo, no implica haber alcanzado el objetivo de igualdad de oportunidades ni que la escuela promueva como debiera el pensamiento creador y autónomo. Está muy lejos de ello (Delval, 1991).

¿Es contradictoria la aspiración de calidad en un medio dominado por la educación de masas? Sí, si se considera que no caben falsas expectativas, porque los tiempos han cambiado, tenemos una educación a la que corresponden logros de calidad derivables de su condición de fenómeno de masas y no del tipo de educación de élites que sólo corresponde a un sector privilegiado de la escuela segmentada-circuital que tenemos: (en el capitalismo, los que más tienen van a una buena escuela y logran acceder a los trabajos del segmento moderno de la producción y los que tienen menos van a una escuela peor y luego trabajan prematuramente en los sectores menos favorecidos de la economía).

No, porque se puede mejorar lo que está, eso sí, desde lo que está, reconociendo adecuadamente lo que tenemos entre manos, con un pertrecho teórico que se corresponda a las realidades que hemos perfilado en el esquema teórico que venimos desarrollando.

EDUCACIÓN DE MASAS, ESTADO Y DEMOCRACIA EN VENEZUELA A PARTIR DE 1958

Con la sugestiva exclamación del Ministro de Educación Rafael Pizani (1958-1959) de que somos millonarios en educación porque se logró incorporar a un millón de venezolanos a las aulas de la escuela nacional, se inicia muy poco a poco, y con muy diversos matices, un

mito [1] que tiene tres componentes principales: *a*) Que se ha resuelto el problema de cantidad (tenemos los venezolanos en las aulas que deberíamos tener) y que lo fundamental es atacar las cuestiones de calidad (mejor educación incrementando la calidad de los componentes del sistema escolar: docentes, contenidos, estrategias, etc. *b*) Que la escuela venezolana no es lo buena que debería ser por cuanto no es como la de otros países, desarrollados en la mayoría de los casos, o del subdesarrollo, pero con experiencias educativas exitosas. *c*) Que la escuela venezolana de hoy no es tan buena como la de ayer o, que «no es como la que yo asistí en mi infancia».

Mito que en su momento, hasta 1988, jugó un papel esencial en la configuración de una matriz de gestión burocrática que impulsó la intervención del Estado para hacer reformas muy importantes para mejorar la calidad de la educación. Pero, a nuestro entender, una vez que se instala en el país la más importante contracción económica que se conoce en el presente siglo, que progresivamente ha venido estrechando las posibilidades de intervención del Estado en educación, el mito aludido es un factor de primer orden para que no se entienda la urgente necesidad de repotenciar la acción estatal, para compensar el desgaste de la expansión de la cobertura matricular y salirle al paso las muestras de contracción que el sistema empieza a mostrar en la presente década.

Por otra parte, lo anterior se articula al hecho según el cual, al lado del ritualizado apego a los principios derivados de la democratización educativa, el discurso dominante en la élite burocrática que marca el paso de la política educativa del Estado Venezolano ha estado dominado por la idea de que lo fundamental es incrementar las medidas propiciadoras de calidad antes que otra cosa, pero la realidad real iba por otro lado, en la dirección de una permanente expansión de la cobertura del sistema, impulsada por una inercia institucional que hacía de la expansión del servicio educativo su «ley motiv». En esto juega un papel de primer orden lo que se denomina en la jerga habitual del ME como «operativo de apertura de curso», que no es otra cosa que la síntesis en un período muy breve de todas las acciones tendentes a instalar las condiciones materiales para el inicio del año escolar apresuradamente, apelando a las relaciones personales dentro de la estructura burocrática del ME (por parte de los encargados), invirtiendo muchas horas de trabajo extra. Ese operativo da forma a una impresionante masa de demandas de personal docente y administrativo de toda la geografía nacional, originadas en muy diversos medios, que van desde la exigencia muchas veces caprichosa de quienes tienen poder (ministros y otros funcionarios de alto rango de dentro y fuera del ME, sindicalistas y líderes de los partidos del status, entre otros) que se han comprometido a crear una nueva escuela o ampliar una ya existente, hasta la más pintoresca gama de reclamos de orden gremial y personal de traslados y reposición de cargos. Todo eso se sintetiza *casi mágicamente* en un conjunto de exigencias inmediatas de expansión que hay que re-

---

(1) Maritza Montero (1994), ha venido desarrollando un trabajo de investigación en torno al papel que juegan los mitos y las representaciones en la cultura política de América Latina, la última publicación que conocemos hace las siguientes aportaciones a la comprensión del significado de los mitos en nuestro medio: «El mito es definido como una fábula, como una ficción alegórica. Es un relato surgido a partir de algunos hechos reelaborados por el deseo y la imaginación que a partir de ellos genera un nuevo discurso, el mitogelema, el cual recrea lo sucedido... La construcción psicosocial de un mito pasa por un proceso en el cual un objeto psicológico (hecho o personaje) se transforma y distorsiona mediante la atribución de rasgos, características y acciones; la marginación de aspectos positivos o negativos, según la evaluación que reciba... El carácter distorsionador del mito lo liga, a su vez, a procesos ideologizadores».

solver muy rápidamente y que se traducen en el justificativo más sólido para los créditos adicionales que habitualmente se solicitan a finales del año contable.

Hoy, este transcurrir de la política educativa, mediante el cual las intenciones formalmente expresadas de la élite educativa marchan por el canal del mejoramiento de la calidad (en paralelo a exclamaciones que nosotros calificamos como rituales a la obediencia de los principios democratizadores que orientan la política educativa general) y la realidad real por el de la expansión de la matrícula general del sistema, resulta inadecuado, infuncional, para los propósitos que se sintetizan en la idea clave del equilibrio que produce el consenso vigente respecto a lo que debe hacerse con la educación de este país, ello es: más y mejor educación para todos. Estamos llegando a un punto donde los hechos muestran que si no privilegiamos la cantidad, exhibiremos más pronto que tarde un sistema escolar malo y pequeño (más pequeño que antes), en relación a la demanda que plantea la dinámica demográfica del país. Y mucho más allá de esta idea iluminista, estaremos más lejos de contribuir por el intermedio de la educación nacional a lograr los principales cometidos que la sociedad actual se plantea por intermedio de la acción estatal: Disminuir la pobreza, crea empleo productivo para virtualmente todos e impulsar la integración social -los tres temas de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social de Copenhague- (Sonntag, 1995). Y, con toda seguridad, tendremos más delincuentes y violencia social de continuar descuidando lo que más eficientemente sabe hacer el Estado Venezolano en materia de educación, que no es otra cosa que ampliar y diversificar las oportunidades de estudio para los sectores populares.

De lo que hablamos es de repotenciar un modelo de escolaridad que hunde sus raíces, en el plano de las ideas, en las concepciones educativas que acompañaron los procesos políticos centrales de la década de los cuarenta, resumidas muy bien por Guillermo Luque:

> Lo sustantivo del pensamiento que va a orientar la política de entonces puede condensarse en tres formulaciones: Estado Docente, Escuela Unificada y Humanismo Democrático. Triada de una doctrina educativa afirmada en lo mejor de nuestra tradición y en lo más actualizado de la experiencia europea y norteamericana.
> Como expresión del Estado soberano, el Estado Docente asume la orientación de la educación. Sus principios son orientados por la doctrina política del Estado y conforman la conciencia de los ciudadanos. En una sociedad democrática, se afirmó, esos fines generales de la educación no deben responder a los intereses de selectos grupos particulares, sino al interés nacional, que no es otro que el interés de las mayorías. De allí que, como función pública esencial de la colectividad, la educación esté encomendada al Estado. La libertad de enseñar, entonces, no podía ser absoluta, pues así sería una libertad negativa: el derecho de enseñar no puede estar por encima del derecho de aprender. Además, en las sociedades democráticas el Estado debía garantizar la verdadera gratuidad y obligatoriedad de la educación, y debía dar igualdad de oportunidades: la selección educativa se haría con base a aptitudes y méritos y no como resultado del privilegio de élites (Luque, 1995).

Esas ideas, una vez cerrado el ciclo de dictaduras, al lado de las bases materiales que repetidamente hemos puntualizado a lo largo de esta exposición, contribuyeron decididamente a la consolidación-legitimación del régimen democrático-representativo instituido a partir de 1958.

El libre acceso y la participación igualitaria son los componentes básicos del ideal de democratización educativa en la Venezuela que se inicia por esas fechas. Democratización que a su vez se vincula al ideal de *educación* popular formalmente orienta el comportamiento de la escolarización en Venezuela, sobre todo en lo que

se refiere a lo formal de la intervención del Estado Democrático en la conducción del sistema escolar.

El Estado que se inicia en 1958 se planteó deliberadamente poner en el centro mismo de su política social el cumplir con los extremos del Proyecto Nro. 1 de UNESCO, definidos en 1956 en los siguientes términos:

- Compromiso de universalizar la educación primaria en un plazo determinado y erradicar el analfabetismo.
- Reformas y extensión de la educación media y estímulos a la educación vocacional.
- Incrementar los recursos financieros y técnicos con miras a universalizar la educación primaria y al fomento de otras ramas educacionales.

Esos compromisos con la educación nacional se ven nítidamente expresados en documentación que acompañó el pacto político (Pacto de Punto Fijo), el cual, además de desplazar otras fuerzas protagónicas del derrocamiento del régimen autoritario de Marcos Pérez Jiménez, sentó las bases del nuevo régimen de hegemonía social. En el texto que firmaron en diciembre de 1958, los candidatos Rómulo Betancourt, Rafael Caldera y Wolfang Larrazábal, bajo el título de «Declaración de Principios y el Programa Mínimo de Gobierno», luego de precisar definiciones políticas sobre los aspectos fundamentales de la vida del país, se lee lo siguiente respecto al sector educativo.

> Fomento de la educación popular en todos sus aspectos, desde el preescolar y la primaria hasta la Universidad. Revisión a fondo del sistema educacional en sus distintas ramas a fin de adaptarlo a las necesidades del desarrollo económico y cultural del país.
> Campaña para erradicar totalmente el analfabetismo del territorio nacional.
> Intervención del Estado en la educación sin detrimento del principio de la libertad de enseñanza.
> Protección y dignificación del magisterio. Medidas para incrementar al máximo la formación de los maestros.

Estas aspiraciones, que ayudaron decisivamente a conformar el sistema escolar venezolano a partir de 1958, se recogen en la Constitución de 1962. Las sucesivas reformas a la Ley de Educación de 1955 y, sobre todo, en la Ley Orgánica de Educación sancionada en 1980, y son la plataforma de partida formal de nuestro esfuerzo por comprender la lógica y la dinámica del Sistema Escolar Venezolano. Lo hacemos así, porque estamos profundamente convencidos de que todo lo que se haga en la dirección señalada debe ser necesariamente por la confrontación del modelo ideal que comportan las aspiraciones, con la realidad tal como es. Y ello debe hacerse comparando cuidadosamente las intenciones normadas con los cuántos relativos a matrícula y financiamiento educativos.

En el texto de la Constitución promulgada en 1961 se materializa con diáfana claridad la aspiración a democratizar la escuela nacional. Expresada en un conjunto de principios rectores referidos a la cobertura de la matrícula, el tipo de formación que se propiciará y al financiamiento educativo. En efecto, la Constitución sanciona la obligatoriedad por parte del Estado a la creación y mantenimiento de las instituciones y servicios necesarios para el acceso de la población a la educación escolar, esos principios pautan que la formación a que tiene derecho el venezolano debe tener como cometido básico el pleno desarrollo de la personalidad, la cultura, la solidaridad y las aptitudes ciudadanas que habilitan para el ejercicio de la democracia. También expresa inequívocamente la Constitución el principio de gratuidad de la enseñanza que se imparte en los institutos oficiales, con posibles excepciones para la educación superior.

De los principios esbozados se deriva un conjunto de normas jurídicas que orientan formalmente la estructura legal básica de la educación venezolana, constituida por: La Ley Orgánica de Educación (1980), el Reglamento de la Ley Orgánica de Edu-

cación (1986), la Ley de Universidades (1970), los Decretos Presidenciales y las Disposiciones Normativas del Despacho de Educación, Normas que se pueden sintetizar de forma semejante a como lo hizo la Comisión para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional, de la siguiente manera:

> La garantía de igualdad de acceso, permanencia y movilidad en todos los niveles de la educación, sin más limitaciones que las derivadas de la vocación y las aptitudes.
> La promoción y el desarrollo de la educación permanente.
> La difusión y generación de conocimientos.
> La formación integral del ciudadano.
> La afirmación del identidad nacional, preservación y enriquecimiento del acervo histórico de la nación.
> La adecuación de la educación a las necesidades del entorno social y económico.
> La promoción de la cooperación interinstitucional y la integración de la educación.
> La utilización adecuada de los recursos.
> La promoción de la desconcentración y la descentralización democrática.
> La conservación y defensa del medio.

Todos esos imperativos, de una u otra manera, se expresan en la Ley Orgánica de educación y su Reglamento, pero queremos resaltar por el interés especial que nos merece este aspecto lo atinente a democratización asociada al acceso a la escuela, cuando en el artículo N.º 6 se sanciona lo siguiente.

> Todos tienen derecho a recibir una educación conforme con sus aptitudes y aspiraciones, adecuada a su vocación y dentro de las exigencias del interés nacional o local, sin ningún tipo de discriminación por razones de raza, del sexo, del credo, la posición económica y social o de cualquier otra naturaleza. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el cumplimiento de la obligación que en tal sentido le corresponde, así como los servicios de orientación, asistencia y protección integral al alumno con el fin de garantizar el máximo de rendimiento social del sistema educativo y de proporcionar una efectiva igualdad de oportunidad [2].

La aspiración democrático-igualitaria que se pone de manifiesto en el artículo citado, y que resulta un punto de referencia insoslayable para entender el movimiento real de la educación venezolana, en lo que corresponde a las grandes líneas de formalización de la política educativa, es un punto de tensión alrededor del cual se han venido enfrentando las posiciones hegemónicas de conducción del aparato escolar en particular y social en general; tal como consta en la breve reseña que haremos a continuación del tratamiento que se le da a la democratización en la legislación a partir del año 36 de este siglo.

En la Ley de 1940, cuando recientemente el país salía de la larga dictadura gomecista, predominaban la tesis de un modelo social de modernización desde las élites, expresado en definiciones según las cuales la educación nacional debía formar una minoría dirigente del país. Esta Ley substancialmente excluyente, fue sustituida por otra de corte democrático-igualitario inspirada por las luchas y aspiraciones de los sectores populares, según la interpretación que de ello hacía Luis Beltrán Prieto. De esa manera, en 1948 se promulga una Ley que si bien no tuvo mayor incidencia práctica en lo inmediato, puesto que fue rápidamente derogada por decreto del régimen de fuerza que derrocó al presidente Rómulo Gallegos, ejerció una profunda influencia en la configuración del

---

(2) Las hojas de ruta son instrumentos para el registro de los resultados del análisis de contenido, que permiten visualizar la trayectoria de las referen- cias a un tema dentro de los discursos analizados. En este caso, la Hoja de Ruta referida al tema de la calidad/cantidad permite visualizar las dimensiones e importancia de estos asuntos en cada discurso y en el conjunto a partir de 1958, así como las variaciones que ha tenido su tratamiento en ese tiempo.

modelo educativo dominante a partir de 1958. En la Ley del 48 se promueve un modelo social de participación que promovía la participación de los sectores populares, sancionando el Estado Docente. Al año siguiente, 1949, La Junta de Gobierno promulga un Estatuto Provisional de Educación derogativo de la Ley Orgánica, con el objeto de «borrar todo vestigio del pasado educativo», retornando a una concepción elitista de la educación muy aproximada a la reflejada en la Ley de 1955 promulgada bajo el gobierno del General Marcos Pérez Jiménez.

Si bien es cierto que la Ley del 55, en cuanto al proceso formal de constitución de una educación democrático-igualitaria, es un ostensible retroceso frente a lo pautado en la de 1948, también lo es que de alguna manera permitió avanzar en ese sentido democratizador al auspiciar la ampliación del servicio educativo público y gratuito en el nivel primario. Tanto es así que no fue sino hasta 1980, (después de los proyectos de 1966, 1974 y 1977), cuando se promulga una nueva Ley que sanciona definitivamente una educación para todos.

Los principios y normas contenidos en la Legislación vigente que se reseñaron que son producto en cuanto a su contenido democratizador de la lucha de fuerzas que propugnan sentidos diferentes para la democratización, permiten reconocer un punto de partida desde la cual es posible apreciar la calidad de los esfuerzos por el Estado para materializar la educación democrática.

TRATAMIENTO DADO AL TEMA CANTIDAD/CALIDAD EN LOS DISCURSOS MINISTERIALES

El tema de la calidad y la cantidad según se lee en los discursos que presentan todos los años los Ministros de Educación al Congreso de la República de Venezuela como balance y proyección de su gestión, por un lado, tiene que ver con un aspecto esencial del desarrollo de las sociedades y las instituciones como es el crecimiento, la expansión de cobertura matricular. Desarrollo hace referencia a muchos aspectos de la operación de las instituciones donde la noción de crecimiento es principal. Cierto es que se puede desarrollar sin crecer, o crecer sin desarrollo, pero, en el largo plazo, desarrollo tiene que significar algún tipo de crecimiento-expansión. De igual forma examinamos otro aspecto del desarrollo de las cosas que tiene que ver con la idea de calidad aspirada en los resultados. En nuestro caso se trata de destacar, en los discursos ministeriales, lo que se dice a propósito de mejorar lo que se hace para que haya más personas en una escuela cada vez mejor. Una escuela cada vez mejor puede suponer muchas cosas, pero en el marco de la manera como leemos estos discursos significa, en principio, que no se retroceda frente a lo que se hace; que se haga todo lo bueno que pudiera hacerse según la escuela que tenemos; que se haga como en otros países; que se disminuya la deserción, aumente la prosecución y mejoren los resultados que arrojan las pruebas de rendimiento; que se haga lo que debe hacerse en consonancia con la teoría tal o cual, que define el deber ser de la educación; que la educación responda a los requerimientos de la sociedad y, sobre todo, del aparato productivo; y así por el estilo.

Por otro lado, lo que vemos se vincula a dos aspiraciones medulares del proyecto educativo de la democracia que surge en 1958: la *democratización y la modernización* del sistema educativo venezolano. Estas dos nociones están en el corazón mismo del proyecto educativo de la democracia, hasta el punto de que casi es un lugar común decir que son las aspiraciones que resumen lo que la democracia ha querido hacer para con la educación. Así se ha visto en la mayoría de los documentos que se listan en la bibliografía que acompaña a este trabajo, muy principalmente en el Proyecto de la Comisión para la Reforma del Estado (COPRE), el Proyecto de la Comisión para un Proyecto Educativo Nacional (COPEN) y el Primer Plan Decenal de la Educación.

HOJA DE RUTA (2)

Referencias al tema de la cantidad/calidad en los discursos ministeriales

Año	Referencias importantes al tema de la cantidad/calidad (Medidas por la cantidad de líneas dedicadas en cada discurso al tema seleccionado)
1958	– No se trata sólo de ampliar las oportunidades sino de hacerlo para que la educación ayude a la vida en libertad. (10 líneas) – Este discurso está determinado por la idea de que la prioridad es lograr más educación para todos
1959	– Hemos avanzado substancialmente en la expresión del sistema... «Somos millonarios en escolares...» (16 líneas) – Pero no es sólo un problema de cantidad sino de calidad —en dos ocasiones se menciona esta idea. En una de ellas se remarcha la idea según la cual la hemos avanzado en cantidad y que lo principal ahora en calidad de la educación. Lo que a nuestro entender es el arranque de una constante que podemos evaluar como *mito*, según la perspectiva desde la cual hacemos este examen. – Hay cierto triunfalismo en el reconocimiento de los avances en expansión (8 líneas).
1960	– Tiene una presencia importante en este discurso la idea de que el crecimiento logrado ha afectado la calidad, principalmente por la baja preparación de los docentes en todos los niveles de sistema (12). – Hay múltiples referencias a este aspecto a lo largo del discurso (50)
1961	– Repite en lo esencial el discurso anterior.
1962	– Hay una importante referencia al asunto señalado en los años anteriores, pero más como peligro que como hecho cumplido (20).
1963	– A propósito de la expansión de la matrícula, hay quienes manifiestan con *frialdad académica* que hubiera sido aconsejable moderar los avances, sobre todo en beneficio de la calidad de la enseñanza. Esta reflexión, con ser interesante, tropieza, por una parte con el interés espontáneo y hasta violento, manifestado por el pueblo venezolano por incorporarse rápidamente a la cultura y quemar así etapas perdidas, y, por otra, con la *responsabilidad asumida por el gobernante* en cuanto al sentido de las disposiciones constitucionales y legales que mandan... sigue una referencia a la constitución (17)
1964	– Tiene una presencia amplísima, dominando la noción de que hay que invertir mucho en mejorar la calidad del docente y de que hay que conocer el funcionamiento general del sistema para actuar en consecuencia (25). – Mejorar el servicio luego de haber logrado éxitos en el acceso... (9). – Hace referencias a un proyecto conjunto con la Fundación Ford de USA y a un seminario de CORDIPLAN/CENDES/EDUPLAN como acciones concretas para mejora de la calidad (9). – La mayor parte de este discurso se destina a la definición de estrategias para mejorar la calidad (80).
1965	– La definición de lo hecho y por hacer en materia de calidad es el aspecto central del discurso. – «...Dedicar los mayores esfuerzos hacia la consecución del mejoramiento cualitativo de la educación...» (16). – Búsqueda de la calidad y logro de «una expansión dinámica y progresiva» (5). – «Los propósitos de mejoramiento de la calidad de nuestra educación han requerido en forma intensiva la dedicación de una serie de esfuerzos y recursos... sigue una lista de acciones» (36). – Lista de acciones para mejorar la calidad... (100). – Metáfora de la calidad/cantidad... ...pero en este caso, la considerable magnitud del crecimiento cuantitativo de todos los servicios ha restado eficacia, en forma significativa, al propósito de dedicar muchos recursos... (27). – Prosiguiendo las actividades relacionadas con los objetivos de mejoramiento cualitativo, que «*constituyen en la actualidad los pasos principales a dar en educación...*» (18).
1966	– *Se pauta como prioridad el asunto de calidad: «d. Corregir las deficiencias de la calidad de la enseñanza que aumentan a medida que crece la matrícula* y se multiplican los servicios ofrecidos por la escuela a los nuevos alumnos» (3) En el aparte inicial. – «Finalmente quiero referirme a la situación relacionada con la baja calidad de nuestra educación, por ser este un problema que el *Despacho ha venido exponiendo con toda sinceridad a la opinión pública* y sobre todo a los maestros del país. Es conveniente aclarar el sentido que el ME da a esta frase y el fenómeno que con tal calificaciόon determina. Entendemos que hay baja calidad en la enseñanza cuando ésta no satisface gradualmente las demandas que la sociedad tiene planteadas al sistema educativo; cuando los alumnos no reciben como producto del proceso de E.A, aquella formación que le es indispensable para desenvolverse en la sociedad y en el momento histórico en que le corresponde actuar, es decir cuando el producto educativo no responde a las expectativas propias de la generación joven y la adulta, frente a lo que la escuela debe darles «Sigue una lista de *"Fallas del sistema escolar:* Caducidad, desarticulación del curriculum, distancia de los recursos humanos que se forman respecto a las demandas del aparato productivo, ineficiencia administrativa del ME, el doble turno que se pensó como medida transitoria y se eternizó (33). – Se pauta una lista de acciones concretas para salirle al paso a las fallas listadas como determinantes de la baja calidad de la educación (174).

HOJA DE RUTA (Cont.)

Año	Referencias importantes al tema de la cantidad/calidad (Medidas por la cantidad de líneas dedicadas en cada discurso al tema seleccionado)
1967	– En la síntesis de lo hecho destaca: «a. En el orden cuantitativo atender a la creciente demanda de matrícula que en los niveles primario y medio se está produciendo en el país, como consecuencia de un desarrollo demográfico específico. b. En el orden cualitativo se ha ejercido una doble acción: corrección de las deficiencias actuales de la enseñanza y la intensificación de ursos al personal en servicio, con la finalidad de lograr un perfeccionamiento con resultados positivos» (7). – Después hace una extensa referencia a las acciones de cantidad y una más larga a lo hecho para mejorar la calidad (124).
1968	– Mantiene las mismas ideas de cantidad/calidad ya registradas, aunque introduce una novedad al referir «... en el aspecto cuantitativo hemos enfrentado la ***desproporcionada demanda de matrícula*** que en todo el país se ha estado produciendo como consecuencia de un desarrollo demográfico de naturaleza explosiva"...(10). Este texto está al inicio. – Tiene una importante proporción de referencias a lo cuantitativo y cualitativo en términos de logros (173).
1969	– Hay un título I. ASPECTO CUANTITTATIVO. Que da cuenta de los indicadores de expansión del sistema (41) – Rompe el esquema anterior de significado de la cuantitativo/cualitativo. Aunque en definitiva dice lo mismo pero utilizando la idea de que la educación debe ser eficiente. La calidad como eficiencia del sistema (Educación Empresa Nacional) (60).
1970	– Puede afirmarse que este discurso en su totalidad es una estrategia para mejorar la calidad de la educ., en base a una gran cantidad de medidas concretas. Pero, lo más importante de destacar, es que en el aparte principal del texto: I LA TESIS DEL DESARROLLO EDUCACIONAL, se dice: «Este movimiento de democratización de la enseñanza, como es explicable, ***mermó un tanto los aspectos cualitativos***; y no es temeraria afirmar que los Indices de rendimiento decrecieron en elación al esfuerzo realizado. Este hecho de hizo senhr en Venezuela. Preocupados por este fenómeno, por muchas razones explicables, nos dimos a la tarea de definir una política de desarrollo educacional...» (20). – Luego de esas afirmaciones de carácter doctrinario, se esboza una serie de acciones y justificaciones para lograr la modernización del hecho educativo (1500). Pone mucho acento en la actualización de los contenidos de los distintos niveles del sistema. – Hay una afirmación que vincula el interés de las Gobemaciones y Municipios por ampliar su participación en el mejoramiento de la calidad de la educación (10).
1971	– Destaca un título: XI. ASPECTOS CUANTITTATIVOS DE LA EDUCACIÓN. Donde se demuestra la expansión del sistema (20). – En el título V. UN RETO INMEDIATO: LA IMPLANTACIÓN DEL CICLO DIVERSIFICADO, en el subtítulo 1. Condiciones de la reforma, se dice lo siguiente: «los problemas cualitativos que se venían confrontando, obedecían fundamentalmente a dos razones: el incremento explosivo en la matrícula y a la inconsistencia del sistema...» (30).
1972	– Define como objetivos básicos de la gestión: 1. Orientar la Modernización... 2. Proseguir la expansión cuantitativa del sistema...(18). – Se pone acento en logros de expansión y sobre todo de la educación superior (10). – Hay un título VII. ASPECTOS CUANTITTATIVOS DE LA EDUCACIÓN. Se puntualiza la expansión (50).
1973	– En el aparte 1. FUNDAMENTOS DOCTRINARIOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA, hace referencia a la siguiente precisión: «Lo cuantitativo tiene su importancia: nos puede dar criterios preliminares para su diagnóstico; puede ser útil como punto de comparación entre situaciones que se dan en momentos históricos diferentes o en distintos espacios sociales; ***sin embargo, lo cuantitativo no es en toda su profundidad el problema, un mínimo de condiciones educativas y de saber culto*** parecen ser imprescindibles (10). – Plantea la ***renovación del sistema*** para mejorar su calidad. (120). – Contiene un título V. ASPECTOS CUANTITTATIVOS DE LA EDUCACIÓN. Donde se da cuenta del crecimiento ocurrido (50).
1974	– Habla de mantener el «***crecimiento cualitativo***... (2). – Por otra parte, además de este progreso cuantitativo debemos lograr también, ***ahora sí, como no se pudo hacer antes, el crecimiento cualitativo*** de la educ.» (3). – ...para lograr el mejoramiento de la calidad hay que capacitar a los docentes a nivel superior...» (42)... ampliar oportunidades... promover cambios en la orientación de la enseñanza...(20).
1975	– Resalta lo relativo a expansión. Es el aspecto desarrollado más importante de la parte inicial (30) y en las realizaciones del año (103). – En el planteamiento de arranque destaca: «...es por ello que el crecimiento anual de la matrícula, el incremento en el número de aulas y educadores, el ***simple aumento del presupuesto***, no son suficientes para llenar las aspiraciones nacionales...» sigue discurso clásico de la metáfora calidad/cantidad (22). – La educación actual hay que sustituiría por otra de «...alta calidad y pertinencia social» (5). – Luego de hacer una alusión a los mandatos constitucionales...» sin embargo, esta igualdad de acceso presupuesta en la gratuidad, complementada con el principio de la obligatoriedad en la educ. primaria y que se extenderá a la educ. básica de 9 años, no se traduce en una igualdad correlativa de oportunidades. Múltiples causas originan esta situación; unas inherentes al sistema educativo y otras de origen exógeno. Entre las últimas cabe destacar: la desigualdad de los niveles de ingreso de la población y las diferencias socio-culturales, que van acompañadas de factores tales como: bajos niveles de higiene, salud, nutrición y deprivación cultural....» (33).

HOJA DE RUTA (Cont.)

Año	Referencias importantes al tema de la cantidad/calidad (Medidas por la cantidad de líneas dedicadas en cada discurso al tema seleccionado)
1975	– La Revolución Educativa tiene un énfasis deliberadamente cualitativo (10). – Hay un subtítulo que dice: d. Formación acelerada de Recursos Humanos para el sistema educativo. Se define como una estrategia para mejorar la calidad del sistema (21). – En el aparte de realizaciones el punto central es expansión (120).
1976	– En el primer aparte, para finalizarlo dice lo siguiente: «...y por otra parte, la calidad de la enseñanza, su rendimiento y su adaptación a las nuevas necesidades universales del qué hacer educativo y a las necesidades nacionales y regionales, no han progresado en la misma proporción en que lo ha hecho el crecimiento cuantitativo, existiendo importantes fallas conceptuales y operativas que es indispensable superar (6). – Hay un subtítulo donde se habla de: 5. Bajo rendimiento y productividad del sistema educativo. Donde se esboza la metáfora de la calidad/cantidad (48).
1977	– Hace referencia a la necesidad de expandir el sistema y de mejorar la calidad de la enseñanza (20).
1978	– Domina la idea de crecimiento y mejorar la calidad. Democratización y modemización (20) – Positivo el crecimiento de la matrícula (70). – Crecimiento hipertrofiado de la educ. superior (12).
1979	– Discurso más o menos clásico de calidad/cantidad, pero con acento en lo primero y reconocimiento de la imperiosa necesidad de los segundos. – Se cita un discurso de Luis Herrera C. donde él hace referencia a la *pérdida de identidad del individuo frente a la masa Multitud amorfa/soledad donde hay tantos. La escuela debe ser un centro de personalización* (34). – La expansión de la educación exigía la satisfacción de los tradicionales métodos de gerenda por sistemas mecanizados etc. El crecimiento no implicó los necesarios ajustes administrativos» (16). – En el título III PROGRAMA A DESARROLLAR DURANTE EL QUINQUENIO 79-84, se definen tres políticas. a. Programas destinados al mejoramiento cualitativo de la educación y a garantizar la democratización de la misma *(cupo* para *todos)* (200) – Acento en cupo para los marginales del campo y la ciudad (3). – Se ha fortalecido el gigantismo del ME Central (20) – En la obra realizada resalta la expansión del sistema (200) y el mejoramiento de la calidad (100). – Hay un subtítulo dedicado a: Aspectos cuantitativos de la educación (33)
1980	– Prioridad: atención a la calidad de la educación y a las innovaciones (300) – Hay un título: Soluciones de orden cuantitativo (100) – Otro título: Soluciones de orden cualitativo (250) – En el título V. DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN se habla de expansión (30)
1981	– En el título VII. DEMOCRATIZACION DE LA EDUCACION, se destaca principalmente los logros de expansión matricular y financiera en todo el sistema (30).
1982	– Aparecen como objetivos de la acción del ME: Mejorar cualitativamente el sistema educativo (5) y Ampliar la cobertura matricular (3). – El reto de mejorar la calidad de la educación es una función fundamental del Estado... (3) Hay un texto donde le atribuye a la conflictividad gremial responsabilidad en la baja calidad del sistema. El accionar irresponsable de los gremios. La baja preparación de los docentes (50). – Hay un texto: V MEJORAMIENTO CUALITATIVO DE LA EDUCACIÓN. Donde dice que es el objetivo principal del ME (151) – Un título VI MEJORAMIENTO CUANTITTATIVO DE LA EDUCACIÓN Y AMPLIACIÓN DE LA COBERTURA MATRICULAR. Se exaltan los logros de crecimiento matricular (65).
1983	– En este discurso domina este asunto. – En el título 1. Situación educativa encontrada al iniciarse el presente período, dice al inicio: «Al realizarse un balance de la gestión social del Estado Venezolano se evidencia la importancia dada a la educación. El crecimiento cuantitativo es la característica más sobresaliente de la evolución del sistema educ... Tal vez el haber dedicado el mejor esfuerzo a la expansión del sistema, sin contar muchas veces con recursos humanos suficientemente capacitados, ni disponer de una infraestructura física adecuada, condujo a que se descuidara el importantísimo fundamento de la calidad de la enseñanza» (20) – A pesar del esfuerzo realizado, se reconoce que subsisten graves deficiencias... (34) – La prioridad: mejora la calidad... (18)
1984	– Expansión de la matrícula como logro. Se incluyen cuadros donde se demuestra la expansión en todos los niveles (120)

HOJA DE RUTA (Cont.)

Año	Referencias importantes al tema de la cantidad/calidad (Medidas por la cantidad de líneas dedicadas en cada discurso al tema seleccionado)
1984	– En el diagnóstico inicial se dice: «La educación en Venezuela bajo el régimen democrático, ha registrado una notable expansión. Sin embargo, *aun no se ha logrado cumplir con la meta de la universalización* de la educ. básica obligatoria y existen serios problemas de calidad, pertenencia y proyección social cuya solución es de vital importancia para el proceso educacional» (37). – En los enunciados de política se privilegian medidas para mejorar la calidad (50) – Se define una política: 1. Política de mejoramiento de la calidad de la educación, donde se da cuenta de las acciones emprendidas, 22 acciones (74). – Se definen 21 acciones a realizar para mejorar la calidad de la educación (86).
1985	– En el título I PROGRAMAS DEL GOBIERNO. «Las políticas enmarcadas en el programa de gobierno y el VII Plan de la Nación, definen claramente las directrices que orientarán la gestión del sector educación. En este sentido, se fortalecerá el sistema educativo como *servicio público* de primer orden y de óptima calidad ...» (10) – Se define una política: 1. Mejoramiento de la calidad de la educación. Y se da cuenta de 32 acciones emprendidas (100). De igual forma se definen 35 acciones prioritarias a realizar para mejorar la calidad (115). – Se exponen cuadros estadísticos que demuestran la expansión general del tema. Cuatro cuadros (40).
1986	– Repite en mucho el discurso anterior en estos temas, pero llama la atención el cambio de tono al sustituir la noción de calidad por otras: eficiencia, pertenencia etc. «El objetivo es formar un ciudadano integral, en el marco de la democracia. Para ello se necesita una educación que responda a las necesidades colectivas mediante una organización más moderna y eficiente, que permita a todos los venezolanos una igualdad de oportunidades tanto en el acceso y permanencia en el sistema como en la incorporación al mercado de trabajo» (7). – En las acciones emprendidas en el año: Política 1. Mejoramiento de la calidad de la educ. refiere a 44 acciones (150). – Transcribe las cifras más resaltantes del sistema en gráficos, donde se demuestra la expansión. 6 gráficos. – En el aparte de acciones: Política 1: Mejoramiento de la calidad de la educ. 85 acciones (200). – En la política 2. Ampliación de la cobertura escolar en los diferentes niveles, modalidades y regímenes del sist. educ., se proyectan 7 acciones (30).
1987	– En el inicio se menciona el asunto de la calidad de la siguiente manera: «En tal sentido las políticas desarrolladas por el sector educación deberán propender al mejoramiento de la calidad de la educación a partir de la reformulación del sistema educativo, a fin de adecuarlo a los requerimientos del aparato productivo y de la sociedad en general, al mantenimiento de la prosecución escolar e incremento de la cobertura con énfasis en las zonas que presentan carencias y el aumento de los niveles de eficiencia del sistema educativo» (5). – En el aparte de políticas y acciones cumplidas: Política Nro. 1 Mejoramiento de la calidad de la educación, se plantean 42 acciones cumplidas 170). En este mismo aparte Política 2. Ampliación de la cobertura matricular en los niveles, modalidades y regímenes del sistema educativo, se mencionan 10 acciones (40) – Hay un aparte II. Gráficos con las cifras más resaltantes del sistema educativo en 1987, donde se demuestra la expansión del sistema, en 13 gráficos organizados bajo el lema educación *para todos*. – En el aparte III ACCIONES PRIORITARIAS PARA 1988. Política 1. Mejoramiento de la calidad de la educación, se da cuenta de 31 acciones (200). También la Política 2 Ampliación de la cobertura escolar en los diferentes niveles etc. 8 acciones (28).
1988	– ...que permita garantizar una mayor igualdad de oportunidades para el acceso y permanencia en el sistema educ.; para ello se han acentuado las acciones con el fin de mejorar la calidad de la educación, incrementar su cobertura en las localidades donde se han presentado carencias y garantizar la eficiencia del sistema mediante la reforma organizada del sector (15). Texto de la presentación del discurso. – Política 1. Mejoramiento de la calidad de la educ. Se definen 34 acciones (150) – Política 2. Ampliación de la cobertura escolar en los diferentes niveles. 8 acciones (45). – En el título III EXPECTATIVAS PARA EL QUINQUENIO 1989-1994. EN CUANTO A LOS ASPECTOS CUANTITTATIVOS Y CUALITATIVOS MÁS RESALTANTES. Tiene una introducción de 30 líneas donde se definen los aspectos vinculados a la expansión del sistema y al mejoramiento de la calidad. Luego se incluyen 6 gráficos de expansión matricular y 1 de financiamiento, donde se pretende definir la expansión lograda (50).
1989	– En la introducción: «Los avances cuantitativos de nuestro sistema educativo es un hecho conocido e indiscutible. En efecto... se dice lo logrado en 30 años... (7) – Metáfora de la cantidad-calidad: «La gran apertura de la educación durante la era democrática se ha visto opacada por carecer de una estructura adecuada para su mejor implementación. Los avances cuantitativos se convirtieron en *masificación*, que han hecho que nuestro sistema educativo sufra de limitaciones que impiden una mejoría en la calidad de la enseñanza y un mejor rendimiento de la inversión de la educación» (6) – Debilidad del crecimiento matricular en preescolar (5) – «La búsqueda de una mayor calidad de la educ., es una necesidad y debe ser un esfuerzo de todos los venezolanos (2)
1990	– La matrícula escolar venezolana ha venido creciendo, pero a tasas insuficientes. Parte de las razones son presupuestarias, *pero el incremento de esas tasas es impostergable* desde el punto de vista de la *justicia y estabilidad del sistema democrático*. Para superar las dificultades, el ejecutivo nacional concretó durante 1990 un préstamo por cien millones de USD con el Banco Mundial a fin de aumentar en 112.000 el número de niños matriculados en áreas rurales y marginales. Este aumento es por encima del aumento previsto con los recursos presupuestarios normales (10)

HOJA DE RUTA (Cont.)

Año	Referencias importantes al tema de la cantidad/calidad (Medidas por la cantidad de líneas dedicadas en cada discurso al tema seleccionado)
1991	– «El complejo tema de la calidad de la educación puede ser abordado desde diversos flancos, pero ningún abordaje profundo del momento actual del sistema educ. venezolano puede evadir algunas constataciones cualitativas esenciales sobre el entorno laboral de los docentes y de la planta física» (5) – «El despacho ha venido estimulando como tarea concreta las anteriores ideas y ha obtenido mucha receptividad. Para dar una idea de la magnitud de los progresos que son posibles a través de su instrumentación, deseo ilustrar a los señores congresantes sobre importantes, ***aunque todavía insuficientes*** progresos en matrícula escolar... «según cifras donde destaca la expansión del preescolar y básica y el estancamiento de media» (18).
1992	– Este discurso está claramente orientado por la idea de que la prioridad es mejorar la calidad y sostener la expansión. Su texto fundamental dice: ***"Estas estrategias de modernización, desconcentración y descentralización del sist. educ. explican esfuerzos significativos, los cuales apuntan hacia la mejora significativa de la calidad y eficiencia de la organización.*** Con esos objetivos el «Proyecto Educacional» persigue: Elevar la calidad y la eficiencia... mejorar la práctica de la enseñanza... mejorar el ambiente escolar... elevar la capacidad de gestión etc.» (19) – Se dio gran impulso a la educación preescolar (19), Básica (5) – Evaluación de Básica para mejorar la calidad (14) – Se elaboró indicadores cualitativos para evaluar el nivel superior (7)
1993	– Este es un discurso orientado fundamentalmente por la idea de asegurar la eficiencia y eficacia del sistema. Hay un aparte dedicado a este aspecto (26) – Se priorizan acciones tendientes a mejorar la calidad del Preescolar y la Educación Básica (26)
1994	– Un discurso nítidamente ordenado bajo la pretención de mejorar la calidad del sistema (25). – Metáfora de la calidad-cantidad (20)

En consecuencia, no es de extrañar que lo que presentamos en la anterior hoja de ruta no sea otra cosa que la operacionalización de lo fundamental en materia de gran política de los discursos ministeriales:

Los discursos analizados según el testimonio que se ofrece en los resultados del examen realizado tienen una clara matriz de dirección al reconocer los éxitos obtenidos en materia de expansión del sistema con clara distancia a lo logrado en materia de calidad.

Al lado de ello, se reitera la idea de que el crecimiento alcanzado pueda haber lesionado la calidad misma del sistema. Detectamos una suerte de *metáfora* muy presente en los discursos, de acuerdo a la cual una de las causas del deterioro de la calidad de la educación alcanzada en tiempos pasados pueda originarse precisamente en esa expansión.

Domina el discurso que reconoce la pobreza de los avances en materia de calidad y ante lo cual se privilegian acciones para mejorarla. Hay un permanente *ahora sí* avanzaremos en el mejoramiento de la calidad. Entre las acciones que se proclaman se insiste en medidas para el mejoramiento técnico de los docentes y en el incremento de facilidades instrumentales que tiendan a enriquecer el ambiente escolar y en la adecuación de la educación a las exigencias que el país plantea y, más específicamente, el sector productivo.

En buena parte de los discursos analizados, el cuerpo mismo de la exposición está constituido por acciones tendentes a mejorar la calidad acompañadas por tibias referencias a la expansión del sistema.

Resaltan las referencias a la idea de que el subsistema de educación superior está hipertrofiado y que ello pueda haber lesionado a los restantes niveles. Las referen- cias evolucionan desde constataciones más o menos indefinidas respecto a la conveniencia de balancear el esfuerzo cualificador y el cuantificador hasta establecer acciones concretas en ambas direcciones, privilegiando el asunto de cualidad.

Es importante señalar que la única mención a la educación de masas la hace Roosen (1989) para destacar una cualidad negativa de la situación del sistema escolar como causa de los bajos niveles de calidad que exhíbe el sistema.

En síntesis, lo relativo a calidad es de alguna forma la columna vertebral de buena parte de los discursos, en cuanto al trazado de políticas, mientras que lo relativo a cantidad tiende a ser el logro fundamental que se exhíbe a la hora de hacer balances. Lo que nos indica, a la luz de la teoría esbozada, que el Estado venezolano vía la gestión concreta que han protagonizado los Ministros del ramo, muestra una importante incapacidad para entender las prioridades de política que demanda una educación de masas como la nuestra y, más aún, que no ha sabido entender las limitaciones históricas que impone la severa contracción económica que se instala en Venezuela a partir de 1979. En tanto que, lejos de esforzarse por fortalecer el Estado Docente como un mecanismo para compensar y revertir las severas restricciones que establecen las nuevas realidades, tiende a secundarizarlo, abriendo espacios para el establecimiento de prioridades que, además de mostrar escasa eficiencia para el mejoramiento efectivo de la calidad de los resultados educativos, son fuente de lesión para el más importante logro de calidad que la educación venezolana puede mostrar, como es el haber logrado, en un tiempo relativamente corto, garantizar el acceso de buena parte de los sectores populares a la educación pública, gratuita y laica.

¿CUÁL ES LA NECESIDAD PRINCIPAL QUE DEBE ATENDER EL ESTADO VENEZOLANO SI LOS ASUNTOS ASOCIADOS A CALIDAD NO LO SON?

De acuerdo a los datos contenidos en la Tabla N.° I (en el anexo), la escuela venezolana creció significativamente, pasando de atender 12 venezolanos de cada 100 en 1958 a un máximo de 32 en 1987. Pero a partir de 1988 se inicia una fase contractiva y en 1994 tenemos un venezolano menos en la escuela por cada 100, al pasar a una escolaridad bruta en 1993 de 31 por 100 y «tocar fondo» en los años 94 y 95 arribando a sólo 29 inscritos en el sistema escolar por cada 100 habitantes. Dato que, a nuestro ver, sintetiza el principal dilema que enfrenta el Estado en su acción objetiva en educación, sin que otros muchos más que puedan ser detectados dejen de ser muy importantes. Se trata de reconocer, en la tendencia contractiva que se instala en 1988, la principal amenaza al ideal de «educación para todos» que hoy orienta el consenso social mínimo que se da en torno a la educación contemporánea.

Abundando un tanto más en el asunto, en la Tabla N.° I es posible ver cuatro fases en la expansión-contracción del sistema escolar venezolano, según se interprete la variación porcentual de la matrícula de un año dado frente al anterior (Variación Porcentual Interanual), como son éstas:

Fase	Apreciación sumaria	Sustento de la apreciación
1958-61	Crecimiento muy alto, el más alto experimentado por la escuela venezolana en la historia que conocemos de ella.	Una variación porcentual interanual promedio de 21,66 %. Pasando de 12 escolarizados a 17 por cada 100 habitantes.
1962-78	Crecimiento alto, muy por encima del crecimiento de la población (3,5 por 100 aproximado)	Variación promedio de 6,2 por 100. Alcanzando una escolaridad de 29 por 100.
1979-87	Crecimiento moderado muy próximo al de la población: 2,8 por 100	Variación promedio de 4,25. Es de hacer notar que en los años 1986 y 1987 se produjo una alteración de la manera cómo se comportaba la matrícula, al agregarse la del INCE y otras instancias que anteriormente no se computaban en el rubro matrícula total del sistema escolar. Nuestros cálculos, restando estas adiciones, producen un total de 3,1 por 100 de variación interanual. La escuela alcanzó una cobertura máxima de 32 por 100 de la población total
1988-95	Contracción regresiva, crecimiento matricular por debajo del crecimiento de la población y disminución de sus valores absolutos y relativos.	Variación promedio bruta de 1,8 por 100. Resaltando una caída de −1,28 por 100 de 1994 respecto a 1993 y de −0,12 en 1995 frente al año anterior, la mayor experimentada por la escuela venezolana en la historia que hemos leído y en la que nosotros mismos hemos producido a partir de 1958.

Visto ésto, la contracción que se pone de manifiesto en el período 1988-1995, es producto, estimamos nosotros, de la *pérdida de energía* del principal actor (Estado-Gobierno Central-Ministerio de Educación) de la formidable expansión alcanzada por la escuela venezolana en todo el período y no al logro de niveles satisfactorios o aceptables de escolaridad. Por cuanto, tal y como se refleja en la tabla N.° 2, la iniciativa privada ha mantenido sus ritmos históricos de expansión, que tienden a ser menos sostenidos que los protagonizados por la iniciativa oficial, cuando vemos el período considerado en toda su extensión. Sin embargo, es posible ver en la tabla cómo se produce una recuperación de la iniciativa privada a partir del año 1989, cuando retoma un aliento de crecimiento que la hace superar el 17 por 100 de la escolaridad de 1958 y el más bajo de todos los que conocemos, cuando en 1976 disminuyó hasta el 12,3 por 100, hasta alcanzar en 1994 su nivel más alto 19,4 por 100. Lo cual hace patente que está en curso una tendencia histórica de la escolaridad marcada por el signo de la expansión de la iniciativa privada frente al estancamiento y contracción de la pública/oficial. Entonces, la *principal miseria* del sistema escolar radica en lo que fue su *principal virtud,* puesto que la calidad de la escuela venezolana nunca ha sido la mejor, ni antes ni hoy. Queremos decir con esto que el Estado Central, quien fue capaz de producir decisivos avances de la escuela nacional en la dirección de la masificación del servicio, muestra importantes signos de deterioro frente a una iniciativa privada que repotencia su intervención.

Por supuesto, esas apreciaciones de valor se derivan de la expresa aceptación que hacemos de que el modelo de escolaridad que impulsó la noción de Estado Docente perfilado en los años 40 y que se implantó definitivamente a partir de 1958, es el más adecuado frente a otras opciones más apegadas a unas políticas de escolaridad orientadas por ideas elitizantes, caricaturizables en el dicho popular: «de lo bueno poco».

BIBLIOGRAFÍA

BARRIOS, M.: *Estudio Prospectivo del Crecimiento de la Matrícula y de la Deman-*

da de Docentes en los Seis Primeros Años de la Educación Básica. UPEL. Caracas, 1989.

BAUDELOT Ch. y ESTABLET R.: *Le Niveau Monte*. Seuil. Paris, 1989.

BIGOTT, L. A.: *El primer Congreso Pedagógico Venezolano*. Historiadores, Sociedad Civil CONAC. Serie Historia para Todos. Caracas, 1995.

BOLI, J.: *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Pergamon Press. USA, 1989.

BRAVO JÁUREGUI, L. A.: *La Educación Nacional: Proceso, Planificación y Crisis, 1958-1987*. UCV/CENDES. Caracas. Mimeo, 1989.

— *Educación Nacional en Democracia: Políticas y resultados a partir de 1958*. Unidad de Investigaciones de la Escuela de Educación/UCV. Caracas, 1995.

BROMFEMAJER, G. y CASANOVA. R.: *La Diferencia Escolar*. Capelusz/Cendes-UCV. Caracas, 1986.

— «Cultura, Educación Popular y Futuro de lo Sociedad Venezolana». En: *Venezuela hacia el 2000*. José A. Silva Michelena y Otros. Nueva sociedad. Caracas, 1987.

BURKHARDT, J.: *Reflexiones sobre una Historia Universal*. Fondo de Cultura. México, 1961.

CABALLERO, M.: *No necesitamos un papá, ni a nadie que nos eche cuero. Entrevista con Ramón Hernández. El país como oficio*. El Universal, 1-14, 25/06/1995).

— *De una a otra Venezuela*. Mimeo sin otra identificación, 1986.

CARVAJAL, L.: PLAN DE ACCIÓN que el Ministerio de Educación presenta al país para superar, con el apoyo de todos, nuestra gravísima crisis educativa. *ME*. Mimeo. Caracas, 1994.

CASANOVA, R. et. al.: *Descentralización de la Educación, la Salud y las Fronteras*. NUEVA SOCIEDAD. Caracas, 1993.

CENDES. Serie temas para la discusión. Mimeo. Caracas.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN/CNE: *Plan Decenal de Educación*. Ministerio de Educación (Versión Completa). CNE. Caracas, 1993.

COMISIÓN PRESIDENCIAL DEL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL: *Informe Final*. Edic. IPASME. Caracas, 1988.

COMISIÓN PRESIDENCIAL PARA LA REFORMA DEL ESTADO/COPRE: *Un Proyecto Educativo para la Modernización y la Democratización*. Edic. COPRE. Caracas, 1990.

CORDIPLAN: *De la Venezuela Rentista a la Venezuela Productiva. Programa de estabilización y recuperación económica*. CORDIPLAN. Caracas, 1994.

COMISIÓN PARA LA REFORMA DEL ESTADO/COPRE: *Un Proyecto Educativo para la Modernización y la Democratización*. COPRE/Edit. Arte. Caracas, 1990.

CONGRESO NACIONAL CÁMARA DE DIPUTADOS. SECRETARÍA: *Informe de la Comisión Permanente de Educación y Cultura sobre el Proyecto de la Ley de Superior*. Mimeo. Caracas, 1988.

CORONA, L.: «Fuerzas Productivas Ciclo Económico y Cambio». En: *Crisis del Capitalismo y Práctica*. Pedro López (compilador). Siglo XXI. México, 1984.

COVA, A.: *Peligrosa Nostalgia. EL DIARIO DE CARACAS*. Opinión 3.1/03/1995, 1995.

CHIRINOS, E.: *Proyecto Educativo Venezolano*. Ediciones del Rectorado UCV. Caracas, 1986.

DE LA CRUZ, R.: *Alternativa frente a la declinación del modelo socio-económico actual*. En Venezuela hacia el año 2000. SILVA, 1987.

DELVAL, J.: *Los Fines de la Educación*. Siglo XXI. México, 1991.

ESCOVAR SALOM, R.: *El oficio de gobernar*. El Nacional. 19/12/94. A. 4, 1994.

ESTE N.: *Los Objetivos y Valores en la Educación Primaria Venezolana*, 1985.

FERNÁNDEZ HERES, R.: *Memoria de cien años. La Educación Venezolana 1830-*

1980. Ediciones del Ministerio de Educación. Caracas, 1981.

— *Educación en Democracia*. Ediciones del Congreso de la República. Caracas, 1983.

— *Rafael. Planeamiento y Educación*. Caracas (ejemplar sin otras referencias), 1962.

GAMUS, E.: *Evolución de la situación educativa en Venezuela*. Memoria de las Jornadas de Reflexión: Presente y Futuro de la Educación en Venezuela. Academia Nacional de la Historia. Caracas, 1994.

GIROD, R.: *Política Educativa. Lo Ilusorio y lo Posible*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1984.

GÓMEZ, V. M.: «La Educación, Capacitación y Estructura Económica, el Marco Teórico». *Boletín Cinterfor*. OIT N.° 76. Octubre-diciembre, 1981.

GREÉN, A.: *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. Mc Millan. Londres, 1990.

HAMDADN, N.: *Análisis Cuantitativo en la Planificación Educativa*. UCV. Caracas, 1986.

HEYNEMAN, S. P.: *International Educational Cooperation in the Next Century*. Comparative and International Education Society. Newsletter, mayo 1995, N.° 109, Washington, D.C.

KOGAN, M.: *The Politics of Education. Edward Boyle and Anthony Crosland in Conversation With Maurice Kogan*. Penguin Education Specials. Inglaterra, 1976.

LACUEVA, A.: «Rutinas agotadoras. Enseñanza Aprendiendo en la Escuela». En Luis Bravo J. *Lecturas de Educación y Educación y Currículo*. Editorial Biosfera. Caracas, 1986.

LUQUE, G.: *Hacia la Educación Popular, Democrática y Nacional: Venezuela 1945-1948*. Revista de Pedagogía. Vol. XVI. N.° 42. Marzo-mayo. Caracas, 1995.

LLUBERES, P.: *Aporías*. El Nacional. A.4. 16/01/1995.

MARRERO, J. R.: *Teoría y Realidad de la Educación Básica en Venezuela*. Edic. FENATEV. Caracas, 1987.

MARTÍNEZ BOOM, A. NOGUERA, C. E. y ORLANDO CASTRO, J.: *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Foro Nacional por Colombia. Edit. Tercer Milenio. Bogotá, 1994.

MAYOR, F.: *Foreword to the World Educational Report*. WER. UNESCO. Paris, 1991.

MEYER, J. W., BOLI, J. and THOMAS, G.: *Ontology and Rationalization in Western Cultural Account*. En: THOMAS et. al. Constituting State Society and the individual. Sage Publications. USA, 1987.

— Presentación (Foreword) de: *New Citizens for a New Society. The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*. Jhon BOLI. *Pergamon Press*. USA, 1992.

MICHELENA, J. A. et al.: *Nueva Sociedad*. Caracas, 1987.

— *Venezuela en busca de un nuevo pacto social*. ALFADIL. Caracas, 1988.

MONTERO, M.: *Génesis y Desarrollo de un Mito Político*. Tribuna del Investigador. Vol. I N.° 2. UCV. Caracas, 1994.

PIÑANGO, R.: *La necesaria destrucción de las instituciones*. El Nacional. A.4. 16/01/1995.

RAMA, G. et. al.: *La Educación Popular en América Latina*. Serie Educación y Sociedad. Editorial Kapelusz. Argentina, 1984.

RAMA, G.: *Educación, Participación y Estilos de Desarrollo en América Latina*. Cepal. Kapelusz. Buenos Aires, 1984.

REIMERS, F.: *Educación y Democracia. Escuela de Educación*. UCV. Caracas. Mimeo, 1993.

REPÚBLICA DE VENEZUELA: *Ley Orgánica de Educación*. Imprenta Nacional. Caracas, 1980.

— *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación*. Edit. Romar. Caracas, 1986.
— *Ley Orgánica de Descentralización, Delimitación y Transferencia de Competencias*. Imprenta Nacional. Caracas, 1989.
REPÚBLICA DE VENEZUELA/MINISTERIO DE EDUCACIÓN: *Memoria y Cuenta*, 1958-1992. Ministerio de Educación. Caracas.
REPÚBLICA DE VENEZUELA/PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA: *Constitución de la República de Venezuela*. Edit.: DITEXLE. Caracas, 1961.
REPÚBLICA DE VENEZUELA/MINISTERIO DE EDUCACIÓN/OSPP/COMISIÓN CENTRAL DE LA MEMORIA Y CUENTA: *¿Qué es la Memoria y Cuenta?* Caracas, 1991. (Mimeo).
RODRÍGUEZ, L. R.: *El Estado y los Peligros de la Descentralización*. El Nacional. A.4. 25/05/1995.
SCHWARTZ, P.: «En casa impera el silencio». *The New York Times*, Servicio exclusivo de *Le Nacional*. Trad. Valentina Rodríguez. *El Nacional*. C.1.03/03/1995.
SONTAG, H. R.: Cita de Memoria de unas declaraciones dadas a *El Nacional* por el actual Director del CENDES a finales de octubre de 1986.
— *Notas sobre la cumbre social. El Nacional*. A.4. 22/03/95.
THOMAS, G. M. et. al.: *Institutional Structure. Constituting State. Society and the Individual*. SAGE PU. USA, 1987.
UNESCO: *World Educational Report 1991*. UNESCO. Imprimerie Darantiere. Dijon, 1991.
TORRES, C. A. and ADRIANA, P.: *The State and Public Education in Latin America. Comparative Education Review*, Vol. 39. I, 1995.

ANEXOS

TABLA I

Dinámica de la matrícula total del sistema escolar venezolano respecto a la población estimada

Año	1 Matrícula total	2 Variación porcentual interanual	3 Población total	4 Variación Porcentual Interanual	5 Tasa bruta de escolaridad (%) (1/3 100)
58	817.488		6.942.137		11,8
59	1.044.895	27,8	7.220.702	4,0	14,5
60	1.265.231	21,0	7.502.222	3,9	16,8
61	1.453.587	14,9	7.785.870	3,8	18,7
62	1.538.332	5,8	8.073.255	3,7	19,1
63	1.606.148	4,8	8.365.618	3,6	19,2
64	1.559.083	3,3	8.664.200	3,6	19,1
65	1.739.137	4,8	8.970.241	3,5	19,4
66	1.826.231	5,0	9.279.558	3,4	19,7
67	2.037.746	11,3	9.591.323	3,6	21,3
68	2.120.795	4,1	9.911.812	3,3	21,4
69	2.216.398	4,5	10.247.303	3,4	21,6
70	2.371.187	6,9	10.604.071	3,5	22,4
71	2.567.433	8,3	10.948.195	3,6	23,4
72	2.734.962	6,5	11.798.839	3,6	24,0
73	2.894.038	5,8	11.798.839	3,6	24,5
74	3.018.928	4,3	12.227.127	3,6	24,7
75	3.303.800	9,4	12.665.236	3,6	26,1
76	3.565.312	7,9	13.118.979	3,6	27,2
77	3.829.639	6,9	13.590.433	3,4	28,2
78	4.043.200	5,6	14.070.000	3,4	28,7
79	4.173.380	3,2	14.550.000	3,3	28,7
80	4.302.972	3,0	15.023.879	3,1	28,6
81	4.492.076	4,4	15.484.654	2,9	29,0
82	4.656.254	3,6	15.939.740	2,8	29,2
83	4.855.531	4,3	16.393.726	2,8	29,6
84	4.914.953	1,2	16.851.198	2,8	29,2
85	5.103.795	3,8	17.316.738	2,7	29,5
86	5.411.720	6	17.791.411	2,7	30,4
87	5.873.727	8,5	18.272.157	2,7	32,2
88	5.970.162	1,6	18.724.818	2,5	31,8
89	6.109.046	2,3	19.222.442	2,6	31,8
90	6.137.846	0,47	19.734.967	2,7	31,1
91	6.330.326	3,1	20.203.622	2,4	31,3
92	6.547.986	3,4	20.685.301	2,4	31,6
93	6.706.926	2,4	21.180.398	2,4	31,7
94	6.621.168	–1,28	21.667.547	2,3	29,8
95	6.613.553	–0,12	22.165.900	2,3	29,8

Fuentes: Matrícula 1958-1987, Memoria y Cuenta del ME. 1987-90, Plan Decenal de Educación CNE, 1993, 1991-1993, Presupuestos y Estadísticas Educacionales. Separata de la Memoria y Cuenta correspondiente al año 1993. ME, 1994. Memoria 1995.

Nota 1: A partir del año 1987 se producen alteraciones en el cómputo oficiales de la matrícula, lo que hace muy difícil trabajar con este dato, puesto que la Memoria y Cuenta de ese año informa de una matrícula de más de 6 millones de alumnos, al computar la matrícula del INCE y de otros estamentos de la extraescuela. Mientras que en el Plan Decenal se informa las cifras que preferimos utilizar, puesto que se adaptan más al «tono histórico» de la serie que manejamos en nuestros estudios.

Nota 2: Es muy probable que los datos de población no se correspondan con los que publica actualmente la OCEI, pues nuestros datos son producto de nuestra elaboración a partir de los siguientes: Población, 1958-1987, Boletines OCEI. 1998-1993, Plan Decenal.

TABLA II

Distribución porcentual de la matrícula total, discriminada en iniciativa oficial y privada

Año	1 Matrícula total del sistema variación porcentual interanual	2 % Matrícula oficial (Respecto al total)	3 Matrícula privada (Respecto al total)	4 Matícula oficial Variación Porcentual Interanual	5 Matícula privada Variación Porcentual Interanual
58		83,0	17,0		
59	27,8	82,9	17,1	27,74	28,19
60	21,0	84,2	15,8	22,83	12,60
61	14,9	85,7	14,3	16,96	3,90
62	5,8	85,5	14,5	5,60	1,18
63	4,8	84,6	15,4	3,36	10,58
64	3,3	84,9	15,1	3,62	1,51
65	4,8	84,7	15,3	4,58	6,20
66	5,0	84,5	15,5	4,74	6,51
67	11,3	85,1	14,9	12,46	6,82
68	4,1	85,2	14,8	4,20	3,35
69	4,5	85,4	14,6	4,73	3,23
70	6,9	86,0	14,0	7,68	2,92
71	8,3	86,3	13,7	11,17	5,56
72	6,5	83,7	16,3	1,04	26,79
73	5,8	86,2	13,8	9,00	-10,54
74	4,3	86,8	13,2	4,95	0,35
75	9,4	87,0	13,0	9,75	7,38
76	7,9	87,7	12,3	8,76	2,27
77	6,9	87,6	12,4	7,30	8,21
78	5,6	87,3	12,7	5,22	8,06
79	3,2	86,8	13,2	2,58	7,64
80	3,0	86,5	13,5	2,80	5,08
81	4,4	86,5	13,5	4,36	4,62
82	3,6	83,3	13,7	3,46	4,93
83	4,3	86,5	13,5	4,52	2,77
84	1,2	86,6	13,4	1,33	0,55
85	3,8	86,5	13,5	3,73	4,58
86	6	86,8	13,2	6,44	3,30
87	8,5	87,1	12,9	8,96	6,21
88	1,6	87,4	12,6	1,91	-0,51
89	2,3	86,3	13,7	1,08	11,2
90	0,47	86,3	13,7	0,05	0,36
91	3,1	84,7	15,3	1,61	15,64
92	3,4	83,7	16,3	2,26	9,97
93	2,4	82,3	17,7	0,68	11,41
94	-1,28	80,6	19,4	-3,33	8,25
95	-0,12	80,9	19,0		

Fuentes: Matrícula total y variación porcentual interanual, Tabla 1. Procentajes Matrícula pública y provada, hasta el año 1990. Memorias y Cuenta del ME. A partir de 1991, Presupuestos y Estadísticas Educaciones. Separata de la Memoria y Cuenta correspondiente al año 1993. Memoria ME 1995.



LA IMPLANTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE PARA TODOS: VISIÓN GENERAL Y DIRECTRICES DE POLÍTICA EDUCATIVA

INFORME DE LA OCDE

La primera parte presenta las cuestiones que deben informar la formulación de estrategias para la puesta en práctica de la educación permanente. La segunda parte define los elementos clave y las directrices que pueden adoptar esas estrategias.

ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES CUESTIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA

Introducción

La primera parte del documento pretende aunar los múltiples hilos de análisis presentados en los capítulos analíticos incluidos en el Informe Básico principal, con objeto de identificar las cuestiones clave de política educativa y sus derivaciones. No trata de componer una única receta de política educativa para todos los países, sino que busca identificar los temas y retos comunes que después serán interpretados en el contexto de las tradiciones particulares. También, busca identificar la postura que las autoridades educativas tienen que mantener en las «sociedades que están aprendiendo», caracterizadas por asociaciones de numerosos organismos, tanto públicos como privados.

El punto de partida es un consenso generalizado con respecto al principio de la educación permanente; ahora la tarea es aclarar la forma y el significado de ese principio. Hay otra pregunta más difícil: ¿durante cuánto tiempo se puede desarrollar la educación permanente en la práctica? Sea cual sea la respuesta del individuo, está claro que en cada paso del camino, desde la aceptación del diseño a la implantación, la diversidad de socios y marcos para el aprendizaje deben tomarse no como una complicación frente a la formulación de una política educativa bien definida, sino como una característica central de los países de la OCDE hoy.

El papel clave de la educación permanente. Una mayor aceptación del principio

Hay una conciencia, cada vez mayor, de la importancia de la educación permanente para toda una serie de objetivos –educativos, económicos, sociales y culturales– que son el núcleo del dinamismo y la prosperidad futura de los países miembros. Este caso lo han discutido muchas personas de la comunidad educativa; no obstante, uno de los principales cambios desde 1990 es hasta qué punto se ha llegado a aceptar este caso mucho más allá de la co-

munidad educativa. En *The OECD Jobs Study [Estudio sobre empleos de la OCDE]*, la Organización (1994*a*) comentó que:

> Extender y mejorar las aptitudes y competencias de los trabajadores ha de ser un proceso permanente si las economías de la OCDE pretenden fomentar la creación de empleos de capacitación y remuneración altas. La educación debería estar dirigida a conseguir este propósito, así como al logro de otros objetivos sociales y culturales fundamentales. P. 47, (la traducción es nuestra).

Estas dos conclusiones representan un consenso creciente y generalizado, y, además, subrayan la necesidad de considerar seriamente las ventajas de la educación permanente para todos. Mientras que el *Estudio sobre empleos de la OCDE* se centra comprensiblemente en la educación permanente como instrumento para llevar a los países hacia un «equilibrio de alta capacitación», este informe ha mostrado que las metas de la educación permanente son más ambiciosas y abarcan más de lo que sugiere la motivación económica del estudio. La OCDE (1994*b*), en reconocimiento a esta ambición, hace hincapié por igual en la contribución de la educación continua a la cohesión social y profundizar en los objetivos de empleo, pero se centra específicamente en las reformas institucionales y estructurales necesarias en la educación y la formación. De este modo, ambos análisis de alto nivel de la OCDE identifican aspectos claves, aunque selectivos, de la defensa de la educación permanente para todos.

Al examinar el panorama completo, es importante señalar que no todas las expectativas relacionadas con la educación permanente se cumplirán en igual medida; que los resultados sean precisos dependerá de la forma concreta que se le dé en países y marcos diferentes. No hay un camino único para el desarrollo de una estrategia; así, hay que prestar atención a las prioridades en el diseño de opciones de política educativa que sean coherentes con el objetivo amplio. Puede haber tensiones entre los diferentes objetivos y ambiciones: por ejemplo, ¿en qué medida están orientadas las estrategias de aprendizaje globales a producir y mantener aptitudes relevantes para el empleo que sean coherentes con las de cohesión social y renovación cultural o que estén en competencia con las mismas? Habrá que precisar y resolver estas cuestiones.

La defensa de la educación permanente

La noción de educación permanente contiene elementos prometedores a la vez que críticos. Que el aprendizaje deba ser una actividad clave a lo largo de la vida de todas las personas, ya sea tanto en marcos educativos estructurados como en múltiples formas no oficiales y autodirigidas, es una idea muy optimista, cuando no visionaria. La crítica se basa en que, para demasiadas personas, la práctica del aprendizaje activo nunca queda bien establecida en la escuela y durante su vida carecen del deseo y la oportunidad de aprender. Parte de la crítica se funda en que los acuerdos actuales de educación y las oportunidades de empleo están desfasadas y carecen de estructura, contenido y método. Las páginas de este informe han subrayado el hecho de que es una crítica con fundamento, pero sin exagerar las reclamaciones de que las oportunidades de aprendizaje se concentran predominantemente al comienzo de la vida de las personas. Mucho del aprendizaje ya tiene lugar más allá de las escuelas y de las instituciones educativas terciarias iniciales, aun cuando sea de modo desigual e ineficaz.

Parece evidente que la educación continua define un principio fundamental que trata del bienestar individual y la prosperidad económica y social, de cómo se desenvuelven las vidas de los individuos y

los acuerdos y estructuras generales y de la continuación de las tendencias existentes y alejamientos radicales. Los argumentos principales para la implantación de la educación permanente, brevemente reexpuestos a continuación, resumen los muchos puntos específicos que han aparecido a lo largo de este informe. Todos los argumentos principales están interrelacionados.

El argumento de la «economía que está aprendiendo», reconoce hasta qué punto las economías y sociedades de la OCDE dependen de la creación y manipulación del conocimiento, la información y las ideas. El aprendizaje, en todas sus manifestaciones, se desplaza hacia el corazón de todas las sociedades de la OCDE caracterizadas de esta forma. Dado que estos aspectos que definenda una sociedad concentrada en ampliar conocimientos e información afectan a todo el mundo, el aprendizaje en cuestión es para todas las edades, no solamente para los jóvenes: los adultos maduros forman parte de la nueva sociedad del mismo modo que los niños y jóvenes. Hay una advertencia inherente a este argumento: aquellos países y regiones más amplias que no sigan esta lógica de crear sociedades que están aprendiendo y aquellos individuos que no participen en ellas se encontrarán desplazados y en una situación de desventaja cada vez mayor. Así se plantean consecuencias internacionales, patrimoniales e intergeneracionales.

El argumento de la «velocidad del cambio» identifica la importancia del cambio tecnológico veloz con el incremento del conocimiento y la información. No cabe una expectativa fundada de que este cambio e incremento se ralenticen; es mucho más probable que el ritmo del cambio se acelere. Una vez más, hay profundas ramificaciones económicas, sociales y culturales, aunque los aspectos económicos tienden a dominar muchos programas de política educativa. El argumento señala no sólo la necesidad de que haya excelentes oportunidades generalizadas de aprendizaje, sino además la de una renovación constante del conocimiento y las aptitudes. En parte, es una cuestión de «mantenerse al día» en lo que se refiere al cambio. Pero también tiene que ver con garantizar la flexibilidad humana para digerir el cambio, así como mantener la coherencia cultural y la calidad ante la «sobrecarga» de conocimiento e información. También este argumento contiene una advertencia implícita acerca de los riesgos —para los países, compañías e individuos— de «quedarse atrás».

El argumento de la «redistribución del ciclo de vida» aún a factores tanto económicos como sociales y, en sentido más estricto, los que tienen que ver con las oportunidades educativas y de formación. Para muchas personas en la OCDE, la actividad económica y de mercado de trabajo se está comprimiendo cada vez más en el período medio de la vida, entre una educación prolongada al comienzo y un período de jubilación extendido en el otro extremo; hay que plantearse seriamente la racionalidad y la sostenibilidad de dicha compresión, aunque sólo sea por la creciente carga de gastos para el «menguante sector de mediana edad». Surge entonces otra pregunta: ¿no podrían la educación y la formación ser estrategias generales de política educativa que busquen revertir esta compresión y extender las actividades de manera más uniforme a lo largo del ciclo de vida? En lugar de sostener un inicio cada vez más tardío de la vida laboral a través de un sistema inicial de educación y formación muy caro, ¿no hay lugar para defender un replanteamiento de la distribución de recursos de aprendizaje organizados a lo largo del ciclo de vida? Una estrategia de educación permanente invita al pensamiento integrado acerca de las nuevas, equitativas y eficaces maneras de distribuir oportunidades y recursos a lo largo de todo el ciclo de vida.

La ruptura de las barreras de edad convencionales en la educación, aunque

ya se hace notar, todavía no lo hace de manera que se creen oportunidades reales. Hacen falta, por tanto, estrategias de política educativa para el desarrollo de la educación permanente; se trata de estrategias en las que intervienen muchos socios e instituciones. Una perspectiva para delinear estas estrategias es la del ciclo de vida. Las consideraciones temporales ya se tienen en cuenta en los acuerdos educativos, por ejemplo en los sistemas de préstamos a estudiantes que exigen la devolución del dinero a lo largo de períodos de tiempo extensos. Son un factor clave de las políticas sociales, que ahora tienen que enfrentarse con cuestiones de costes muy difíciles, planteadas por la combinación de sociedades que van envejeciendo y oportunidades de empleo limitadas. El contexto social también es importante. Quienes menos obtienen de su educación inicial también tienden a ser aquéllos que después no vuelven al aprendizaje organizado, ya sea por falta de motivación, por falta de oportunidades o por ambas. Esto plantea preguntas sobre la naturaleza regresiva del gasto educativo y sobre la justicia distributiva.

El argumento de las «políticas activas» hace suya la perspectiva adoptada en tantas consideraciones de política económica y social de que, en la medida de lo posible, debería haber un alejamiento de los enfoques esencialmente pasivos basados en pagos de transferencias –especialmente en respuesta al desempleo– en pro de políticas activas que contribuyan a la formación de capital humano y al bienestar psicológico y social de los individuos. Dentro de la educación, las políticas que permiten el acceso a oportunidades de aprendizaje relevantes y de alta calidad son ejemplos excelentes de enfoques activos. Sin embargo, es poco probable que los programas educativos y de formación que representen poco más que la operación pasiva de mecanismos de tenencia o «aparcamiento» –ofrecen un lugar a los partícipes pero pocas perspectivas de aprendizaje activo puedan definirse con justeza como *activos*–. En otras palabras, no se puede suponer automáticamente que los programas educativos y de formación –sobre todo para quienes se encuentren en situación de desempleo y buscan entrar en el mercado laboral o tienen alguna otra desventaja– sean preferibles a las políticas de transferencias dirigidas al mantenimiento de ingresos, salvo que haya un componente de aprendizaje genuino que otorgue conocimientos, capacidades y aptitudes y que mejore las oportunidades vitales y profesionales.

Esto nos lleva directamente al argumento de la «cohesión social», que también tiene varios hilos. En parte, es fruto de todo lo anterior: dada la importancia de los cimientos educativos y del aprendizaje continuado en las sociedades caracterizadas por el cambio veloz, quienes pierden el tren –inicialmente o más adelante– sufren una exclusión efectiva. Además, dados los vínculos estrechos y acumulativos entre el aprendizaje con éxito en las primeras fases de la vida y la motivación y capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, la cohesión social queda socavada cuando no se consigue poner los círculos virtuosos del aprendizaje con éxito en su sitio.

El argumento de la «cohesión social» se extiende a otros cambios que ocurren en la sociedad. Existen pronunciadas desigualdades socioeconómicas de ingresos y recursos personales: análisis recientes de la OCDE muestran que éstas han aumentado en muchos países en los últimos años, de forma muy notable en algunos casos. En esto las perspectivas, si no hay estrategias de política educativa innovadoras, podrían no ser nada halagüeñas; *OECD Societies in Transition [Las sociedades de la OCDE en transición]* (OCDE, 1994):

> Las modestas perspectivas de crecimiento económico, el mal estado de las finanzas gubernamentales y el esperado recorte de gastos sociales significan que será muy difícil hacer avances significativos contra la

pobreza a lo largo del próximo decenio. (p. 18) (la traducción es nuestra).

Existe la amenaza que los nuevos sistemas de valores y creencias y la restructuración masiva acarrean para muchas instituciones comunitarias y sociales. El coste de una mayor flexibilidad suele ser un aumento de la vulnerabilidad de algunos grupos de personas. Por todos estos motivos, la cohesión social se ha convertido en una de las principales preocupaciones de los países de la OCDE, en relación con la cual se espera que tanto la educación como las políticas sociales sean claves. En su reunión de 1992, los ministros de la OCDE, responsables de asuntos sociales, identificaron nuevas orientaciones para la política social, en la que se reordenan las prioridades para hacer mayor hincapié en «medidas activadoras con probabilidades de acercar a las personas al empleo» (OCDE 1992*b*, p. 16). Pero el aprendizaje es el más necesario *seguro contra* la exclusión y la marginalidad; más aún, la actividad educativa representa una fuente de participación especialmente importante a la luz de las muchas presiones que ahora amenazan la cohesión social.

De todos estos argumentos se deduce que las estrategias para la implantación de la educación permanente para todos son amplias, abiertas y están orientadas hacia el futuro. Se ocupan del aprendizaje en todas sus formas; no aceptan demarcaciones estrechas entre la educación y la formación, ni entre programas académicos y vocacionales, y tampoco restringen la oportunidad de aprender en estructuras formales. Sin embargo, esta misma amplitud y diversidad es la que exige un examen minucioso del balance y de la dirección que debe tomarse si la educación permanente ha de ser algo más que colección caótica y no articulada de estructuras y funciones.

La superación de los obstáculos

La implantación de la educación permanente no es sólo una cuestión de crear y sostener oportunidades de aprendizaje generalizadas y de alta calidad, por mucho que esto ya sea un reto: Es cuestión, además, de superar los obstáculos que inhíben su desarrollo. Más arriba se revisaron una serie de barreras importantes; se subrayaron problemas adicionales en las páginas analíticas de este informe. Vista la cuestión dentro del nuevo contexto de control –caracterizada, como se sabe, por la asociación y el pluralismo y no por la planificación monolítica– está claro que, las políticas indirectas para suprimir obstáculos puede resultar que tengan una importancia tan vital como aquéllas dirigidas a poner en práctica nuevas opciones de política educativa:

- Los *individuos,* a menudo carecen de discernimiento de lo que es posible, además de manifestar un conservadurismo innato a la hora de aventurarse en nuevos campos del aprendizaje con objeto de crear un fondo valioso y relevante de conocimiento y capacidades. Esto apunta a la necesidad de servicios de asesoramiento.
- Entre los *profesores,* la protección del interés profesional propio puede obstaculizar los cambios estructurales, organizativos y pedagógicos –en los niveles del sistema, institucional e individual– que la implantación de la educación permanente conlleva.
- En muchos de los *sectores* discretos de los sistemas educativos y de formación, así como en los departamentos gubernamentales independientes, se manifiestan el territorialismo y los puntos de vista con intereses mediocres que impiden el surgimiento de los planteamientos holísticos mayores que conlleva la educación permanente.
- Entre los *empresarios* de muchos países, suele haber una notable incoherencia entre la demanda de una base de conocimientos y capacidades de alto nivel, por un lado, y la disposición a compensar esas demandas con el correspondiente apoyo al proyecto educativo en general y a la pre-

paración específica de su plantilla en particular, por otro.

- Entre los *políticos* y *los que toman decisiones,* con demasiada frecuencia hay un apoyo meramente superficial a los grandes planteamientos y ninguna disposición real a enfrentar las consecuencias de las acciones resultantes de ese apoyo. La «educación permanente» es uno de estos principios que puede recibir apoyo retórico pero no los correspondientes programas completos de control y financiación.
- Entre los *padres,* según el sistema en cuestión, hay ejemplos de esfuerzos por acrecentar la ventaja comparativa de la educación de sus propios hijos, para asegurarse de que las muy necesarias reformas para el bien general no se lleven a cabo, o de que las oportunidades de aprendizaje a disposición de quienes más las necesiten o sean inadecuadas, o sean inaccesibles.
- Entre el *público en general,* así como entre grupos específicos, hay frecuentes manifestaciones de hostilidad hacia los profesores y la educación que socavan el propio sistema que las críticas, supuestamente, buscan mejorar.
- En algunas *comunidades,* incluidas aquéllas que más necesitadas están de inversiones educativas y culturales, puede prevalecer la actitud de que el aprendizaje es algo que atañe a los organismos educativos y de formación especializados, poco vinculados a los de la comunidad.

Éstos son solamente ejemplos que no pretenden presentar todos los individuos, profesores, empresarios y políticos. Estos «tipos», no obstante, están lo suficientemente generalizados como para ilustrar la importancia de ocuparse de los obstáculos. Lo que queremos decir es que, para que se desarrolle la ambiciosa promesa de la educación permanente desde el punto de vista de los diferentes argumentos esbozados aquí, habrán de cumplirse varias condiciones: una aceptación común de la naturaleza exigente de las «sociedades que están aprendiendo»; la capacidad de cambio (que incluye algunos cambios radicales); el alto nivel de participación de todos los grupos y comunidades, y no sólo de los organismos educativos especializados; y la victoria de los grandes planteamientos sobre la estrechez de miras. Es poco realista imaginar que este entorno surgirá sin ayuda, salvo en aquellos países y marcos en los que la educación permanente haya arraigado con la mayor firmeza.

No se puede hacer demasiado hincapié en la importancia de una estrategia que se ocupe de estos obstáculos y los haga frente. Es muy posible que facilitar esa estrategia sea una tarea que deban llevar a cabo las autoridades educativas y los responsables de los ministerios de trabajo y asuntos sociales, no a través de planes preceptivos sino de la comprensión del planteamiento global y de las consiguientes necesidades informativas. Parece claro que esto tiene implicaciones profundas para la inversión y el consumo. Las metas asociadas a la educación permanente son ambiciosas: la expansión de la educación en la niñez, hacer de la educación secundaria extendida una experiencia común para todos los jóvenes, la apertura de la educación y formación postsecundarias, el desarrollo de vías –propiciadas por los empresarios– desde la educación hasta el mundo laboral, el impulso a políticas activas de formación para los desempleados y personas de condición desventajosa, el desarrollo de la educación a distancia y la educación general de adultos, y la mejora del patrimonio y la eficacia de lo que se proporciona en los mercados de aprendizaje y formación. Es muy posible que la consecución de estos objetivos requiera un aumento de las inversiones públicas y/o privadas, aun cuando se pudieran liberar algunos recursos me-

diante mejoras en la eficacia o en la redistribución de costes por niveles y tipos de educación y formación. A duras penas podrán defenderse nuevas inversiones si no hay una elaboración plena del planteamiento estratégico, incluidas estimaciones de los costes de otras posibilidades alternativas y con especial atención a los beneficios esperados. Las autoridades educativas están bien situadas para llevar a cabo este tipo de análisis: este punto se argumentará más adelante.

LOS CIMIENTOS DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE QUE SE DA EN LAS ESCUELAS

Las escuelas: una parte vital de la educación

Desde los primeros pasos del programa de la educación permanente, ha habido una tendencia a considerar lo que se pretende conseguir como un asunto que concierne a la educación de adultos y a la formación vocacional continua, en marcos formales o con respecto a diversas formas de aprendizaje no formal, pero no a las escuelas o las instituciones de la educación terciaria inicial. Hubo incluso quienes vieron los enfoques permanentes sobre todo como un antídoto contra lo que ocurre en la escolarización, con la meta puesta en la rectificación de los problemas y desigualdades creadas por estas instituciones.

Este informe rechaza esa perspectiva pesimista por no anticipar un cambio significativo en el nivel escolar ni desarrollar un programa de reforma positivo. Para crear el entorno y las oportunidades para que el aprendizaje sea genuinamente permanente, es necesario comenzar en los años más tiernos. El desarrollo del conocimiento, las habilidades y aptitudes no pertenece exclusivamente a ninguno de los dos lados de la línea divisoria entre los mundos escolar y postescolar. Las implicaciones de educación permanente que hay en la escolarización se han descuidado, en términos generales, hasta la fecha. Tienen que ver, a la vez, con la base establecida en las escuelas para el aprendizaje continuado a lo largo de la vida –«El establecimiento de una base para la educación permanente para todos»– y con los métodos para relacionar la organización, el control y la financiación de la escolarización y la educación terciaria con otros marcos en los que tienen lugar el aprendizaje.

La mejora de la categoría y estima de las escuelas y los profesores

Los países difieren en cuanto a los aspectos específicos de la organización y gestión escolar que eligen destacar como las rutas más prometedoras hacia la mejora; estas variaciones están firmemente arraigadas en las diferentes culturas y tradiciones de los países. La literatura especializada ha establecido los ya conocidos correlatos de listas de factores de «éxito» o «efectividad» que se han identificado, en diferentes combinaciones, para contribuir a que haya resultados positivos en los alumnos, las escuelas y el sistema. Aunque son útiles por sí mismos como guías del cambio institucional, ofrecen solamente indicios limitados con vistas a una mejora más profunda. En primer lugar, ofrecen indicadores de la reforma dentro de las limitaciones de las condiciones existentes en lugar de lo que quizá fuera posible dentro de sistemas escolares regenerados. Más sorprendentemente, al concentrarse en la postura «micro» de la mejora institucional, dan por hecho lo que tal vez sea el ámbito más importante para efectuar un cambio positivo: mejorar la competencia y el compromiso del profesorado. No obstante, una

política de desarrollo del personal a gran escala presupone mejoras en los incentivos y en la estima y consideración generales que se otorgan a las escuelas y a los profesores. Muchas de las condiciones y factores asociados a los entornos de aprendizaje modernos y «positivos» tienen una probabilidad muchísimo mayor de obtener carta de naturaleza si a los profesores se los aprecia y respalda por parte de los padres y de toda la comunidad.

Las comparaciones internacionales respaldan este enfoque sistémico: los países que comúnmente se considera que marcan la pauta –incluidos Alemania, Finlandia, Francia, Japón y Suiza– se distinguen más por el respeto y la estima que otorgan a los profesores y la empresa de la escolarización que por prácticas organizativas más concretas, que son difíciles de trasladar a otros marcos nacionales y culturales. Esto sugiere que una de las funciones principales –acaso la primordial– de las autoridades educativas sea la de ayudar a aumentar el respaldo público al sistema escolar y realzar su atractivo. Criticar constantemente los niveles alcanzados por alumnos, profesores y escuelas puede resultar contraproducente a la larga. En la medida en que la elevada estima y las expectativas lleguen a las escuelas y los profesores, éstas se podrán transmitir a muchos alumnos, padres y comunidades que en sí mismos sólo tengan expectativas modestas. Así, la política educativa tiene el importante reto de elevar las expectativas ante sí, así como la categoría general del sistema, y, sobre todo, que esto se note en las escuelas necesitadas que no cumplan los criterios y las condiciones de las escuelas con buen rendimiento.

Este reto puede parecer excesivamente ambicioso pero solamente persigue el desarrollo del programa completo que representa la educación permanente. Hacerle frente exige una inspección minuciosa de los acuerdos actualmente en vigor. La mayor parte de los sistemas escolares existentes se han desarrollado fragmentariamente durante un largo período de tiempo en que sus funciones y expectativas eran muy diferentes de lo que son ahora. La misma base del «establecimiento de la base de la educación permanente» parece incompatible con las metas y tareas establecidas cuando la gran mayoría de los alumnos ha dejado la escuela al finalizar los años mínimos obligatorios. Pese a las modificaciones en las prácticas de aula, las tareas y los modelos organizativos básicos de las escuelas han cambiado sorprendentemente poco en el tiempo; tampoco habría por qué haber esperado que cambiasen, dada la poca estima que se otorga con frecuencia a la enseñanza, el tamaño de las aulas y la continuación de las fuertes discrepancias de inversión entre los niveles y sectores de los sistemas educativos y de formación. Las jerarquías familiares continuan en su posición. La educación terciaria, sobre todo en las universidades convencionales, goza de un mayor respeto y está mejor remunerada que la escolarización primaria y secundaria. Al profesor dedicado le compensa, casi en cualquier parte, abandonar el aula y dedicarse a la gestión y administración. Ahora, lo que reclama una atención urgente, son las prácticas y las jerarquías de larga duración heredadas de épocas anteriores y menos exigentes.

Las escuelas como organizaciones para el aprendizaje

Sobre todo en determinados países de habla inglesa y en años recientes, las directrices y políticas educativas de las escuelas se han referido sobre todo a los modelos que ofrecen el mundo empresarial y el mercado. Los detractores han buscado rechazar las comparaciones y afirman que enseñar a los niños es un empeño muy diferente al de fabricar, comprar o vender.

Como consecuencia, muchos de los aspectos valiosos de la comparación no se han desarrollado en su totalidad. Se observa un paralelismo evidente con la generalizada promoción actual de las empresas y oficinas como «organizaciones para aprender».

Al igual que la «escuela eficaz», la lista exacta de características deseables de una «organización para aprender» puede variar. Sin embargo, una descripción básica podría incluir aspectos tan definitorios como: niveles altos de compromiso profesional y trabajo en equipo; personal flexible con múltiples aptitudes; estructuras organizativas planas agrupadas en torno a problemas en vez de estructuras jerárquicas; muchísimo hincapié en el aprendizaje, la formación y el desarrollo del personal. La «organización para aprender» reconoce la importancia del «factor humano», tanto en su énfasis sobre el desarrollo del personal como en el hecho de incorporar la comprensión de las relaciones humanas en su cultura empresarial. Esto no se hace a costa de la eficacia organizativa; es simplemente un medio para una realización más completa de la eficacia. Se reducen las constricciones burocráticas y se incrementan el tiempo y la atención que se dedican a la actividad principal de la organización («el tiempo para la tarea»).

Mientras que el paralelismo entre las escuelas y las empresas difiera en algunos detalles, hay mucho que aprender de la comparación. Esto se puede hacer tanto desde el punto de vista de analizar en qué aspectos el modelo es apropiado para la educación como desde el de identificar en qué aspectos las prácticas y políticas educativas actuales parecen estar obrando en sentido contrario. Las comunidades profesionales de educadores y analistas de gestión, lejos de pertenecer a tradiciones totalmente diferentes de aprendizaje y empresa, sin ningún punto de referencia común, pueden entablar un diálogo muy útil.

Las escuelas, organizadas de esta manera, no estarían plagadas de dudas constantes sobre los niveles que ahora experimentan algunos países. La inflación de «credencialismo» se detendría o incluso se invertiría si los empresarios confiasen en que todos los que proceden del sistema escolar han recibido unos fundamentos sólidos de la más alta calidad. Niveles suficientemente altos de inversión y profesionalidad obviarían la necesidad de gravosas comprobaciones de calidad. La valoración podría centrarse, entonces, en dos asuntos educativos importantes: facilitar información formativa para fines de diagnóstico y registrar los logros de alumnos encaminados a las cualificaciones. Las preocupaciones sobre la calidad del profesorado y los requisitos de refacultación disminuirían si fuese una profesión muy atractiva y las escuelas pudiesen dedicar una buena cantidad de tiempo y recursos al desarrollo del personal.

La ambición de colocar los cimientos de una calidad alta y uniforme tiene implicaciones importantes para la financiación. Es también una invitación a que se hagan preguntas sobre aquellos casos en que se han puesto en práctica políticas educativas favorables a aumentar el margen de decisión de los padres en las escuelas, y sobre si esto ha promovido o dificultado el progreso hacia la meta principal de crear y mantener un sistema escolar de alta calidad en todas las comunidades. Está claro que el precio que se pagará por la creación de escuelas que establezcan las bases de la educación permanente es alto. Es muy posible que exija nuevas inversiones, lo cual hace pensar que los recursos podrían haber venido de otra parte o que habrán de considerarse revisiones de la organización y la naturaleza de la educación inicial.

Más adelante, se recoge la forma en que se podrían suministrar esos recursos; una propuesta que cabe señalar aquí es que los fondos podrían venir tanto de nuevas combinaciones de financiación que comprometan a personas individuales, empresarios y gobiernos como de cambios

–incluido el truncamiento inicia– dentro de la propia educación y el período de formación inicial. Sin embargo, lo que no debe perderse de vista al calcular estas ecuaciones son los grandes beneficios que se acumularían para la sociedad y la economía si esta idea de colocar los cimientos se llegase a realizar; por supuesto que de esto depende el éxito de la educación permanente para todos.

La aclaración de lo que se espera de las escuelas

Juntamente con la promoción de las escuelas como organizaciones para aprender y elevar la estima general del sistema, debe haber una aclaración de lo que se espera. Las escuelas y los profesores ya se quejan de que son bombardeados con exigencias –a menudo incompatibles– que resultan de los múltiples cambios que van teniendo lugar en los entornos económicos, sociales, culturales, religiosos y morales en que se encuentran. Por tanto, salvo que al mismo tiempo nos ocupemos de una pregunta clave –¿qué esperamos de nuestras escuelas?, el resultado podría muy bien ser una sobrecarga imposible, el caos, la decepción–. Las respuestas están muy vinculadas al contexto en que se miran las escuelas: una base sólida para la educación permanente o un sector en gran parte separado, conforme a sus propias reglas y expectativas. En el contexto permanente, y a la luz del cambio veloz y la «sobrecarga», la pregunta se refiere al papel distintivo de las escuelas en la contribución a la educación permanente y el equilibrio óptimo con otros marcos postescolares o extraescolares. Esta aclaración se enfrenta a una serie de cuestiones aparentemente paradójicas.

En primer lugar, pese al cambio vehemente que está ocurriendo en tantos aspectos de la vida moderna, las mismas escuelas deberían mantener cierta constancia. Los profesores, por supuesto, deben mantenerse al tanto de los desarrollos relevantes en la educación, ciencias del aprendizaje y las áreas propias de su materia, tal como viene determinado por la importancia del desarrollo profesional, citado anteriormente. Los currículos deben ser actuales, deben introducirse nuevas ideas y reflejarse los movimientos sociales y culturales. Sin embargo, para el alumno todo esto debe aparecer como parte de una institución vivaz, fiable y constante. En pocas palabras, el cambio social y tecnológico rápido, no implica, que haya escuelas que cambien rápidamente. Y, aunque todas las personas jóvenes pasan por el sistema escolar, no se sigue que solamente los niños y adolescentes deban asistir a la escuela como alumnos. Las escuelas, como organizaciones para aprender, podrían llegar a ser marcos mucho más atractivos para la vuelta de adultos que busquen actualizar o completar sus aptitudes educativas.

En segundo lugar, ha habido tantas predicciones que con el crecimiento de las fuentes de conocimiento, alternativas y los medios para acceder a ellas, la noción de escolarización diferencia institucionalizada desaparecería y quedaría sustituida en este escenario por formas de aprendizaje más flexibles y económicas. Pero, mientras en los últimos años se ha visto la llegada de muchas alternativas al contacto directo profesor/alumno, hasta la fecha no hay signos de que las escuelas estén «languideciendo» en los países de la OCDE. La noción de escuela como «organización para aprender» da por supuesto un sector escolar institucional aún más fuerte, pleno de recursos y estima. El aprendizaje cognitivo es un proceso muchísimo más complejo que la adquisición de información, dado que depende de una interacción intensa con otras personas, entre las cuales se encuentran los profesores y los compañeros de estudios. También han adquirido una importancia renovada las funciones de socialización y custodia que realizan las es-

cuelas. Además, como los padres mismos van teniendo educación cada vez superior, son cada vez más exigentes con respecto a la calidad de la oferta escolar para sus hijos.

En tercer lugar, lejos de significar una ampliación del papel y las responsabilidades de las escuelas, la perspectiva permanente podría significar un enfoque más concreto. Dado que su misión sería la de poner los cimientos y no la de dar paquetes completos para el aprendizaje, podrían centrarse en lo que mejor son capaces de proporcionar. El aprendizaje debería estar en el núcleo de sus actividades y ese núcleo debería infundir motivación, capacidad de aprender lo nuevo y, de reaprender.

Además de esto, cada país y sistema buscarían sus propias respuestas a lo que se espera de sus escuelas. Es probable que, en el contexto de la estrategia de la educación permanente, estas respuestas requieran mucho más que la definición de metas cognitivas para el currículum y para la valoración. Podrían abarcar cuál es la postura de la escuela con relación a las complejas cuestiones sociales, culturales y morales de su entorno. Podrían aclarar lo que puede esperarse de las escuelas como instituciones: su cultura y procesos. Se ocuparán de las responsabilidades de las escuelas en relación con la socialización. Por último, deberían aclarar lo que ha de esperarse no sólo de las escuelas individuales sino del sistema escolar como un todo: lo que debería estar disponible en *cualquier* escuela, no sólo en algunas. Lejos de tomar a mal la aclaración, los profesores probablemente agradecerían una definición más clara de su profesionalidad.

Entre las cuestiones más importantes que hay que resolver está la de si el sistema escolar debería incluir la preparación específica para el empleo entre sus metas (y, si es así, en qué medida) y si ésto debería formar parte de una estipulación postescolar. Una posibilidad es la de que la educación general y relacionada con el empleo deba darse en ambos niveles. Así, mientras que las escuelas seguirían siendo responsables de la educación general, garantizando que hubiese una educación básica de alta calidad para todos los niños y para aquellos adultos que inicialmente se hubiesen quedado fuera, también fomentarían –en asociación con quienes impartan educación formal postescolar y con el sector empresarial– el aprendizaje para el empleo.

EDUCACIÓN PERMANENTE, APTITUDES Y EMPLEO

La necesidad de información y análisis

Hoy día se reconoce que el aprendizaje y reaprendizaje relevantes para el empleo son aspectos claves de las economías y sociedades dinámicas. El bienestar social, la vitalidad cultural y la prosperidad de los países de la OCDE dependen de la generación continua de actividad económica: es un empeño que apela a los conocimientos, habilidades y capacidades de esos países. La conexión con el empleo está en el núcleo de todos los argumentos para la educación permanente resumidos anteriormente en este apartado.

Estos puntos sirvieron de introducción a la sección más importante del *Estudio sobre empleos de la OCDE,* que lleva por título «Personas» *[People]:*

> Una estrategia de empleos de alta productividad y alta remuneración puede funcionar solamente con personas cualificadas que ocupen los nuevos puestos de trabajo. Las personas tienen que tener una educación sólida. La generación que ahora entra en el mundo laboral tal vez pueda esperar seis o siete cambios de trabajo en su vida laboral, lo que significa que parte de esa educación tendrá que adoptar la forma de «aprender a aprender» a lo largo de su vida laboral. Los trabajadores tendrán que

> adquirir y después volver a adquirir aptitudes a través de la formación. Las políticas activas del mercado laboral también ayudarán a transformar las cualificaciones superfluas en aptitudes utilizables... Algunos serán incapaces de cumplir con estos requisitos y estarán desempleados o tomarán empleos de baja capacitación. El compromiso de apoyarles será una inversión valiosa hacia una sociedad coherente que marcha hacia adelante. Según progresan las economías de la OCDE, se hace aún más importante asentar las políticas y mecanismos de apoyo de forma que proporcionen una ayuda eficaz para quienes más lo necesiten, OCDE, 1994*a*, p. 37, (la traducción es nuestra).

Mientras que el consenso acerca de estas metas está ya firmemente establecido, aún queda la tarea de identificar los aspectos específicos detallados de cómo puede hacerse esto mejor. ¿Qué aptitudes son? ¿Cómo se proporcionarán y pagarán? ¿Qué clase de apoyo se dará a los desempleados que contribuya a una vuelta a la actividad y al mercado de trabajo? ¿Cuál es el papel más productivo para las autoridades educativas en su contribución a estos fines? ¿Cuáles son las consecuencias para los sistemas establecidos de educación postobligatoria y terciaria, incluidas la educación de adultos organizada y la formación vocacional continua? Ésta es una selección de las preguntas de política educativa de las que hay que ocuparse antes de que se puedan demostrar argumentos convincentes acerca de la necesidad de la educación permanente para todos.

Pero, aun cuando la importancia de los vínculos entre el empleo y la tarea del aprendizaje va siendo incuestionable, la naturaleza de sus relaciones se está volviendo cada vez más escurridiza. Primero, debido a su intangibilidad, el resultado es una comprensión vaga e imperfecta de las relaciones. Los activos intelectuales de las compañías y sectores apenas tienen reflejo en los balances del mundo. Esto se debe, en parte, a que la rapidez del cambio hace imposible hacerse cargo de las relaciones entre las formas y formación de aptitudes y los resultados económicos a lo largo de cualquier período significativo. Los procesos implicados son dinámicos y abiertos en lugar de estáticos y fijos. La percepción, cada vez mayor, de la importancia de la educación permanente y de las múltiples formas en que tiene lugar el aprendizaje pertinente para el empleo ha dejado anticuados los modelos anteriores de «economía de la educación», que se habían basado en la cruda medición de logros de la educación inicial como si ésta encerrase la producción de conocimientos y aptitudes de un país.

Las complejas relaciones dinámicas en cuestión son interactivas en lugar de ir en una sola dirección. Por ejemplo, los modelos de primera generación de transferencia tecnológica universitaria, en la que las universidades procuraban suministrar a las empresas conocimiento experto conforme a sus necesidades, se ha visto que son demasiado estáticos en comparación con los procesos reales de negociación e intercambio, redefinición de necesidades y tareas y creación de conocimiento. Este factor, además, descarta las formulaciones simples de educación, formación y sistemas de formación de aptitudes que «responden» a necesidades económicas, no sólo porque esas formulaciones niegan a los sistemas un valor autónomo, sino también porque suponen que esas necesidades están, en gran medida, cubiertas.

Sin embargo, estas relaciones son tan vitales para la prosperidad de las sociedades de la OCDE que –a pesar de su dinamismo y complejidad– necesitan ser analizadas y comprendidas mejor. Más allá de un simple esfuerzo de investigación, podría permitir que la toma de decisiones en todos los niveles se formulase sobre la base de criterios fundados. Con este objeto, tiene que haber una *base de conocimiento* a la que tuvieran acceso todos los participantes, empresarios, individuos, las

personas que imparten la educación y formación, los impulsores de políticas educativas y los administradores. Una base así podría lanzar la investigación fundamental hacia estas relaciones claves. A corto plazo, podría ser una fuente reconocida de información y datos en todos los campos y para todos los participantes, con intención de informar de sus decisiones estratégicas.

Mientras esto, sin duda, implicaría la generación de investigaciones y conocimientos nuevos, queda muchísimo por hacer en la consolidación de las fuentes de información existentes. La explosión de conocimiento es confusa no sólo por su volumen, sino también debido a la diversidad de fuentes a través de las que está disponible. Esta diversidad, descrita tantas veces como una fuente positiva de la educación permanente en sí misma, es en igual medida una fuente de confusión para todos menos para los iniciados. Hay aquí un potencial claro tanto para el desarrollo de una base de conocimientos como para la creación de indicadores más autorizados y guías para tratar las muchas fuentes de información disponibles. Es muy posible que las autoridades educativas puedan tener aquí un espacio en asociación con otros organismos importantes.

Es muy probable que los nuevos entendimiento y análisis así generados compensasen también la mayor parte de la inversión inicial. Con una visión más clara de los costes y beneficios reales del aprendizaje, podrían idearse políticas de financiación y políticas fiscales que reflejasen con más detalle la distribución real de costes y beneficios, o que promoviesen, a través de inversiones o incentivos, las formas de aprendizaje más valiosas.

Empleo, actividad y desempleo

La necesidad de una participación activa de las autoridades educativas en este campo –asociadas convenientemente con otros– emerge con más fuerza aún cuando se considera la naturaleza cambiante del empleo. Por una parte, las organizaciones ya han invertido mucho en la formación y en el aprendizaje informal relacionado con el trabajo. Por otra parte, los empresarios no invertirán lo suficiente ni lo conveniente en conocimientos y capacitación para todos y hay una infrainversión en formación en determinados tipos de empresas o en algunos sectores. Los ejemplos más conocidos son las pequeñas y medianas empresas que tradicionalmente son incapaces o reacias a invertir, pero los problemas se pueden extender a sectores, regiones o países concretos, independientemente del tamaño de la compañía: de ahí la necesidad de que el gobierno participe en la política educativa.

Las «bases de conocimiento» reconocidas son útiles a la hora de proporcionar información y confianza en los casos en que éstas puedan ayudar a superar la reticencia a invertir. Pueden también ayudar a compañías en consorcio a remontar las economías de escala aplicadas a la formación que relegan a las empresas más pequeñas. Una amplia variedad de incentivos y acuerdos de financiación también pueden contribuir a incrementar el esfuerzo de formación privado. Es muy probable, no obstante, que –antes que de la educación– los principales departamentos gubernamentales responsables de estas áreas de la política educativa (en asociación con quien sea, por ejemplo empresarios, cámaras de comercio o sindicatos) se ocupen más a menudo de cuestiones laborales, de industria y comercio, finanzas, intereses femeninos, desarrollo regional y asuntos sociales.

Sin embargo, los esfuerzos para implantar la educación permanente para todos se quedarán cortos si dependen sólo de la formación basada en el esfuerzo para proporcionar conocimientos, habilidades y aptitudes convenientes para el empleo una vez que se complete el período de forma-

ción inicial. El factor más evidente es la verdadera dimensión del desempleo: más de 35 millones entre los países de la OCDE. Las políticas de formación que parten del empresario no tienen en cuenta este contexto desolador. Hay una preocupación creciente no sólo por el azote del desempleo en sí mismo, sino, además, por la amenaza que representa para la cohesión social. Sea cual sea el papel de los programas educativos y de formación al ocuparse de las necesidades de los desempleados, el aprendizaje que implican ha de ser una contribución real al empleo y la actividad.

Además de los desempleados oficiales hay numerosas personas de las sociedades de la OCDE que no se encuentran oficialmente ocupados: jubilados y semijubilados, desanimados, cuidadores, estudiantes que prosiguen sus estudios a falta de algo más positivo a lo que dedicarse, que están excluidos. Para muchas de estas personas, la educación y la formación encaminadas al empleo son una solución muy adecuada. A algunos, quizás les permita una vuelta muy necesaria al mercado laboral; para otros, quizá sea la única ruta para escapar de la pobreza.

Los argumentos abrumadores en favor de la necesidad de invertir en el «factor humano» de los empleados se pueden aplicar también a los trabajadores por cuenta propia. Como las políticas educativas de muchos países han procurado fomentar el empresariado y el autoempleo, y dado que muchos de los trabajadores por cuenta propia tienen empresas pequeñas y están demasiado atareados como para invertir en su propio aprendizaje, hay sin duda la necesidad de fomentar la formación también en este caso. De ello pueden depender el éxito y la supervivencia de estas empresas.

Sin embargo, hay también problemas para quienes gozan de un empleo consolidado. Los esfuerzos de los empresarios por aumentar su propia flexibilidad y bajar los costes fijos, junto con las presiones o deseos que puedan tener algunos por trabajar bajo acuerdos flexibles o a tiempo parcial, significa que cada vez más empleados trabajan fuera de los contratos a tiempo completo y cuasi permanentes asociados con los derechos y las oportunidades de formación a las que se accede a través del puesto de trabajo.

Los empleados a tiempo parcial representan ahora entre uno de cada diez y uno de cada tres de todos los empleados en la mayoría de los países de la OCDE y, con unas pocas excepciones, esta tasa ha ido subiendo gradual o repentinamente a lo largo de los 20 últimos años (OCDE, 1994*d*).

El empleo inseguro no es sólo un rasgo nuevo y mal acogido en la vida laboral de muchos; los trabajadores en estas condiciones son menos apropiados y tienen menos derechos a recibir formación. Aun aquéllos que lo hacen no pueden considerarse «seguros».

Aunque hay muchas vías de política educativa en el fomento de una cultura de aprendizaje en organizaciones y empresas, estas políticas educativas pasarán de largo ante grandes sectores de la población adulta que tienen un vínculo inseguro con el mercado laboral, ocupan un lugar marginal en el mismo o están totalmente fuera. Esto sugiere que tiene que haber otras estrategias de educación y formación dirigidas a quienes están comenzando sus carreras profesionales o quienes –a título individual– están mejorando sus cualificaciones y oportunidades posteriores de empleo.

LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DESPUÉS DE LA ESCUELA

En muchos países de la OCDE, la matriculación en los años inmediatamente posteriores a los obligatorios de la educación y formación iniciales y los sistemas terciarios de muchos países se describen

ahora como «masificados» en su acceso y cobertura. Los países frecuentemente se comparan, favorable o desfavorablemente, con otros desde el punto de vista de la proporción de adultos jóvenes que aún están matriculados de forma activa en estos sistemas. Los sistemas de «carga frontal», lejos de recortarse según va creciendo la importancia de la educación permanente, se han vuelto aún mayores y se han afianzado. La expresión «transición desde la escuela al trabajo» se ha quedado desfasada en muchos países, según se va incrementando gradualmente y se va haciendo más compleja la matriculación postescolar en instituciones terciarias. Como se describe más adelante, la noción de «senderos» es mucho más apropiada. La política educativa tiene como meta hacer senderos reales –frente a una serie de módulos o programas inconexos– que propicien el avance en lugar de no llevar a ninguna parte.

Al mismo tiempo, este crecimiento cuasi universal de los sistemas posteriores a la educación obligatoria y terciaria plantea algunas preguntas importantes sobre la política educativa, las cuales tienen que ver, entre otras cosas, con el coste y la eficacia de esos sistemas masificados. ¿Cómo pueden los países establecer senderos que lleven a vínculos eficaces y relativamente rápidos con el empleo? ¿Qué ocurre con los que no continuan con la educación y formación establecida, posterior a la obligatoria? ¿No podrían estos sistemas excluirles del mercado laboral? ¿Cuáles son los senderos vinculantes apropiados entre la educación y formación inicial y las oportunidades disponibles para adultos que cambiarán de trabajo seis o más veces en el transcurso de su vida laboral? Por último, ¿Cuál sería el impacto de un impulso importante a la inversión y la estima del sistema escolar inicial? ¿Sería el mercado laboral de la juventud tan hostil como lo es ahora? ¿Sería necesario mantener los sistemas masivos terciarios, posteriores a la educación obligatoria?

Ocuparse de estas preguntas significa plantearse cuestiones fundamentales de definición, responsabilidad y financiación. Las inversiones en la educación y formación inicial terciaria y posterior a la obligatoria no son una alternativa a ofrecer oportunidades de aprendizaje a adultos mayores que están cambiando de trabajo o volviendo a entrar en el mercado laboral. Efectivamente, la noción misma de formación «inicial» se hace cuestionable en el contexto del cambio de trabajo frecuente o incluso en el cambio de profesión. Los modelos de aprendizaje profesional recomendados en una fase importante de la formación inicial seguidos de actualizaciones periódicas, quizás demuestren ser demasiado lineales. Los senderos suponen así la oportunidad de volver a pensar cómo puede integrarse el aprendizaje relacionado con el empleo en la vida profesional; una integración tipificada por contratos con varios empresarios, empleos y campos profesionales, entremezclados para muchos con períodos de desempleo o inactividad. Como mínimo, esto avisa a los impulsores de políticas educativas sobre la necesidad de coordinación entre diferentes departamentos gubernamentales y sobre los vínculos entre empresarios, autoridades del mercado laboral y proveedores de educación y formación, a fin de comprender cómo fomentar estos senderos.

Algunos países quizás necesiten revalorar la importancia para el empleo de toda la educación terciaria y posterior a la obligatoria. Ahora se reconoce generalmente que las viejas distinciones –«educación» y «formación», «general» y «vocacional»– son, en el mejor de los casos, ambiguas y, en el peor, carecen de significado. Una elevada proporción de programas universitarios, por ejemplo, ofrecen preparación profesional, al tiempo que suprimen toda asociación directa entre las etiquetas «general» y «vocacional» y con los marcos institucionales en que se da la educación. Los alumnos de los países de la OCDE se dan cuenta por sí mismos de la importancia

de labrarse un aprendizaje y unas cualificaciones que sean adecuadas para las perspectivas de empleo (OCDE, 1992*a*). La idea de elección autónoma e individual del programa de estudios refleja tiempos pretéritos y puede que esté mal adaptada a la época de la masificación. Aun así, para algunos la elección individual puede generar un sendero vocacional válido: es un factor importante en las cuestiones de política educativa que tiene que ver con la elección y el acceso.

No obstante, la situación que hay que evitar es la del individuo enfrentado –y en estado de perplejidad– con el cambio, la diversidad, las opciones y la incertidumbre. Las carreras profesionales han perdido su carácter de predecibles, pero lo mismo ha ocurrido con las carreras educativas. Sobre todo, para quienes no están bien informados o consiguen pocos éxitos, ya sean jóvenes o mayores, el resultado puede ser un vago aprovechamiento de las oportunidades obstaculizado por marañas burocráticas. Aquí, pues, hay un área en la que las autoridades educativas podrían dar un paso al frente y crear fuentes de información claras y completas, así como servicios de asesoría apropiados. La creación de senderos es confusa y contraproducente a menos que las indicaciones se den convenientemente y sean accesibles para todos. Las redes de información tienen una función a este respecto, pero también será contraproducente si se limita a añadir a la diversidad de fuentes de datos y es accesible sólo para unos pocos bien informados. No bastará con acuerdos institucionales para el asesoramiento basado en los sistemas de educación y formación iniciales, sobre todo si se construyen sobre los supuestos de procesos de transición anteriores. La educación permanente implica características informativas particulares y su propia organización institucional.

Conocimiento y cultura

Esta sección del resumen y del planteamiento general ha destacado la importancia de los aspectos económicos de la educación y formación; a partir de oportunidades de empleo mejoradas –para individuos y comunidades– los países pueden construir las otras armas del bienestar social y cultural. La correlación no es perfecta: la vitalidad cultural puede coexistir con la penuria económica. Tampoco hay que definir «económico» en sentido reducido: muchos acuerdos sociales tienen consecuencias económicas directas y viceversa, como es el caso del desempleo. Reparar el tejido social de una comunidad sometida a desventajas serias, mediante el establecimiento de nuevas estructuras para la educación y la formación, puede ser uno de los medios más eficaces de impulsar sus perspectivas económicas.

En las sociedades postindustriales, las actividades culturales, lejos de no tener relación con la esfera económica, se han convertido en una importante fuente de ingresos nacionales y de empleo. Los empleos de muchas personas dependen de este aspecto de la actividad de servicios. Todo programa educativo que sea ocio para la mayoría será vocacional para la pequeña minoría profesionalmente especializada en ese campo (la arqueología o el arte de la cerámica, pongamos por caso). Los vínculos íntimos entre los fines económicos, sociales y culturales de la educación no se prestan a simples generalizaciones.

De este modo, la aclaración y el establecimiento de prioridades con respecto a las motivaciones económicas/educativas de la educación permanente acarrea, también, la consideración de cómo debe financiarse un aprendizaje que es esencialmente para el ocio, de las relaciones entre los sectores de aprendizaje formales y no formales y de cómo debe decidirse el racionamiento de los recursos escasos. El papel de las autoridades educativas, frente a quienes se ocupan más directamente de la cultura y del patrimonio, es otra cuestión. El aumento de las exigencias sobre las escuelas de hoy no lleva a la pregunta de dónde debe-

rían centrar su foco de atención, y estas preguntas se pueden trasladar a los programas de educación dirigidos a personas de todas las edades.

Asistimos al florecimiento del aprendizaje autodirigido y de diferentes formas de actividad cultural. Los desarrollos tecnológicos les brindan a los preparados y motivados numerosas posibilidades de informarse sobre una miríada de temas, ya sea como actividad solitaria o en interacción con otros. Esta gran área en crecimiento influye sobre los sistemas de formación y educación oficiales, aunque su lugar está, sobre todo, al lado de estos sistemas. Es muy posible que haya situaciones en que se pueda ganar mucho de la cooperación y las asociaciones comerciales. El conocimiento experto que se halla en los sistemas educativos podría hacer falta en el desarrollo de materiales para el aprendizaje automotivado y autodirigido, por ejemplo. En la educación oficial se podrían emplear, de modo beneficioso, las innovaciones en la organización y provisión de conocimientos. Un ejemplo es la educación a distancia. En pocas palabras, no hay vínculos absolutos entre el florecimiento de fuentes de información y canales de comunicación, por un lado, y los sistemas de formación y educación oficiales, por otro. El rápido desarrollo de sistemas de aprendizaje individualizados no determina en absoluto que las formas de educación más tradicionales se hayan vuelto superfluas.

El modelo escolar esbozado más arriba –goza de estima, tiene buenos recursos, es un constante referente para el aprendizaje, la socialización y la conservación en un época de cambio veloz– describe un papel social y comunitario que no queda disminuido en absoluto por el crecimiento de estas fuentes de información alternativas. Este modelo conceptúa las escuelas como centros comunitarios para la educación general, para niños y adultos, y se vuelve aún más atractivo si cabe en vista de los desarrollos demográficos y sociales potencialmente desgarradores descritos al principio.

En comunidades especialmente desfavorecidas, los programas de intervención o prioridad educativa han procurado llevar el modelo un paso más allá al disponer fondos adicionales y vincular los proyectos educativos locales con un conjunto más amplio de actividades culturales. Relacionan la renovación educativa con la renovación de la comunidad. En cualquier caso, la puesta en práctica de un sistema escolar que logra un nivel uniformemente alto en términos generales –el puntal de la educación permanente– implicará sustanciales recursos adicionales en el caso de aquellas áreas que sufren las mayores desventajas.

La implantación de la educación permanente exige perspectivas que permitan una visión holística de las diferentes fases del aprendizaje, a fin de valorar hasta qué punto las poblaciones de los países de la OCDE disponen de oportunidades reales a lo largo de su vida. Requiere una valoración de cómo se complementan las diferentes fases y, sobre todo, de cómo los cimientos establecidos mediante la escolarización, al comienzo de la vida de las personas mejora la educación permanente a partir de entonces. Exige enfoques que abarquen varios sectores, dada la diversidad de intereses e instituciones que se van entretejiendo según progresa el ciclo vital. En esto, los enfoques educativos y de formación pueden relacionarse estrechamente con los campos del mercado laboral y la política social que tienen, además, consideraciones esenciales sobre el ciclo de vida. Por último, requiere enfoques sobre la financiación y el control que cubran la totalidad de los diversos sectores y de las fases, tanto de la educación permanente, como del ciclo de vida.

DIRECTRICES DE LAS ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN PERMANENTE

INTRODUCCIÓN

La revisión anterior de las cuestiones relativas al desarrollo de sistemas educativos y de formación de los países de la OCDE ha indicado, a la vez, logros y una serie de puntos débiles y problemas que suponen retos importantes para los impulsores de políticas educativas. No se pueden atender adecuadamente estos problemas de una forma fragmentaria; afrontar los retos requiere una reforma que abarque todo el sistema. La educación permanente proporciona el marco para procurar esta reorientación de políticas educativas y de formación en todo el sistema. Esta sección final va encaminada a desarrollar sugerencias concretas para las directrices de la política educativa que formen parte de una estrategia coherente en la implantación de la educación permanente para todos.

Las pautas de acción están diseñadas para mejorar la equidad, coherencia, flexibilidad y eficacia de los senderos en la educación permanente y el trabajo. Por medio de la mejora de la adecuación y de la calidad de los cimientos y su extensión por todo el mundo, así como mediante la mejora de la articulación entre los diversos senderos componentes del sistema, la renovación de los recursos y «activos», y la mejora de la flexibilidad y el aumento de la eficacia conseguida a través de una adecuada coordinación de políticas educativas, se pueden lograr nuevos de control –incluidas las nuevas asociaciones– y una reevaluación de las prioridades y de los medios de financiación del sistema.

La construcción de una sociedad total de aprendizaje es una meta a largo plazo; en realidad, lograrla llevará esfuerzos importantes y sostenidos durante muchos años. Aunque las pautas de política educativa desarrolladas más adelante son coherentes con esta visión, a largo plazo, del desarrollo de sistemas educativos en los países de la OCDE, el foco de interés son las acciones que deben iniciarse a corto y medio plazo hasta el cambio de siglo. A la hora de concebir la estrategia se reconoce que no hay un «sistema» de educación y formación único, unificado y estructurado jerárquicamente que sea apto para todos los países. La educación permanente se tendrá que construir sobre patrimonios nacionales y culturales específicos y las políticas educativas han de modificarse para satisfacer condiciones, circunstancias y necesidades particulares.

Las directrices estratégicas esbozadas más adelante no se aplican solamente al sector educativo o a los gobiernos. Las estrategias para una educación permanente coherente deben tener en cuenta tres condiciones. En primer lugar, un «sistema» de educación permanente no se puede imponer; el sistema y el éxito del mismo deben depender de una gran variedad de iniciativas tomadas por diferentes actores en muchas esferas de la vida y del trabajo. En segundo lugar, el papel del gobierno no es el de inventar, gestionar y pagar por un «sistema» de educación permanente unificado y exhaustivo, sino más bien hacer un seguimiento, orientar los desarrollos y redistribuir recursos de manera que las oportunidades disponibles sean equitativas, completas, flexibles y eficientes. En tercer lugar, la naturaleza misma de la educación permanente –diversa, pluralista y desarrollada durante toda una vida– exige la coordinación entre muchos sectores de la política educativa, lo que implica tanto políticas macroeconómicas, como estructurales.

Poner en práctica una estrategia para crear un clima apropiado en el que la educación permanente pueda florecer y en el que se superen las barreras para su puesta en práctica es la tarea urgente a la que se enfrentan los gobiernos de la OCDE. Esta tarea debe centrarse en los cinco elemento siguientes:

1) Redefinir el papel de los ministros de Educación y de sus socios en la provisión de oportunidades de educación permanente y en la fijación, el seguimiento y la evaluación de sus metas y patrones.
2) Establecer un marco de política educativa coherente para vincular los elementos formales y no formales de la educación permanente en un conjunto de senderos coherentes y flexibles.
3) Revitalizar los cimientos de la educación permanente y lograr un ciclo completo de educación secundaria adecuada y de base amplia para todos.
4) Poner en práctica acuerdos de apoyo para la financiación de la educación, la formación y el aprendizaje.
5) Construir una base de conocimientos exhaustiva y fiable para la impulsión de políticas educativas, el asesoramiento, la enseñanza y el aprendizaje.

Directrices estratégicas de política educativa

La redefinición de papeles y responsabilidades

La educación permanente se desarrolla en una compleja diversidad de entornos, con varias formas de dotación y para muchos fines. Los gobiernos nacionales son sólo una de las partes interesadas, aun cuando tengan un papel central. La educación permanente cubre una gran variedad de organismos: públicos y privados; centrales, regionales y locales (así como internacionales); trabajo en asociación con otros o solo. Adopta muchas formas, de las cuales sólo algunas se pueden describir propiamente como «dotación». La educación permanente es relevante para un vasto conjunto de áreas políticas y el éxito de las políticas educativas va de la mano con el de las políticas de empleo, desarrollo social, cuidados sanitarios y fiscalidad. En todos estos campos –y en la educación tanto como en otras áreas– hay una tendencia hacia la delegación de responsabilidades de gestión, a niveles que no son el centro, lo que plantea preguntas sobre el nuevo papel de los gobiernos en este contexto y la naturaleza de la impulsión de políticas y el control en general. Más aún, en un contexto de cambio veloz, las políticas y su formulación necesitan desarrollarse sobre un entorno en evolución continua al tiempo que se descartan enfoques de planificación estáticos. Todos estos factores requieren que se preste mucha atención a la redefinición de los papeles y las responsabilidades en lo que a las políticas y el control se refiere.

- Dada la complejidad y diversidad, deben aclararse y fortalecerse las responsabilidades especiales de las autoridades educativas en lugar de difuminarse con todos los demás agentes pertinentes en el proyecto de educación permanente.
- En concomitancia con esta aclaración del enfoque está la identificación de aquellos aspectos del proyecto de educación permanente en los que las autoridades educativas deberían contribuir sólo como un socio más o incluso permanecer en un segundo plano.
- La implantación de la educación permanente no sólo tiene que ver con la gestión, la organización y el control a la luz de los papeles y responsabilidades cambiantes; crucialmente, tiene que ver con el desarrollo de políticas activas para fortalecer el volumen y la efectividad del aprendizaje en los países de la OCDE. Por tanto, hace falta una atención especial sobre cómo se puede lograr esto en el nuevo contexto de impulsión de políticas y de gestión.
- Dado que el cambio es muy rápido, las nuevas formas y asociaciones deben ser

flexibles y responder a necesidades, pero ellas mismas no deberían estar continuamente formándose y volviéndose a formar. En la educación, los desarrollos requieren su tiempo para funcionar y los responsables deberían recibir los medios para evaluar su rendimiento y hacer cambios.

- Con formas de control delegado y con enfoques de asociación, debería fortalecerse el funcionamiento de los organismos intermedios, lo que incluye que se haga por medio de la formación, el respaldo y las pautas de acción.
- Han de aclararse las condiciones de la asociación con éxito, incluida una distribución de poderes y recursos adecuada a las nuevas líneas de responsabilidad. Éstos necesitan reconocer la interacción estrecha entre la organización del aprendizaje, el control y el uso de recursos. Debe hacerse un seguimiento de los acuerdos de asociación y se deben revisar.
- Una responsabilidad grande y creciente reside en los profesionales y las organizaciones individuales. Debe reconocerse y valorarse plenamente su contribución y se debe dedicar una parte significativa de la atención a cómo puedan hacerse aún más eficaces.

Establecer un marco de políticas coherente

La educación permanente, por la diversidad misma de su organización y control, implica considerables riesgos de incoherencia a menos que el objetivo de fomentar la cohesión sea en sí mismo una prioridad. En una situación con numerosos socios y proveedores, hay un margen para el solapamiento y es muy posible que se pierdan posibilidades de superar problemas que requieren estrategias coordinadas. Existe el riesgo de que los vulnerables se queden fuera debido a la falta de un marco que satisfaga sus necesidades. Para los participantes –tanto los que aprenden como los responsables de que aprendan– la diversidad misma puede significar que no sigan las mejores opciones, si las hubiera, a menos que se especifiquen claramente los senderos e indicios para el aprendizaje. La necesidad de construir marcos coherentes se extiende más allá de la necesidad de evitar la ineficacia que conlleva la incoherencia. La razón es que, solamente a través del establecimiento de tales marcos, –para las políticas y para los partícipes de la educación permanente– el potencial de aprendizaje contribuirá a que se realicen una amplia gama de objetivos de las políticas, sobre todo en el empleo y en la política social. La necesidad de coherencia es especialmente importante en el contexto del cambio-educativo, cultural, tecnológico y económico-rápido que caracteriza hoy a los países de la OCDE.

- Un marco coherente depende de una nueva visión del potencial y de la importancia del concepto de educación permanente como el hilo común para todas las formas de educación y formación: debe quedar claro cuál es la razón fundamental y cuáles son las principales opciones estratégicas.
- Una base para aclarar la visión y las opciones estratégicas es el inventario completo de las oportunidades hoy disponibles en la educación y formación en su conjunto, con especial atención a las lagunas y carencias así como los componentes que ya estén en su sitio. Podría incluir objetivos y organización, participación, costes, formas de financiación, la efectividad de las oportunidades existentes y los vínculos entre ellas.
- Las estrategias integradas requieren marcos de política holística que incluyen sectores de la provisión y el aprendizaje que, normalmente, se consideran por separado; es muy posible que se necesiten ideas frescas sobre el balance actual de inversiones en los principales sectores escolares, iniciales, postescolares y de continuación.

- La aplicación de marcos y formas de control y organización debe extenderse, tanto como sea posible, por los diferentes sectores de la educación y la formación; de esta manera se promoverá la coherencia y se reducirán o superarán las divisiones y diferencias artificiales (tales como las que tradicionalmente se producen entre los proyectos académicos y los vocacionales).
- Las políticas educativas y de formación se deben concebir al mismo tiempo que otras políticas fiscales y de empleo, seguros y pensiones, especialmente a la luz de las numerosas presiones que suponen que un número reducido de adultos de mediana edad soporte un número creciente de personas en cada uno de los dos extremos de edad de la población, situación que se hace cada vez más insostenible.
- La necesidad de coherencia en los senderos que se abren al continuar la educación y la formación implica que se ha de prestar atención al número de oportunidades, su coherencia como un todo, su transparencia para quienes van a aprender y para los que imparten la enseñanza.

Revitalizar los cimientos de la educación permanente

Los cimientos de la educación permanente, establecidos a través de los sistemas educativos y de formación iniciales, satisfacen la responsabilidad onerosa de establecer la base sobre la que descansa todo lo demás. Con un sistema inicial de elevada estima y alta calidad es como se sientan la motivación y la capacidad de proseguir el aprendizaje. Sobre esta base se fortalece la cohesión social al participar todas las personas jóvenes en un conjunto compartido de experiencias de aprendizaje que hacen justicia. Y, sobre estos cimientos se transmiten los conocimientos avanzados y aptitudes apropiadas para el siglo veintiuno. Puesto que el objetivo global es la implantación de la educación permanente para todos, una ambición tan universalista se quedará muy corta si los cimientos iniciales favorecen a algunos alumnos/estudiantes mucho más que a otros. Así, el objetivo debe ser el del acceso igualitario a la escolarización de alta calidad y a la educación y formación iniciales, con políticas diseñadas que lo garanticen; un comienzo de aprendizaje exitoso y compartido es requisito previo en las sociedades en busca de un «equilibrio de alta capacitación». Es aquí donde las autoridades educativas tienen un papel tan vital en la empresa de la educación permanente, porque en ellas descansa la responsabilidad principal de esta parte de la dotación del aprendizaje.

- Un área clave para la política educativa es la mejora de la categoría y estima generales en lo que se refiere a las escuelas. Esto pone en marcha un círculo eficaz mediante el cual los padres y las comunidades les apoyan, se atrae a buenos profesores para que se queden, se realzan la moral y la motivación: todo esto refuerza los logros.
- Tan importante es superar las barreras a ese nivel alto de estima como lo es tratar de mejorarlo directamente; las autoridades educativas tienen un papel clave en la superación de aquellas barreras que residen en las actitudes negativas de algunos protagonistas de las diversas comunidades educativas.
- La revitalización de los cimientos de la educación permanente apunta al valor de preguntas sobre el tipo de lugar que debería ocupar la «escuela del futuro»; responder a esto significa ocuparse de la naturaleza de las escuelas como organizaciones para aprender y saber qué esperamos de ellas. Es probable que varias de las tradiciones establecidas desde hace tiempo –y muy queridas para algunos– tengan que ser revisadas y reacondicionadas.

- Una vez establecido lo que debe ser una escuela del futuro, excelente y de alta calidad, y cómo debe funcionar y estar organizada, el paso siguiente, mucho más exigente, implica garantizar que todos tengan acceso al tipo de educación disponible en los establecimientos ejemplares.
- El aprendizaje comienza en el nacimiento; los cimientos de la educación permanente se establecen, pues, desde los años más tiernos; esto debe tenerse en cuenta en las políticas diseñadas para implantar la educación permanente para todos.
- Los mecanismos muy burocratizados que restan dedicación a las actividades principales de enseñar y aprender son contraproducentes. Independientemente del atractivo que supone introducir procedimientos complejos de seguimiento y valoración que puedan gozar del favor popular, es probable que tengan resultados negativos a largo plazo si son excesivamente burocráticos.
- Cada país se basará en sus propias tradiciones particulares en lo que respecta a la organización de la profesión docente y a la naturaleza del entorno físico en que tiene lugar la escolarización. Lo importante es que se reconozca su importancia para la calidad del aprendizaje que se facilita en las escuelas.
- Es importante que se utilice plenamente el potencial que representa la tecnología. Como lo es, también, que se reconozca que la informática no supone una alternativa a la escolarización sino una extensión de la misma.

Poner en práctica acuerdos financieros de apoyo

La naturaleza de la educación permanente –variada, pluralista, llevada a cabo durante toda la vida– lleva consigo acuerdos financieros que se basan en la diversidad de socios y fuentes de financiación. Deben ser acuerdos que permitan a todos un acceso genuino al aprendizaje durante toda la vida, dado que esto es ahora una condición previa de la actividad, la ciudadanía y la integración social. Los costes pueden ser elevados, y necesitan ser atendidos y calculados adecuadamente. Se puede analizar el enorme coste –desde el punto de vista de la prosperidad, perdida y la exclusión social y cultural para grandes sectores de la población de la OCDE– y decidir no hacer esas inversiones. Además, las formas de contabilidad normales, tanto en la contabilidad nacional como en la de las empresas, exponen muy inadecuadamente la importancia de la inversión en aptitudes humanas: es necesario hacer un análisis de costes y beneficios relativo a todos –incluidos empresarios, individuos, así como de la sociedad en general– como base para la consideración de los acuerdos financieros radicales que lleva consigo la educación permanente para todos.

- En los países de la OCDE hace falta un marco de análisis exhaustivo de costes y beneficios, tanto para evaluar los acuerdos actuales, como para los sistemas de aprendizaje remoldeados adecuados para el siglo veintiuno; con esto se dispondrá de un bosquejo más preciso de las opciones de financiación que reflejen genuinamente las necesidades, cargas y beneficios potenciales.
- Los beneficios del aprendizaje han de elaborarse en la misma medida en que tiene que haber una valoración realista de los costes financieros; la educación y la formación no se deberían ver como un coladero de los fondos públicos.
- Al mismo tiempo que hay consideraciones financieras particulares adecuadas para los diferentes sectores y medios de la educación, la formación y el aprendizaje,

hay que idear modelos de financiación más integrados que vinculen los diferentes elementos entre sí más coherentemente.

- En particular, deben reexaminarse los altísimos costes de los crecientes sistemas «frontales» de educación y formación; tanto desde el punto de vista de su racionalidad, como de si son sostenibles financieramente; quizá sea exigible una redistribución total de la actividad de aprendizaje y del gasto que no dé por supuesto que más gente dedicará cada vez más tiempo al aprendizaje a tiempo completo antes de entrar en la vida adulta principal.
- La experiencia del uso extensivo de la informática y la educación a distancia ha dado algunas pruebas de costes unitarios mucho más bajos y de economías de escala; debe desarrollarse y explotarse todo su potencial.
- Allá donde las alternativas de aprendizaje activo están remplazando a los acuerdos pasivos de transferencia de fondos para las políticas sociales y de mercado laboral, estas fuentes de financiación alternativas deben considerarse parte de los sistemas de financiación para la educación permanente. La educación permanente depende de mucho más que de los presupuestos de educación.
- Los modelos de financiación que permiten la expresión de las elecciones genuinas de los individuos y de los diversos socios partícipes serán flexibles y con capacidad de respuesta, aun cuando su puesta en práctica necesariamente sea compleja. Los modelos orientados al mercado tienen un papel importante por jugar, especialmente en la mejora de la eficacia y la capacidad de respuesta, pero no representan una solución sencilla o única, sobre todo cuando dejan en desventaja a quienes más necesidad tienen de acceder a la educación de manera permanente.

Construir una base de conocimientos exhaustiva y fiable

El proyecto de educación permanente implica que muchos organismos y socios diferentes trabajarán juntos, tanto por la diversidad del proyecto mismo como por la necesidad de evitar las carencias que habría de no ser así. Las nuevas formas de impulsión de políticas y de gestión educativa presuponen la generación de información accesible y válida en un gran número de campos. El discurso educativo y el control depende ahora de la información sobre desarrollos internacionales y locales lo mismo que de la información a escala nacional. Las oportunidades de aprendizaje descentralizadas, complejas e individualizadas implican la necesidad del acceso rápido a grandes cantidades de información por parte de todos los miembros y sectores de la población. En resumen, la generación, presentación y distribución de información se hallan en el centro de gran parte de la política educativa actual. Es más, son una parte integrante de la implantación de la educación permanente para todos. El trabajo sobre indicadores de los sistemas educativos (OCDE 1995*b*) proporciona una base de trabajo. Estos esfuerzos habrán de ser extendidos.

- Las autoridades públicas –las educativas en particular– deben adoptar el papel principal en el establecimiento de bases de datos exhaustivas, transparentes y accesibles. Es imposible que las instituciones, comunidades, empresas e individuos adopten una visión estratégica, sobre todo al ir creciendo la diversidad de asociaciones en el aprendizaje, sin que se otorgue prioridad a la información disponible.
- Lo mismo es aplicable a las personas individuales. La creación de senderos complejos y mercados para el aprendizaje –con variedades en cuanto a tiempo, emplazamientos y fuentes de dotación– impli-

ca una extensión completa de las funciones de asesoría e información.

- Las autoridades educativas también tienen un papel clave aquí, en el supuesto de que toda la gama de oportunidades de educación permanente sean incorporadas a las funciones extendidas de asesoramiento e información.
- Más en general, una gran variedad de desarrollos educativos –desde el desarrollo de nuevas formas de valoración y acreditación a formas de control muy dependientes del seguimiento y de la información– quedarán socavados a no ser que la producción de datos sea válida y adecuada a estos fines.
- Las valoraciones para un fin, por ejemplo la evaluación del progreso de los alumnos, rara vez sirven para otro fin diferente, como para el seguimiento de la contabilidad. Es un falso ahorro intentar utilizar estudios e información para fines que no son aptos.
- El I+D es un elemento clave para lo que es la «industria del conocimiento» por excelencia: la educación, la formación y el aprendizaje organizado. Los indicadores disponibles muestran que hay una lamentable infrainversión en I+D; difícilmente se podrá acrecentar todo el potencial futuro de la educación permanente si falta esta inversión.
- Para que el I+D ayude a fomentar la educación permanente para todos, harán falta esfuerzos sustanciales tanto para aunar los resultados y las innovaciones de los diferentes campos, como para compensar la falta de investigaciones concretas en áreas clave como las del aprendizaje de adultos, la formación y el desarrollo organizativo, y los usos alternativos de recursos comunitarios.

(Traducción: Michel Angstadt)

BIBLIOGRAFÍA

OECD: *From Higher Education to Employment [De la educación superior al empleo]*, París, 1992a.

OECD: *New Orientations for Social Policy [Nuevas orientaciones de política social]*, París, 1992b.

OECD: *The OECD Jobs Study [Estudio sobre empleos de la OCDE]*, Vols. 1-11, París, 1994a.

OECD: *OECD Societies in Transition: The Future of Work and Leisure [Las sociedades de la OCDE en transición: el futuro del trabajo y el ocio]*, París, 1994b.

OECD: *The OECD Jobs Study: Facts, Análysis, Strategies [Estudio sobre empleos de la OCDE: datos, análisis, estrategias]*, París, 1994c.

OECD: *Employment Outlook [Perspectivas de empleo]*, julio, París, 1994d.

OECD: *Implementing the Jobs Strategy [Puesta en práctica de la estrategia de empleos]*, París, 1995a.

OECD: *Education at a glance: OECD Indicators [Un vistazo sobre la educación: indicadores de la OCDE]*, París, 1995b.

bibliografía

CONSUELO VELAZ DE MEDRANO

La investigación educativa financiada por el CIDE desde su creación: análisis bibliográfico de las revisiones publicadas por este centro entre 1993 y 1997



LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA FINANCIADA POR EL CIDE DESDE SU CREACIÓN: ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO DE LAS REVISIONES PUBLICADAS POR ESTE CENTRO ENTRE 1993 Y 1997

M.ª DEL CONSUELO VÉLAZ DE MEDRANO URETA (*)

Desde su creación en 1983, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) es el centro responsable de coordinar y gestionar el Plan Nacional de Investigación Educativa, encuadrado en el Plan Nacional de Investigación Científica y Técnica. En este período ha promovido distintas convocatorias del *Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa* (de ámbito estatal), de las *Ayudas a la Investigación Educativa* [1] (ámbito de gestión del MEC) y de los *Premios Nacionales a la Investigación e Innovación Educativas*, de cuya financiación han disfrutado más de 1.700 investigadores. Asimismo, el propio organismo ha realizado y coordinado numerosos estudios, algunos de ellos en colaboración con otros profesionales, empresas y organizaciones nacionales e internacionales. Con ocasión de la celebración del X aniversario de su creación, y con el fin de recoger el esfuerzo investigador que se encierra tras la andadura que acabamos de esbozar, en 1993 el CIDE comienza a publicar una serie de obras compilatorias que recogen, analizan y sistematizan, con distintos criterios en cada caso, los trabajos de investigación educativa promovidos por este organismo, y cuyo análisis bibliográfico nos ocupa en este artículo [2]. Nos referimos a:

- *Diez años de investigación sobre profesorado* (1993).
- *Diez años de investigación e innovación en enseñanza de las Ciencias* (1993).
- *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación* (1994).
- *Evaluación de programas y de centros educativos. Diez años de investigación* (1995).
- *Diez años de investigación educativa: Catálogo 1983-1994* (1995).
- *Investigación y Didáctica de las Matemáticas* (1996).
- *Las desigualdades en educación. Catorce años de investigación* (en prensa).

(*) Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (UNED).

(1) A partir de 1996 se integran estos dos tipos de convocatorias en una única convocatoria anual, de ámbito estatal, de carácter temático y con la denominación general de «*Concurso Nacional para otorgar Ayudas a la Investigación Educativa*».

(2) Además de estas publicaciones, el CIDE edita periódicamente sus estudios e informes, así como investigaciones financiadas en las diversas convocatorias.

Con estas publicaciones, el CIDE cumple uno de sus objetivos institucionales, el de difundir entre investigadores, administradores y prácticos de la educación el fruto de la investigación, lo que, por lo demás, es también, sin duda, el destino último del conocimiento científico; pero, además, constituye una medida de control social del rendimiento obtenido por el gasto público en investigación educativa. Las publicaciones que se acaban de citar responden a ambos objetivos generales, pero ponen el acento en distintos aspectos de los mismos. Así, mientras el *Catálogo 1983-1994* aporta información general sobre las investigaciones realizadas durante más de una década, la colección de obras de carácter temático responde en conjunto a un propósito adicional de mayor interés y alcance profesional y científico: poner de relieve la existencia –en el conjunto de la investigación promovida por el CIDE– de lo que podríamos denominar grandes *líneas o programas de investigación* configurados por equipos de investigadores centrados en un tema de estudio, que comparten y/o debaten las perspectivas teóricas, metodológicas y prácticas más adecuadas para abordarlos. Hecha esta primera y necesaria distinción, procedemos a analizar las aportaciones fundamentales de cada una de las publicaciones, no en un orden cronológico, sino en el que establece el criterio que acabamos de emplear para clasificarlas.

• *La publicación en 1995 de la obra Diez años de investigación educativa: Catálogo 1983-1994* constituye la síntesis de una tarea que ya se venía realizando con la edición de anteriores Catálogos periódicos del CIDE (aparecidos en 1987, 1989, 1991 y 1993). Esta obra de recopilación, que prácticamente coincide con un cambio en la andadura de este organismo [3], recoge el conjunto de investigaciones e informes financiados, realizados y/o coordinados por el CIDE desde su creación (452 en total) [4], y ofrece una visión sistemática y de conjunto de los trabajos realizados, así como de los equipos de investigación que los han llevado a cabo. Cumpliendo con este propósito, el Catálogo informa de los datos generales de cada investigación (título, procedencia, equipo investigador, duración, descriptores y, en su caso, publicación del trabajo). Revisten especial interés las páginas dedicadas a la introducción y presentación de la publicación, en las que, tras un recorrido por la evolución institucional del CIDE, se realiza un ilustrativo análisis descriptivo de los equipos y trabajos de investigación incluidos en el Catálogo, en función de distintos criterios, como distribución por áreas temáticas y niveles educativos, tipo de convocatoria o composición y procedencia de los equipos, entre otros.

En el caso de las publicaciones de carácter temático, parece manifestarse un predominio de determinadas líneas de trabajo en el conjunto de la investigación promovida de un modo u otro por el CIDE, lo que podría atribuirse a causas muy diversas, como las demandas de la escuela, los intereses personales de los investigadores, las tendencias internacionales o, muy especialmente, la preocupación por cuestiones ligadas a la Reforma educativa. A nuestro

(3) Desde su creación, el Instituto Nacionala de Calidad y Evaluación ha asumido las funciones evaluativas que previamente ejercía el CIDE, centrando éste sus tareas desde entonces en la investigación y documentación educativa.

(4) Se incluyen también 74 investigaciones correspondientes a los Planes Nacionales de Investigación del INCIE, que fueron iniciadas antes de la creación del CIDE (1983) pero gestionadas por este organismo al finalizarse con posterioridad a esa fecha (CIDE, 1995, pp. 44 y 45). Por otra parte, no se han incluido las investigaciones premiadas en estos años, ni las del Concurso Nacional de 1990 relativo a elaboración de materiales curriculares, por la particular naturaleza de dichas convocatorias.

juicio, la principal aportación de esta colección es ofrecer una visión sistemática y profunda de la dinámica y resultados producidos en determinados campos de la investigación educativa de nuestro país en la última década, e ir consolidando una tradición y unas bases más firmes de conocimiento sobre ciertos temas. También ponen de relieve ausencias y limitaciones en la investigación que pueden hacernos reflexionar sobre sus causas y orientar la prospectiva y la planificación. En todas ellas, además de incluirse la correspondiente enumeración de investigaciones realizadas sobre un tema monográfico, se hace un estudio descriptivo de las mismas en función de distintas variables (tema, rasgos del equipo investigador, nivel educativo, convocatoria a la que se acogen, institución en la que se realizan, etc.), se analiza el marco conceptual del tema objeto de estudio y la importancia relativa del mismo en el conjunto de la investgigación promovida por el CIDE. No obstante, cada obra tiene unos rasgos propios que pasamos a destacar.

- En 1993 se publica *Diez años de investigación sobre profesorado*, obra que recoge las 60 investigaciones que sobre distintos aspectos del tema (formación inicial y permanente, actitudes y satisfacción profesional, pensamiento y actuación docente, función directiva o desarrollo profesional, entre otros) fueron financiadas y/o coordinadas por el CIDE entre 1982 y 1992. Son varias las aportaciones que es preciso resaltar en esta obra. En primer lugar, la claridad con la que desde el principio se señalan las líneas de trabajo predominantes en este campo, en torno a las que posteriormente se articula toda la revisión. Este rasgo se agradece especialmente en obras de estas características, pues favorece que el lector disponga –si se nos permite la transposición del término en este contexto– de unos «organizadores previos» en torno a los que asimilar la gran cantidad de información que se le va aportando. Asimismo, nos parece destacable el encuadre histórico y conceptual de las líneas de trabajo sobre profesorado realizado a partir del análisis de las medidas políticas, los problemas de investigación y los foros científicos y profesionales de discusión que se han producido en el ámbito nacional en los últimos años. Pese a no se exhaustiva, esta panorámica resulta muy clarificadora. Por último, destacaríamos la profundidad con que se aborda el análisis del contenido de cada una de las investigaciones revisadas, lo que no deja de ser una consecuencia de las dos cualidades anteriormente destacadas.

- Publicada en 1994, la siguiente obra de esta colección se denomina *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación.* Pese a incluir también una revisión de las investigaciones financiadas y coordinadas por el CIDE sobre este tema en el período 1982-1993, el origen y contenido de esta publicación establecen ciertas diferencias con las restantes obras temáticas. Como señalan sus editores (*o.c.*, p. 11), «*la evidencia de la renovación producida en el ámbito de la Historia de la Educación y su creciente conexión con la Historia social estuvieron en el origen de la invitación recibida por los editores de este volumen para preparar en 1991 una contribución al Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*», trabajo que revisado y ampliado posteriormente constituye la obra finalmente publicada por el CIDE. Dado que se trata de una revisión producida por distintos autores, se aprecia en ella la lógica diversidad de enfoques, estilos y tratamientos, pero que no perjudica a su marco general, quizá debido a la unidad de criterios de los editores.

El período histórico cubierto por esta revisión se refiere a los siglos XIX y XX y se limita a procesos educativos ocurridos en nuestro país –vistos tanto por historiadores nacionales como extranjeros– desde una perspectiva estatal, con un carácter

comprensivo y con una perspectiva amplia. Por otra parte, la compilación de revisiones se ha centrado en el análisis de lo que se denomina la obra «*enseñanza elemental o básica*» y comprende la enseñanza primaria, la alfabetización y la educación popular, profesional y de adultos (incluyendo muy escasas referencias a la enseñanza secundaria y universitaria). De acuerdo con estos criterios, las revisiones realizadas se agrupan por capítulos en función de la siguiente clasificación temática.

El primer capítulo se ha dedicado al análisis de los procesos de alfabetización. El segundo se centra en la historia de las primeras estadísticas escolares en España desde mediados del XVII a principios del XIX. En el tercer capítulo se aborda la historia de la escuela pública entre comienzos del XIX y el primer franquismo, mientras que se dedica a la escuela privada el cuarto capítulo, reservándose en ambos casos un importante espacio para la clarificación conceptual (ámbito de cobertura y tipología). La educación popular que va desde comienzos del siglo XX hasta la Guerra Civil es objeto del análisis en el quinto capítulo. En el sexto se pone en relación la historia de las mujeres con la historia de la educación, esbozando algunas líneas de investigación hoy abiertas y señalando caminos de futuro a este campo de estudio. El séptimo capítulo se refiere a la historia de los espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza a través de un largo período (1812-1970). El lector encontrará en el octavo capítulo un interesante recorrido histórico por la formación inicial y permanente del profesorado de enseñanza primaria entre la inauguración de la Escuela Normal Central de Maestros en 1839 y el año 1936. Por su parte, las corrientes pedagógicas constituyen el objeto del capítulo noveno, con una completa relación de autores, indicadores para la construcción de una geografía y una cronología de dichas corrientes, y la identificación de los temas más tratados en la década objeto de estudio en esta revisión. En definitiva, creemos que esta obra constituye, como era su propósito, una buena herramienta historiográfica para los investigadores, tanto por los rasgos ya apuntados, como por ofrecer al lector una referencia de la producción histórico-educativa muy completa de esta década, que incluye no sólo las investigaciones promovidas por el CIDE, sino que se extiende a libros, artículos, comunicaciones y memorias de licenciatura o tesis doctorales inéditas.

- En 1995 se publica *La evaluación de programas y de centros educativos* promovida por el CIDE entre 1982 y 1992. En ella se revisan un total de 49 trabajos que son clasificados en tres ámbitos diferenciados por sus respectivos objetos de estudio y exigencias metodológicas: *a) la evaluación de programas educativos* (entendiendo programa en un sentido amplio que permite incluir la evaluación de reformas generales, de programas curriculares para distintas áreas y niveles, de programas instructivos específicos, o de programas de formación inicial y permanente del profesorado); *b) la evaluación de centros o institucional* (de niveles universitarios y no universitarios, de formación de profesores, o de organizaciones como los Colegios Rurales Agrupados); *c) la elaboración de modelos para la evaluación de programas y centros* (en este grupo se incluyen investigaciones cuya principal aportación es el diseño y/o adaptación de enfoques, metodologías e instrumentos de evaluación). El amplio trabajo de clarificación conceptual que se lleva a cabo en la primera parte de la obra está sobradamente justificado en el profundo desarrollo conceptual y metodológico, los cambios en las tendencias de la evaluación educativa ocurridos en las últimas décadas, unidos a la gran diversidad de objetos de evaluación que se analizan y al entrecruzamiento de los términos investigación y evaluación, entre otros aspectos.

En consecuencia, con este afán clarificador, la revisión de las investigaciones se hace en función de una tipología de la evaluación resultante de considerar un conjunto amplio de criterios (su objeto, el agente evaluador, su objetivo y funcionaes, las dimensiones evaluadas, el momento de la evaluación, la instancia de referencia, su diseño y desarrollo, la difusión y uso de los resultados y la existencia o ausencia de metaevaluación). Este enfoque analítico-sintético de revisión, aunque hace que el lector deba tener en mente una multiplicidad de criterios de análisis al considerar cada investigación, también le permite obtener una caracterización más completa de las mismas.

Por último, reseñar que esta obra muestra una notable escasez de estudios centrados en la problemática de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, que suele abordarse sólo con el fin de evaluar la pertinencia de un programa, material o método educativo. Sin duda, la detección de esta ausencia (que se justifica en la obra por la necesidad de evaluar programas experimentales y modelos alternativos de organización y funcionamiento de los centros dominantes durante el período de gestación de la LODE y la LOGSE) puede considerarse en sí misma un logro de esta revisión. Ahora bien, puesto que posteriormente el CIDE [5] ha promovido la investigación sobre la evaluación integral del aprendizaje o las prácticas evaluativas de los profesores, sería de gran interés la aparición de una nueva publicación en la que se revisaran las investigaciones realizadas sobre un tema de tanta relevancia educativa y científica.

• A lo largo de los últimos diez años, el número de equipos y de trabajos de investigación centrados en la didáctica de distintas áreas y materias del currículo se ha incrementado de manera espectacular. Buena prueba de ello la ofrecen dos de los temas de estudio que, hasta el momento, han sido objeto de revisión y publicación por parte del CIDE. Nos referimos a *Diez años de investigación e innovación en enseñanza de las Ciencias* (1993) y a *Investigación y didáctica de las Matemáticas* (1996). Ambas publicaciones comparten un objetivo fundamental, que no consiguen en igual medida: acortar la distancia existente todavía entre investigación y actuación docente, tratando de que los profesores tomen contacto con las teorías, los métodos y los resultados de la investigación en estos campos, así como animando a la investigación en el aula.

La primera obra revisa los trabajos que sobre Didáctica de las Ciencias fueron financiados o premiados por el CIDE entre 1983 y 1993. En la primera parte se incluye un extenso y muy completo estudio descriptivo de los mismos, caracterizando los equipos y trabajos de investigación en función de un amplio número de variables (entre las que destacaríamos por su valor descriptivo la diferenciación entre trabajos de investigación e innovación, el estudio de su orientación teórica, o el análisis de la productividad investigadora de los autores vinculada a sus trabajos y publicaciones). A continuación se presentan los resúmenes de las investigaciones revisadas agrupados en torno a las disciplinas que conforman tradicionalmente el área (Física y Química, Ciencias Naturales y del Medio Ambiente), o bien como obras de carácter interdisciplinar o general. La segunda parte de la obra, denominada «*perspectivas de futuro*», incorpora una novedad con respecto a las restantes obras de la colección, y consiste en la inclusión de algunos trabajos representativos de las líneas punteras de

(5) Buena muestra de ello son las convocatorias de 1993 y 1995 del Concurso Nacional de Investigación Educativa, entre cuyos temas centrales estaban, respectivamente, «*La evaluación de los aprendizajes*» y «*Los resultados de la evaluación del aprendizaje de los alumnos y las decisiones de promoción y titulación en Educación Secundaria*».

investigación en este campo realizados por destacados expertos internacionales (J. P. Astolfi; R. Driver; P. W. Hewson; C. King; A. M. Lucas y J. E. Penick) [6].

La publicación sobre *Investigación y didáctica de las Matemáticas* dedica prácticamente toda su primera parte a las ponencias de los expertos que participaron en el Seminario que sobre el tema organizó el CIDE en 1994. En esta parte se incluye también un artículo que pretende analizar el papel de este organismo en relación con la investigación en Didáctica de las Matemáticas pero que, en realidad, se limita a relatar exhaustivamente la historia, funciones y convocatorias del CIDE –con una ligera mención a los recursos económicos destinados a la investigación en didáctica de las Matemáticas y a presentar el Seminario celebrado sobre el tema–, lo que resulta, además de desconcertante y frustrante para el lector, poco justificable en una obra de esta naturaleza. Es desconcertante porque uno espera conocer las razones que llevaron al CIDE a celebrar dicho Seminario antes de leer las ponencias que lo constituyeron, y no después, y es frustrante porque antes de pasar a los resúmenes de las investigaciones recogidas era de esperar una revisión sistemática de las mismas en función de algún criterio sustantivo, como se hace en el resto de las publicaciones de la colección.

En definitiva, creemos que uno de los rasgos que diferencian a estas dos publicaciones es haber puesto el énfasis en la descripción de investigaciones y equipos (de gran calidad en la obra sobre Didáctica de las Ciencias e inexistente por completo en la dedicada a las Matemáticas) o en la difusión de las opiniones y trabajos de diversos especialistas (que ocupa la mitad de la publicación sobre Ciencias y más de dos terceras partes en la de Matemáticas), en detrimento de la revisión más crítica y en profundidad del contenido de los trabajos revisados. Aún con diferencias de calidad apreciables entre las dos publicaciones, como se acaba de señalar, ambas constituyen en realidad unos Catálogos monográficos ampliados, cuyo eje vertebrador han sido los respectivos Seminarios organizados por el CIDE.

- Por último, es preciso dejar constancia de otro de los temas ampliamente tratados por los investigadores en los últimos años: *la atención a la diversidad y a la desventaja.* Desde que comienza la Reforma del sistema educativo, la importancia concedida por la Administración a la búsqueda de nuevas respuestas válidas en el ámbito de la igualdad de oportunidades en educación se ha visto reflejada, entre otras cosas, en la existencia de algunas convocatorias del CIDE (en 1985, 1992 y 1995) que incorporaban éste entre los temas de atención preferente, y en constituir una de las líneas de investigación estables en este organismo [7]. En la actualidad acaba de finalizarse una revisión de las 112 investigaciones que se han centrado en distintas perspectivas de la igualdad de oportunidades (educación especial, educación y género y educación compensatoria), y que han sido financiadas, realizadas y/o coordinadas por el CIDE entre 1982 y 1996, trabajo que va a ser objeto de una nueva publicación que verá la luz en fechas próximas con el título *Las desigualdades en educación. Catorce años de investigación (1982-1996).*

---

(6) Se trata de las ponencias presentadas en los *Encuentros sobre investigación y desarrollo del currículo en Ciencias*, organizados por el CIDE en 1992.

(7) Esta línea de trabajo se inició con la participación de España a través del CIDE en un estudio promovido por la OCDE (1991) sobre «*La situación de los grupos desfavorecidos*» en los países pertenecientes a esta organización, enmarcado dentro del programa «*Overcoming disadvantage and improving access to education and training*», de lo que se derivó la publicación del informe titulado «*Las desigualdades en la educación en España*» (CIDE, Madrid, 1992).

Como señalábamos al comienzo de este artículo, el conjunto de publicaciones que se acaba de presentar da, a nuestro juicio, adecuada respuesta a la necesidad de obtener visiones globales y sistemáticas de la investigación educativa, facilitando su progreso al conjuntar esfuerzos, y permitiendo la previsión de necesidades de investigación y la consecuente planificación de políticas científicas orientadas a su incentivación y mejora. Su difusión constituye, sin duda, una medida de racionalidad ante el avance de las ciencias de la educación en nuestro país. Por ello, creemos que la tarea de divulgación de la investigación educativa que viene haciendo el CIDE sigue siendo un ejemplo muy válido para otras instituciones y Administraciones. En cualquier caso, y como es de todos sabido, el progreso científico pasa necesariamente por el intercambio de conocimientos y la conjunción de esfuerzos, objetivo que, sin duda, sigue en buena parte pendiente y que, entre otras cosas, se refleja en el insuficiente conocimiento de este tipo de publicaciones entre investigadores y prácticos de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

CIDE: *Catálogo de Investigaciones Educativas CIDE-ICEs 1982-86*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1987.

CIDE: *Catálogo de Investigaciones Educativas 1986-88*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

CIDE: *Catálogo de Investigaciones Educativas 1989-90*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

CIDE: *Catálogo de Investigaciones Educativas 1991-92*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.

CIDE: *Diez años de investigación educativa. Catálogo 1983-1994*, Madrid, CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

CIDE: *Las desigualdades en la educación en España*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

EGIDO, I.; CASTRO, M. y LUCIO-VILLEGAS, M.: *Diez años de investigación sobre profesorado*, Madrid, CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.

PALACIOS, C.; ANSOLEAGA, D. y AJO, A.: *Diez años de investigación e innovación en enseñanza de las Ciencias*, Madrid, CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.

GUEREÑA, J. L.; RUIZ BERRIO, J. y TIANA, A. (Eds.): *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

VÉLAZ DE MEDRADO, C.; BLANCO, A.; SEGALERVA, A. y DEL MORAL, E.: *Evaluación de programas y de centros educativos. Diez años de investigación*, Madrid, CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

PUIG, L. y CALDERÓN, J.: *Investigación y Didáctica de las Matemáticas*, Madrid, CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia, 1996.

GRAVIERAS, M.; SEGALERVA, A.; VÁZQUEZ, E.; MOLINUEVO, J.; GORDO, J. L. y LAMELAS, R.: *Las desigualdades en educación. Catorce años de investigación (1982-1996)*, Madrid, CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia (en prensa), 1997.

libros

recesiones



LIBROS

Recensiones de los libros

GONZÁLEZ, J. y GARCÍA, J.: *Ortografía I*, Barcelona, Ediciones Internacionales Universitarias, 1995, 64 páginas, ISBN: 84-87155-48-0.

Se trata de una edición experimental en la que se presenta una metodología que pretende acercarse a la enseñanza-aprendizaje de la ortografía de una manera lúdica, atractiva y entretenida. Con este primer cuadernillo quiere ponerse en marcha una colección de textos que tiene como finalidad el facilitar a los estudiantes el conocimiento del idioma de su medio de comunicación. *Ortografía I* aborda algunos de los puntos donde se concentran muchas de las cacografías de nuestros estudiantes, como son el uso de la *b*, la acentuación y el problema de la *j* y la *g*. Las actividades y ejercicios propuestos en el acercamiento a estas cuestiones están presididos por los siguientes aspectos:

- Se intenta conseguir que el aprendizaje ortográfico esté inserto en un proceso fundamentalmente motivador. Todas las actividades están presididas por un notable carácter lúdico. Se pretende con ello evitar la asociación de la ortografía al aburrimiento o a la desidia del escolar. Lejos se encuentra esta propuesta metodológica de los terribles dictados y de las copias sin fin de listas de palabras. Aquí se utiliza la imagen, se potencia la retención gráfica a través de lo visual. Aparecen crucigramas, juegos como el de los «barquitos» para llegar a una perfecta separación silábica de las palabras y posterior acentuación; siguiendo el método ideovisual se presentan al alumno dibujos que ilustran la ortografía de las palabras y se le propone que él cree los suyos propios; se asocian las reglas ortográficas a curiosas narraciones como recurso mnemotécnico y favorecedor del aprendizaje. Sírvanos de muestra la historia del chino Qué-cuál-quién que se incluye en este cuadernillo con la que se pretende facilitar la memorización de las once excepciones de las palabras monosílabas del español que llevan tilde: «Imagínate un chino. [...] Por ponerle algún nombre, el chino podría llamarse Keit-Kuan-Kiemg. Algo así. Pero nosotros le podemos llamar tranquilamente Qué-Cuál-Quién. Alguien le inició en nuestras costumbres, en nuestros tacos, en nuestros vicios, en nuestra picaresca. [...] El tiempo fue pasando. Pero hubo una noche aciaga, una timba como para olvidar: en una partida, el chino perdió todo lo que llevaba encima, a pesar de sus trampas. Salió enfadado del garito y soltó como un disparo, su mala bilis: «*Mielde*», dijo. Ni su pronunciación ni su oído eran aún perfectos. Tampoco su sintaxis, como comprobaría quien oyese su reproche. Keit-Kuan-Kiemg repetía, se repetía a sí mismo: «Sí sé más tute. Sí sé más tute, mielde». Posiblemente supiera todas las interioridades de ese juego, el tute, aunque esa noche la suerte le hubiera traicionado. (Cambiando el nombre del chino por el de Qué-Cuál-Quién y reiterando la broma del exabrupto y su reproche, aparecen las once excepciones: qué, cuál, sí, sé, más, tú, té, mí, él dé) (p. 60).
- Se pretende fomentar de manera sistemática una reflexión que lleve a una actitud y valoración positiva en el escolar acerca de la importancia que tiene la ortografía en el ámbito personal y social. Se as-

pira a que el alumno se haga consciente de que dominar la expresión escrita le permitirá ser capaz de dar a conocer sus opiniones personales, sus sentimientos, sus conocimientos sobre el mundo y sobre sí mismo. Para ello se insertan en el texto reflexiones sobre el por qué estudiar ortografía y se llega a conclusiones como éstas: su estudio «contribuye a reforzar la unidad de la lengua en todos los países hispánicos» y «quien la domina manifiesta un alto índice de cultura y educación». (p. 8). Se persigue asimismo una concienciación acerca de la relevancia de esta materia en la vida social y para ello, por ejemplo, se reproduce una prueba ortográfica que se pasó en unas oposiciones a un puesto de auxiliar administrativo.

- Todos los ejercicios se plantean desde una metodología preventiva de errores. Los autores manifiestan que «esos ejercicios de palabras mal escritas, pilladas para despistar al personal, suelen traer malas consecuencias». Sin embargo, no se lleva este supuesto a sus últimas implicaciones, pues, si cualquier actividad ortográfica tiene que tender a garantizar la grabación cerebral de la correcta imagen de la palabra en la mente del niño, deberían quedar excluidas, por tanto, las actividades con palabras erróneamente escritas, cosa que no ocurre en estos ejercicios. En varias ocasiones se le pide al alumno que discrimine la correcta escritura de una palabra y se le presenta ésta junto a su grafía incorrecta (*bisera, visera; abalancha, avalancha; prueba, prueva; absorvió, absorbió; brebaje, vrebaje; vocina, bocina; bomitar, vomitar*, p. 17). Esto nos parece una práctica que es preciso evitar pues puede perturbar la nítida percepción de la imagen visual del vocablo en la mente del alumno, razón suficiente y que puede servir para cuestionar por sí misma la valía del enfoque metodológico que preside el libro.

Ortografía I nos parece una propuesta didáctica que está dirigida al segundo ciclo de la enseñanza primaria. Su mayor virtud radica en haber diseñado una serie de actividades que puedan crear una motivación positiva hacia la ortografía y que lleven a la toma de conciencia y reconocimiento de su valor. Su mayor aportación se centra en el terreno de la metodología. No va más lejos, y es que la enseñanza de la ortografía sigue asentada en los principios y pautas tradicionales, en las reglas ortográficas. Sin embargo, la experiencia nos viene demostrando que el conocimiento de una regla de este tipo no implica necesariamente la puesta en práctica de la misma, ni una correcta escritura. En todo caso, y en el supuesto de que confiáramos en la utilidad de las reglas para el aprendizaje ortográfico, sería además necesaria una reformulación de las mismas, pues la que tienen no es la más adecuada para los escolares pues escapa, a menudo, a su comprensión dada la escasa capacidad de abstracción que poseen los chicos en los primeros niveles educativos, o debido incluso a los conocimientos lingüísticos y culturales que muchas suponen. Pongamos un ejemplo: la regla número doce que se recoge en estos apuntes señala que «bastantes de las palabras que en latín se escribían con p entre dos vocales (p intervocálica) como *capere, ripam, recipere,* etc... se escriben en español con b: *caber, riba, recibir.* Y también sus compuestos; por ejemplo, de *riba* derivan *ribera, ribazo, Ribadeo, Ribadesella*». ¿De qué le sirve a un escolar de diez o doce años memorizar esta regla, aunque sea de la manera más atractiva posible, si todavía es incapaz de determinar el origen latino de las voces del español? Por poner otro ejemplo: ¿de qué le vale a un niño saber que la palabra *querub* se escribe con b si no tiene esta palabra incorporada a su léxico habitual? A esto hay que añadir, como en sus varios estudios ha señalado Fernando Carratalá, que muchas de las reglas ortográficas, que en su día estableció la Real Academia, no son rentables porque son muchos más los vocablos que se rigen por la excepción de la misma que las que tienen un comportamiento predecible o es-

perable. Es el caso de una de las reglas más conocidas de la *b*, que se recoge en estas páginas y que preescribe de esta manera: «Se escriben con *b* las formas de los verbos cuyo infinitivo termina en –bir, a excepción de las correspondientes a los verbos *hervir, servir y vivir*». Es ésta una regla de muy escasa aplicación, pues sólo afecta a unas cinco palabras que forman parte del vocabulario usual de los escolares del ciclo medio como son *describir, escribir, prohibir, recibir,* y *subir/se*. En cambio, son muchas las voces pertenecientes a las familias de *hervir, servir* y *vivir* que conservan la *v* como *hervidero, hervido, efervescente, servible, servicial, servicio, servilmente, servidor, servidumbre, vivo, desvivirse, sobrevivir,* etc.

No es que consideremos que las reglas ortográficas no sirvan para nada, sino que entendemos que la enseñanza de la ortografía no puede discurrir por este camino exclusivamente. Nos parecen más fructíferos otros enfoques más modernos de abordar la cuestión y que tratan de erradicar primero las cacografías del vocabulario concreto y usual del alumno trabajando con ellas con fichas ortográficas, familias léxicas, derivaciones, métodos que plantean el estudio de una voz desde un punto de vista más amplio incluyendo los aspectos léxicos y semánticos, llegando a realizar asociaciones significativas y no meramente desde un punto de vista ortográfico, para pasar después a un léxico más amplio y específico.

Valga esta *Ortografía I* como una buena estrategia mnemotécnica para las reglas ortográficas, que puede ser muy útil, sin duda, en una determinada fase del proceso de escritura, pero que tendrá que ser combinada necesariamente con otras propuestas didácticas nuevas y diferentes que varíen respecto a la enseñanza tradicional de la ortografía y no sólo en la forma y presentación del tema sino también en el enfoque de sus contenidos.

Nuria Vaquero

BELLO, L.: *Viaje por las escuelas de Castilla y León,* Valladolid, Ámbito Ediciones S.A., 1995, 205 págs. Edición y estudio introductorio a cargo de Agustín Escolano.

Durante los años 1925 a 1931, Luis Bello, periodista, miembro de la generación del 14 –liderada por Ortega y Azaña–, y más tarde diputado en las Cortes Constituyentes de la II República por el partido de este último, llevó a cabo una «visita» o viaje por las escuelas de España. Sus crónicas, de buena factura literaria y periodística, fueron apareciendo en *El Sol* y publicándose después, la mayor parte de ellas, en cuatro volúmenes entre 1926 y 1929. Estos cuatro volúmenes recogían casi todo lo relativo al entorno de Madrid, las dos Castillas, León, Asturias, Andalucía y Extremadura, aparte de dos incursiones en Portugal y Tánger. Con posterioridad, en 1973, apareció el *Viaje por las escuelas de Galicia,* con prólogo y edición de Gonzalo Anaya, habiéndose reeditado en los últimos años los artículos relativos a Asturias y Extremadura. En este caso le ha tocado el turno a Castilla-León y, según indica el autor del estudio introductorio y responsable de la edición (además de las notas e ilustraciones), Agustín Escolano, él mismo está preparando la publicación de los relativos a Cataluña –hasta ahora no recogidos en forma de libro–, así como los del entorno madrileño y Andalucía.

La edición que comento no se limita a transcribir los artículos que en su día publicara Luis Bello sobre su visita a las escuelas de Castilla-León. Recoge, asimismo, cuatro artículos aparecidos en *El Sol* y no incluidos en las páginas que dedicó a esta Comunidad Autónoma en los tomos I y II de su *Viaje por las escuelas de España,* además, con acierto, de otros escritos de Luis Bello, de índole general, que figuran en el

tomo I de su obra, y que sirven para contextualizar el resto de lo publicado, así como los elogios de Luis Bello, y de su actividad como «misionero» laico en favor de la escuela primaria, escritos por Azorín y Luis Araquistain, este último con motivo de la convocatoria para un homenaje nacional lanzada en 1928. Todos estos textos van precedidos de un documentado y bien enfocado estudio introductorio sobre Luis Bello y su «programa regeneracionista», así como de un abundante número de ilustraciones y notas que complementan la lectura del *Viaje*.

Sobre esta última cuestión –la figura de Luis Bello, su programa de regeneración a través de la escuela y su llamamiento a la sociedad civil para que, a través de las Sociedades de Amigos de la Escuela, se hiciera cargo de esta tarea– nada diré. Remito a los lectores al estudio introductorio de Agustín Escolano, buen conocedor no sólo del personaje y de la época, sino también de la realidad descrita y del contexto social, económico y cultural de la comunidad castellanoleonesa durante los años en que tuvieron lugar las sucesivas «visitas» de Luis Bello. En ellas podrán encontrar amplias referencias, entre otros aspectos, al movimiento y repercusiones de la campaña iniciada por Luis Bello, a sus interlocutores, compañeros de viaje, personajes conocidos e instituciones educativas visitadas, a las construcciones y edificios escolares, a la imagen que se nos ofrece de la infancia, a los prejuicios ancestrales contra el maestro y a la escuela graduada como ideal organizativo de la nueva pedagogía y del nuevo maestro. En este comentario sólo deseo resaltar el valor de este tipo de textos entre autobiográficos –pues de una crónica de una serie de viajes se trata–, periodístico-informativos, ideológicos y con una finalidad práctica y beligerante –en este caso, la promoción y mejora de nuestra escuela primaria mediante la exposición testimonial de su triste realidad y la búsqueda de soluciones a dicha situación–, para hacer la historia de la escuela como institución, su historia ideológica y material.

Bajo una u otra denominación –historia del currículum, de la cultura escolar o de la escuela– se abre paso entre los historiadores de la educación, cada vez con más fuerza, la necesidad de adentrarnos en eso que recientemente Marc Depaepe y Frank Simon o Dominique Julia han calificado como la «caja negra» de la historiografía educativa: la realidad cotidiana de las instituciones escolares. O sea, la historia, fundamentalmente, de sus actores y agentes, de su configuración material y simbólica y de sus prácticas, rituales y discursos en el aula y fuera de ella. Este campo historiográfico en auge precisa recurrir a fuentes antes dejadas a un lado –las producidas por y desde esa misma realidad escolar– y dirigir una nueva mirada a algunas de las fuentes hasta ahora utilizadas.

El *Viaje por las escuelas de España* de Luis Bello constituye, en este sentido, todo un arsenal de referencias a esa realidad material y cotidiana, cultural, en especial en relación con la figura del maestro, los edificios o locales escolares, el mobiliario y material con que contaban y la organización escolar en sus diferentes aspectos. Por sus páginas desfilan maestros y maestras, escuelas, niños y niñas, personajes, pueblos y paisajes. La labor del historiador estriba en saber hallar, tras todas estas páginas, no sólo al «misionero» –en expresión de Azorín– que buscaba mejorar la escuela primaria, sino también al viajero que luchando por este ideal, supo mostrar la realidad de dicha escuela. Éste es el doble valor del *Viaje* de Luis Bello y de esta edición.

Antonio Viñao Frago

NARODOWSKI, M.: *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna,* Aique Grupo Editor. Buenos Aires, 1994, 211 páginas.

Una de las formas interesantes en el pensar las relaciones de autoridad en la escuela, y que en los últimos años emergen de forma considerable en el ámbito del análisis de la Historia de la Pedagogía y la Educación, es la que nos presenta M. Narodowski –profesor de la Universidad del Centro en Tandil (Buenos Aires)–, en este caso, la conformación de la pedagogía moderna y cuyo objeto de estudio es el discurso pedagógico. Esto significará, además, un punto de partida inusual en el que el autor se desfamiliariza de todas las corrientes de investigación al uso, de las innumerables historias de la pedagogía dedicadas casi exclusivamente al relato de los bienintencionados logros de los prohombres de la pedagogía. Esta desfamiliarización del autor en relación a las costumbres dominantes en el ejercicio de la investigación pedagógica, especialmente las realizadas en Latinoamérica, viene determinada con claridad por la asunción de un enfoque histórico-crítico, iniciado por M. Foucault en los años sesenta, en el que se pretende liberar el discurso, el texto, de toda sujeción antropológica, de toda inmanencia universal. Se trataría de escribir una historia discontinua sin sujeto, abandonando aquellas categorías sospechosas de evidente naturalidad –tradición, desarrollo, ideología– que atan al sujeto a un proceso lineal centrado en el progreso humano. En este caso, el análisis de los enunciados del discurso pedagógico se dirige hacia un vértice más estructuralista, en el sentido más crítico del término. Enunciados que no tienen, para el autor de este ensayo, primariamente, una realidad a la que referirse: su referente será el lugar desde el que se dice y las condiciones de posibilidad que lo hacen enunciable.

Esta forma de repensar la pedagogía se efectuará mediante «un trabajo paciente y arqueológico acerca de la regularidad de sus enunciados», dice M. Narodowski. Pero, y esto es lo que da importancia al libro, sin confundir a los autores analizados con los sujetos que son, con su historicidad, ya que ese lugar en el que Comenius, La Salle o Lancaster se instalan es un lugar vacío que puede ser ocupado por individuos diferentes que proyectan una transdiscursividad, ya que cualquier enunciado se inscribe en un conjunto de formulaciones que le prestan una materialidad concreta. Conjunto de formulaciones no fijadas explícitamente pero que en cada período o época fijan las posibilidades en que puede ser algo dicho, las prácticas discursivas, y que crea determinados objetos y no otros. Entonces, para el autor no importa tanto lo que aquellos autores dicen sino cómo lo dicen, el texto, constituyendo esto último el campo de análisis, lleno de positividad, que funciona a partir de regulaciones que lo conforman, y en el que el investigador ya no está obligado a decir o saber todo lo dicho que esté relacionado con ese campo previsible con reglas de formación constantes en el discurso pedagógico y con mecanismos discursivos usualmente invariables. Se produce, en la perspectiva analítica del libro, un desplazamiento de los enfoques de la psicología o sociología del autor en cuestión, o del estudio de sus compromisos políticos, sociales o religiosos, hacia otro donde el discurso se percibe como objeto autónomo, considerando el contexto, en todo caso, una parte más del texto. Para este modo de historizar la pedagogía, insiste M. Narodowski, «lo que importa, principalmente, es la obra».

Siguiendo esta línea metodológica, importará menos el movimiento histórico continuo que la detección de las rupturas. Así, unos de los objetivos de este trabajo se dirige a observar cómo lo que en la actua-

lidad se llama «pedagogía» es un campo de saber que ha sufrido importantes transformaciones en el período abarcado, la modernidad. Más que el origen, se trata de analizar los estratos que van conformando esa pedagogía, como discontinuidades, que se integran, yuxtaponen y contraponen, y que en su proceso constante van produciendo nuevos discursos. La importancia del estudio de cada uno de esos momentos radicaría en la repercusión de los mecanismos discursivos que en cada etapa se instalan y no por sus posibles consecuencias en el plano de la práctica educativa dicho de otro modo, sus efectos de realidad. Como producto de esta postura surge la crítica frontal a las colosales metanarrativas que todavía relatan el desarrollo de una escuela en progreso hacia formas cada vez más avanzadas o que suelen contraponer escuelas democráticas y libres frente a socialistas y autoritarias. Frente al carácter moralizador de estas posiciones, que parecen ya demasiado convencionales para prestarles seria atención, habría que asumir el lado más improductivo del saber, y por lo tanto más crítico, de toda investigación que se precie como un frente de lucha contra la dominación escolar: el intuir cómo nos hemos constituido como sujetos de nuestro propio saber escolar, como sujetos que ejercen o sufren el poder en la escuela y como sujetos morales de nuestras propias acciones y que la educación instituye.

Como punto final hay que reseñar la consecuencia principal de la investigación histórica llevada a cabo por M. Narodowski que apunta a la elección de los textos analizados. Los criterios de selección están basados, por un lado, en la relevancia de los mismos en la historiografía y, por otro lado, en la relevancia teórica de los autores escogidos en el ámbito de la pedagogía. Pero la expresión fundamental de los textos es la marca de discontinuidad que trazan en el campo del saber pedagógico y ésta sería su única generalidad. Generalidad en el sentido de que son recurrentes, desde diversos lugares en el espacio-tiempo de la historia, a un objeto de análisis en cuestión. Generalidad no evocada por que los textos tracen una continuidad histórica y sus posibles variabilidades. En todo caso generalidad como forma históricamente singular de cuestiones de alcance general. Así, el alcance de esta investigación no toma como referencia las representaciones que los hombres se dan de sí mismos, ni las condiciones que los determinan. Alcanzaría las formas de racionalidad que en la pedagogía organizan las maneras de educar, las tecnologías educativas, y el espacio que ocupan los sujetos a educar conformados en las estrategias disciplinarias que emergen en toda práctica educacional. Entonces, desde nuestro presente, el objetivo sería calibrar las capacidades de la pedagogía de actuar y dominar sobre la infancia y las relaciones de poder subyacentes, con el fin de desactivarlas mostrando, a la vez, qué espacios de libertad podemos aún disfrutar y qué espacios se deben cambiar o transgredir.

Francesc Calvo Ortega

GARCÍA GARRIDO, J. L.: *Diccionario europeo de la educación*, Madrid, Dykinson, 1996. 647 páginas.

Estamos ante un nuevo libro del profesor García Garrido que se incorpora a su ya abultada bibliografía a lo largo de su extensa carrera académica y profesional. A diferencia de varias obras anteriores del mismo autor, ésta tiene carácter colectivo al dirigir a un grupo de profesores de diversas universidades europeas. Su intención, como él mismo declara, es «obtener información rápida, clara y suficiente sobre los distintos componentes de este variado

tejido (sistemas, organismos, tipos institucionales, centros educativos, asociaciones, acciones, programas, profesorado...)».

Una primera valoración de la obra nos lleva a suponer su dificultad por diferentes razones.

En primer lugar, es pionera en su ámbito idiomático, tanto si se contempla desde la Educación Comparada en sentido estricto, como desde la Educación Internacional. Ello supone, sin duda alguna, un mayor esfuerzo al no tener referentes anteriores.

En segundo lugar, elaborar un diccionario de términos propios de diversos países implica no sólo contemplar estos términos desde la pura variedad idiomática, sino, y fundamentalmente, desde la perspectiva cultural de cada uno de los países. En el caso de un diccionario de corte educativo implica, además, aportar parámetros de interpretación históricos y políticos que permiten una mejor comprensión de los mismos.

En tercer lugar, definir términos de nuestro ámbito supone transitar entre la necesidad de realizar la tarea con plena objetividad (con una descripción lo más neutra posible) y reconocer cierta subjetividad en la descripción de ciertos términos muy contaminados desde el punto de vista ideológico.

Vistas las dificultades que conlleva la realización de una obra como la que se presenta –y que sin duda el autor salva con gran acierto debido a su experiencia académica y profesional–, pasamos seguidamente a hacer una valoración más concreta. Un Diccionario de estas características obliga a llevar a cabo esta tarea desde una perspectiva diferente a la del resto de obras del ámbito educativo. Partiendo del objetivo de la obra explicitado por el autor en párrafos anteriores, a continuación plantearemos las utilidades que nos puede prestar este Diccionario, ejemplificándolas con voces concretas que aparecen en éste. Ello nos aproximará, en gran medida, al uso que puede hacerse del mismo y su grado de calidad.

CLARIFICAR TÉRMINOS QUE SON MUY ESPECÍFICOS DE DETERMINADOS ENTORNOS Y SISTEMAS EDUCATIVOS

Este uso del Diccionario será propio de docentes e investigadores que requieran no sólo tener una traducción exacta de un término –que se puede obtener en un diccionario cualquiera de mínima calidad–, sino su significado exacto en el contexto cultural en que aparece.

Describamos, a título de ejemplo, algunos términos de diferentes países que aparecen en esta obra y que pueden ser muy ilustrativos de la utilidad apuntada:

- *Apprentissage*: bajo una perspectiva francesa se indica que desde comienzos de los años 90, y debido a los problemas ligados al empleo y a las cualificaciones para el mismo, se emplea con mayor frecuencia como «situación del aprendiz, sistema de formación de aprendices» (p. 35).
- *Arts / Science:* se explica la diferencia que existe en el Reino Unido entre los estudios de uno y otro tipo, resaltando que los primeros hacen más bien referencia al ámbito de las Humanidades, mientras que los segundos se concretan en las Ciencias Físicas y Naturales (p. 39).
- *Candidatus / Candidata*: es un término danés que si no se conoce puede conducir a confusión. «Título conferido a quienes se gradúan en muchas de las diferentes carreras superiores cursadas en Dinamarca, tras cinco o seis años de estudios. El título se hace seguir siempre de una palabra latina designando el tipo de estudios realizados, generalmente de modo abreviado (...). El título de "candidato" es el correspondiente a la licenciatura española» (p. 83).
- *Comprehensive school*: a través de la lectura de esta voz propia del Reino Unido, se comprende mejor el anglicismo en que se incurrió en la reforma de nuestro sistema educativo cuando se empleó el término *educación comprensiva*. Éste ha sido tan ampliamente utilizado, que hoy es difí-

cil sustraerse a su uso a pesar del grave error en que se incurrió al hacer esta mala traducción durante la década de los ochenta en nuestro país [1]. Un extracto de la descripción que se hace en la obra sobre este término es como sigue: «Escuela secundaria integrada que admite a todos los niños que tengan la edad apropiada (11 ó 12 años, según los casos) sin examen previo, proporcionándoles unos estudios que duran hasta los 16 ó 18 años» (p. 123).

- *Enseignement libre*: en el ámbito belga se refiere a «Enseñanza privada, es decir, organizada por personas o entidades privadas, o por autoridades religiosas. Hay centros privados subvencionados y no subvencionados» (p. 222). Como se puede observar, identificar, fuera del contexto belga, el término *enseñanza privada* con *enseñanza libre* es cuando menos un craso error puesto que de alguna forma predispone al lector a pensar que la enseñanza pública no lo es. Es fácil deducir al respecto la tendenciosidad ideológica que supondría emplear de forma equivalente ambos términos en el contexto español.
- *Formation*: «El término alude a toda actividad educativa general (por ejemplo, *formation du caràctere, formation méthodologique, formation disciplinaire*) pero en Francia se emplea más habitualmente cuando los usuarios son adultos» (p. 282). Es de gran utilidad esta delimitación terminológica cuando en nuestro país se está empleando cada vez con mayor frecuencia este término en los últimos años, en muchos casos por una clara influencia del país vecino.
- *Gesamtschule*: «Es éste el nombre que se ha dado en Alemania a la escuela integrada o comprehensiva (...). Según el grado de integración se distingue entre *Kooperative Gesamtschule* (escuelas integradas cooperativas) e *Integrierte Gesamtschule* (escuela propiamente integrada); mientras que en éstas se disuelven las vías formativas concretas en un único sistema de curso troncal diferenciado, en aquéllas se mantienen las diferentes vías separadas dentro de un complejo escolar exterior unitario; de ahí que reciban también el nombre de *Additive Gesamtschulen,* y que no sean, en puridad, auténticas escuelas integradas» (pp. 294-295). También en este caso, la precisión que realiza el autor es muy ilustrativa, y permite conocer con una mayor rigurosidad metodológica la situación de la educación integrada en Alemania.

OBTENER INFORMACIÓN SOBRE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE DIFERENTES PAÍSES

Esta información puede ser de tipo global, buscando como voces el nombre de diferentes países europeos (Austria, Bélgica, Francia...). No obstante hay otro tipo de entradas que también son muy interesantes como son las que describen diferentes temas en algunos países. A título de ejemplo pasamos a describir las siguientes:

- *Appointment*: un breve resumen de la descripción que aparece en el *Diccionario* sobre esta cuestión, en el Reino Unido, es como sigue: «selección o contratación (del profesorado y de otro personal que trabaja en educación). Los profesores que trabajan en las instituciones educativas de cualquier tipo no son funcionarios, sino empleados bien de las autoridades locales

(1) No me resisto a remitir al lector a la excelente obra de Alfonso TORRENTS DELS PRATS (1989) titulada *Diccionario de dificultades del inglés*. Ed. Diccionarios Juventud, Barcelona. Este prestigioso intérprete de las Naciones Unidas señala muy acertadamente lo siguiente: «*Comprehensive* no puede traducirse por «comprensivo» porque dicha voz en español significa «Que comprende, contiene o incluye»» (126-127 pp.). En este sentido, se debería traducir –como señala el autor– por «integrado».

(LEA), bien de la institución para la que trabajan» (p. 33). Después de explicar los principales cambios producidos al respecto después de la reforma del 1988, se describe el proceso de selección que se sigue, así como algunos otros aspectos relacionados con la contratación (jubilación, traslados...).

• *Beruf...*: en el *Diccionario se* presentan casi veinte términos que comienzan con este concepto propio de Alemania (y Austria). Adentrarse en el estudio de la formación profesional de estos sistemas educativos es siempre una cuestión complicada por la gran variedad de la oferta existente. Mediante la consulta de estas voces, el lector puede tener una idea bastante aproximada de la diversidad institucional que tienen estos países en el ámbito de la formación profesional.

• *Board of Governors*: la lectura de este término nos lleva a conocer este aspecto propio de la gestión de los centros educativos en el Reino Unido. Un extracto de la descripción que aparece en la obra es la siguiente: «Todo centro de Inglaterra y Gales tiene su propia Junta Directiva *(Board of Governors)* para supervisar los programas de estudio, la plantilla de personal y la administración. En Escocia, los centros financiados públicamente tienen derecho a establecer un *School Board,* y la mayoría de ellos lo han hecho así» (p. 71). A continuación se apuntan los cambios significativos producidos mediante la aplicación de la reforma de 1988.

• *Obligation scolaire*: un término como éste podría haberse limitado a apuntar la duración del período de enseñanza obligatoria en Francia. No obstante, el autor apunta algunas ideas que enriquecen la descripción. Éstas son: «Inicialmente concebida como obligación de recibir instrucción, se ha convertido más tarde en obligación de asistencia a la escuela; y, tras la *loi d'orientation sur l'éducation* de 1989, es también obligación de conseguir determinados resultados *(obligation de résultat),* obligación que afecta no ya a los padres, sino a toda la sociedad» (p. 442).

OBTENER INFORMACIÓN SOBRE ASOCIACIONES, SOCIEDADES CIENTÍFICAS, CENTROS DE DOCUMENTACIÓN DEL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN, MINISTERIOS DE EDUCACIÓN...

En muchas ocasiones se presenta una breve descripción del término, así como algunas informaciones útiles para el lector que quiera contactar directamente con la asociación, sociedad científica..., como por ejemplo dirección y teléfono. Aunque en la actualidad este tipo de información es mucho más accesible que en el pasado debido a la diversidad de medios disponibles para ello (entre ellos, sin duda alguna, Internet), el *Diccionario* no podía obviar este tipo de entradas.

EQUIPARAR TÉRMINOS EQUIVALENTES ENTRE DIFERENTES PAÍSES Y SISTEMAS EDUCATIVOS

Esta es, igualmente, una aportación muy interesante del *Diccionario.* Si el investigador o docente necesita conocer cuáles son los términos equivalentes al sistema educativo en otros países del entorno de la Unión Europea, esta obra le puede ser de gran ayuda. Por ejemplo, términos como *Centros de enseñanza primaria* o *Claustro de profesores,* aparecen relacionados con sus correspondientes en otros sistemas educativos. En este último caso descubrimos que algunos de sus equivalentes son: *Lehrkorper* en Alemania, *Loererkollegium* en Dinamarca, *Conseil des maitres* y *Equipe pédagogique* en Francia (p. 111).

HACER UNA LECTURA COMPARATIVA DE TÉRMINOS APARENTEMENTE IGUALES

Como bien conocen los comparativistas, el hecho de que existan dos términos, aparentemente, iguales en dos países a comparar no supone que el contenido de los mismos sea igual. En el *Diccionario* se puede observar este fenómeno al contrastar algunos términos de este tipo entre sí. Dos ejemplos pueden ser suficientemente ilustrativos al respecto *(educación* de *adultos* vs. *adult education;* y *docent* vs. *docente):*

- *Educación de adultos*: siguiendo el articulado de la LOGSE, se orienta «(...) particularmente para conseguir la completa erradicación del analfabetismo, dar una segunda oportunidad de terminar o realizar sus estudios primarios o secundarios a quienes no lo hicieron en su momento, completar su formación en determinados aspectos, como por ejemplo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, perfeccionar su formación profesional, adquirir nuevos conocimientos (...)» (p. 200)
- *Adult education*: en el Reino Unido, como se puede observar seguidamente, la orientación se dirige «algunas veces con vistas a alguna certificación o titulación, pero más frecuentemente para satisfacer intereses personales de naturaleza cultural.» (p. 20)
- *Docent*: en el ámbito de los sistemas educativos belga y danés se refiere a una de las categorías del profesorado universitario, mientras que en Holanda también incluye al profesorado de secundaria (p. 184).
- *Docente*: en el caso del sistema educativo español –y también el portugués– se utiliza para referirse a cualquier profesional de la docencia, independientemente del nivel educativo donde ésta se ejerza (p. 184).

ABORDAR DETERMINADOS TEMAS DESDE UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

La lectura de un aspecto concreto del sistema educativo en diferentes países es también otro tipo de tarea que se puede realizar con el *Diccionario* y que, personalmente, creo interesante realizar con algunos temas que considero relevantes. Por ejemplo, si buscamos la entrada *Gymnasium* (y equivalentes), podremos observar una descripción de este tipo de centro en diferentes países entre las páginas 308 y 309. Lo mismo ocurre con la voz *Inspección* que encontramos recogida a lo largo de las páginas 338-342. Si nos interesan más las temáticas relacionadas con la enseñanza superior, podemos buscar el término *Licenciatura* entre las páginas 390 y 391.

Es igualmente útil repasar las entradas relacionadas con las Constituciones de los países, pues en ellas se nos presentan en diversas ocasiones los artículos relacionados con la educación que contienen estas cartas magnas. Tal es el caso, por ejemplo, de España, Portugal, Bélgica, Francia, Luxemburgo, Italia, Alemania, Holanda, Irlanda y Grecia.

Como se ha podido observar a través de los párrafos anteriores, las diversas utilidades que tiene el *Diccionario europeo de la educación* son variadas y de gran alcance para todo aquel interesado en el mundo de la educación. Por otra parte, los que nos dedicamos al ámbito de la Educación Comparada tenemos ante nosotros, una vez más, el reto de no cometer errores conceptuales y metodológicos en nuestros estudios e investigaciones, teniendo bien a mano una obra como ésta.

Ferrán Ferrer

ZAMBRANO, M.: *Horizonte del liberalismo*, edición y estudio introductorio («La política desde su envés histórico-vital: historia trágica de la esperanza y sus utopías») a cargo de Jesús Moreno Sanz, Madrid, Ediciones Morata, 1996 (Col. Raíces de la Memoria).

En su reciente libro *Encuentro sin fin con el camino de pensar de María Zambrano y otros encuentros* (Endymión, Madrid, 1996), Jesús Moreno Sanz se ha multiplicado en un buen montón de heterónimos: formas, al cabo, de convertir en diálogo el monólogo sostenido al borde mismo de un pensamiento –el de María Zambrano, fundamentalmente– que ha marcado su evolución personal. Sin mengua, por cierto, de que ésta haya estado también determinada por Spinozza, Nietzsche, Max Scheler, Benjamin, Foucault... Todos aquéllos, en fin, para quienes la filosofía es intuición, adivinación, saber y *roce* que comprometen inteligencia y sentimiento hasta el fin y que buscan ansiosamente algún modo de unidad perdida: entre la razón y la pasión, entre la objetividad y la subjetividad, entre la contradicción y la claridad. No nos ha de extrañar, por tanto, que tal modo de pensamiento requiera, como umbral necesario, de un habla dilatada en pluralidad de nombres: Benjamin, por ejemplo, se encontraba a sí mismo colacionando y juntando citas ajenas y Nietzsche, echando al agua los anzuelos de sus aforismos. Filosofar es multiplicar. Por eso, tampoco sorprende que la más reciente entrega de Jesús Moreno Sanz, el mejor conocedor de María Zambrano entre nosotros, sea una edición de un juvenil opúsculo de ésta, *Horizonte del liberalismo* (1930), donde el prólogo y las notas del exégeta ocupan 193 páginas de copiosa densidad mientras que el texto de la autora apenas llega a las 70 de muy laxa tipografía.

Nadie acusará, sin embargo, a Jesús Moreno de fagocitar el pensamiento de Zambrano. Lo que el autor ha querido proporcionar –y logra cumplidamente– es un espacio histórico y psicológico para entender un texto significativo. Y es que ya sólo la fecha de publicación dice mucho: 1930 fue un año de encrucijada de deseos, de esperanzas y de latentes rupturas. Con mucho tino, el autor llama la atención sobre el artículo de Luis de Zulueta que bautizaba como «generación de la Dictadura» a la de aquellos jóvenes que habían conocido, a la vez, las comodidades de una época de vacas gordas y las estrecheces de una etapa de insufrible cortedad intelectual y política. Fueron, como dijeron los más radicales de ellos, los hijos de una postguerra europea cuya intemperie resultó atenuada en España por las providencias entre paternalistas y toscas de la Dictadura; al final de ella, aquellos muchachos tenían pendientes, e incluso agravados por la crisis económica internacional, todos los problemas de sus compañeros: el descrédito de la democracia burguesa, la tentación colectivista, el horror y la fascinación de la masa (que descubrían, a la vez, dos judíos centroeuropeos –Sigmund Freud y Elías Canetti– y el maestro de Zambrano, Ortega y Gasset).

Y un problema adicional: llegaban a la vida nacional muy poco después de que lo hiciera una promoción tan brillante como lo fue la que llamamos «generación de 1927». Y supieron que sus fértiles recursos –fundamentalmente estéticos– no iban a servir de mucho en los nuevos envites. Por eso se gestó muy pronto una incomodidad y un deseo de emancipación que aparecían, por ejemplo, en una revista –*Hoja Literaria* (1932)– en cuyo primer número colaboró Zambrano con un trabajo de título revelador, «De nuevo, el mundo». En sus páginas, Enrique Azcoaga, Antonio Sánchez Barbudo y Arturo Serrano Plaja no

sólo anticiparon lo que sería en plena guerra civil la revista *Hora de España*, sino que delimitaron la primera frontera de dos espíritus: los que la rutina escolar llamaría luego «generación del 27» y «generación del 36». Pero conviene recordar que Zambrano nunca pensó en una divisoria generacional sino en la doble vertiente de un talante sustancialmente idéntico. Jesús Moreno ha llamado la atención muy oportunamente sobre el artículo que la pensadora publicó en *Insula*, «Acerca de la generación del 27», y especialmente sobre el importantísimo libro –escrito al comienzo de los cincuenta– *Delirio y destino*, al que ve muy bien como «la más preciosa y completa meditación entrecruzada que María Zambrano ensayó». En ambos textos la refracción del tiempo ha operado la gozosa mitificación de un ambiente, lleno de estímulos intelectuales, pero también –y eso es, al cabo, lo importante– el descubrimiento de la Historia.

Porque en 1930 Zambrano advierte –como señala su editor– un «sueño de inocencia, espontaneidad y tiempo unitivo», pero también un mandato de intervención, una necesidad imperativa de hacerse cargo de lo que sucede: de lo que se deja ver tras convocatorias tan significativas como aquella precoz Liga de Educación Social (creada en 1928 sobre las huellas de Liga de Educación Política orteguiana de quince años antes), como el regreso de Unamuno de su destierro, o como la lucha contra la reforma primorriverista de la Universidad, o como los múltiples intereses de la Federación Universitaria Escolar. No parece arbitrario que Moreno recuerde al respecto la obsesión de Walter Benjamin con el «ángel nuevo» pintado por Paul Klee, al que vio como el ángel de la Historia: vuelta atrás la cabeza para ver con horror los desastres del pasado y empujado por el viento, que no le deja plegar las alas, hacia el turbión del futuro que llamamos progreso. También Zambrano y sus amigos vivieron la misma incitación y corrieron sus inevitables riesgos. Moreno ha subrayado con mucha razón que la carta de «una joven a su maestro Ortega y Gasset» –publicada hace algunos años por Magdalena Mora– pudo ser decisoria en la redacción del más famoso artículo del filósofo, «El error Berenguer», que consumó su ruptura con la monarquía. Pero tampoco oculta que Zambrano y otros muchos sucumbieron a los riesgos apuntados y tributaron sus parias al fascismo con la creación del efímero «Frente Español» de 1932, cuyas siglas –FE– tendrían al poco un eco siniestro en las de Falange Española. Procedían, a la postre, de una generación de maestros que –con la parcial excepción de Antonio Machado– fueron liberales pero nunca demócratas (Unamuno, Baroja, Ortega...) y algunos que no fueron ni lo uno ni lo otro (Valle-Inclán, Azorín, Maeztu...). Sobre el episodio habían llamado la atención Antonio Elorza –en *La razón y su sombra*– y Aquilino Duque –en *El suicidio de la modernidad*– pero Moreno ahora intenta entenderlo desde dentro de un espíritu en formación que solamente unos pocos años después daría frutos ganados: la parcelación temporal del pensamiento de la autora que se propone, al respecto, en las pp. 149-151 es tan inatacable y sagaz como oportuna.

Leído tan excelente prólogo, el libro de María Zambrano no pierde nada de su poder evocador. Antes al contrario, brilla con una nueva luz. Entendemos así bastante mejor la batallona ingenuidad con que una generación redescubre la desprestigiada «política» –«un individuo que actúa y una vida que se ofrece como materia reformable»–, en sintética definición de la autora y, sobre todo, la historia: «La historia es un diálogo, bastante dramático, es cierto, entre el hombre y el universo». Orteguismo, es cierto, apuntará más de uno, pero orteguismo del mejor, del configurado por el autor de las *Meditaciones del Quijote* en torno a 1910, por más que el pensador madrileño no llegara a llamarlo «política revo-

lucionaria», como hace su discípula. Y ese propósito es el que precisamente le lleva a superar la idea habitual del liberalismo. Si en aquellas fechas lejanas Ortega había considerado que la obligación de los liberales era votar a Pablo Iglesias, Zambrano ve que «el liberalismo es un desafío, un reto a la necesidad: a todas las fuerzas gravitatorias que empujan al hombre hacia las zonas bajas del universo». Y, armada de esa convicción, afronta los tres grandes retos del liberalismo del futuro: frente a la moral, como plasmación del humanismo integral; frente a la religión, como apoyo del espíritu en libertad (el liberalismo, se apunta, es «toda una contraposición, una contrafigura del catolicismo»); frente al problema social, como una superación del comunismo que es la consecuencia extrema y cruel del racionalismo. Pero sin olvidar –y la advertencia tiene hoy en día el valor de una sangrante ironía– que «los postulados espirituales del liberalismo no pueden realizarse con la economía liberal».

José-Carlos Mainer

OBRZUT, J. E. & HYND, G. W. (Eds.): *Neuropsychological foundations of learning disabilities. A handbook of issues, methods, and practice*, San Diego, CA: Academic Press, 1991, Inc. xxii + 827 páginas.

Se trata de un manual densísimo, de orientación neuropsicológica y en donde colaboran las figuras más relevantes del campo, en 27 capítulos muy sabrosos, en que se repasan las cuestiones clave del área de las DA. Aunque es un gran manual, el precio es excesivo (140 libras = 30.000 ptas), si bien la encuadernación en tapa dura y la calidad de impresión es muy alta. Como manual de estudio sería muy caro, aparte de estar en inglés, como tantos otros que estamos comentando.

Tras una dedicatoria emotiva a todos los estudiantes «especiales» con DA y a sus maestros, se recoge un índice de contenidos, la lista de los 51 colaboradores, incluyendo la de tres que han fallecido, el prefacio, los capítulos ordenados en tres partes, un índice de autores y un índice temático muy útiles.

La primera parte, sobre fundamentos y problemas teóricos del enfoque neuropsicológico de las DA, incluye los capítulos 1 al 10.

Drake D. Duane aborda el primer capítulo acerca de los fundamentos biológicos de las DA, la historia, los instrumentos y niveles de investigación y las investigaciones del desarrollo del síndrome.

El capítulo 2 lo presentan John C. Defries y Jacquelyn J. Gillis acerca de la etiología de los déficits en lectura en las DA desde los análisis genéticos cuantitativos, en donde se analizan las tasas de concordancia entre gemelos, los análisis de regresión múltiple de los datos con gemelos, etc. Es ya un clásico el libro de R. Plomin, J. C. DeFries y G. E. McClearn, sobre *Genética de la conducta*, traducido al español en Alianza Editorial en 1984 del original en inglés de 1980. Ello muestra cómo el campo de las DA se ha convertido en punto de encuentro de estudiosos muy prestigiosos; una ilustración de ello y no es la excepción está en DeFries y en otros muchos autores que escriben en este libro que comentamos de Obrzut y Hynd.

Los estudios moleculares de las bases genéticas de la dislexia del desarrollo se recogen en el capítulo 3 por H. A. Lubs, M. Rabin, K. Carland-Saucier, X. L. Wen, K. Gross-Glenn, R. Duara, B. Levin y M. L. Lubs, incluyendo el uso de los estudios de ligamiento en la dislexia, el análisis de un es-

tudio propio y la significación de los estudios genéticos en la dislexia.

Sylvia R. Morrison y Linda S. Siegel, en el capítulo cuarto, presentan una revisión crítica de los problemas de definición y de evaluación de las DA, haciendo un repaso a la historia de los problemas de las definiciones, de las asunciones en las definiciones de las DA y la presentación de un punto de vista alternativo a las definiciones actuales mediante propuesta de definiciones operacionales especificadas para los problemas de lectura y matemáticas, ademas de incluir las medidas para su determinación (el WRAT-R de Jastak y Wilkinson).

Paul Satz, en el capítulo cinco, trata las implicaciones para la reformulación etiológica de la dislexia del desarrollo de la hipótesis de Dejerine en el status de la lectura y de la escritura.

En el capítulo seis, Naomí Nieves, fallecida, aborda las relaciones neuropsicológicas de la psicopatología infantil y las DA, incluyendo las relaciones entre el bajo rendimiento, las DA y la psicopatología, una visión general de los estudios que conectan la psicopatología y las DA y la internalización del trastorno y DA. Es muy interesante el análisis comparativo que hace de 26 investigaciones, desde 1961 hasta 1989, que presenta en la tabla I (pp. 117-123) y que relacionan diferentes tipos de psicopatología y las DA.

Charles J. Brainerd y Valerie Reyna, en el capítulo siete, tratan la problemática de una teoría de la desintegración/reintegración en los procesos de adquisición y olvido en niños normales y con DA.

John E. Obrzut, en el capítulo ocho, aborda las cuestiones de la asimetría en el arousal y activación hemisférica en niños con DA, incluyendo las consideraciones metodológicas, la teoría del arousal y la activación hemisférica y el análisis de datos y la conceptualización.

Los modelos cognitivos de los trastornos del desarrollo de la lectura se plantean en el capítulo nueve por Christopher H. Case y Paula Tallal, se pasa revista a los modelos de lectura de las dos rutas, a los modelos de lectura del procesamiento distribuido y paralelo, de la inteligencia artificial y otros modelos conexionistas del reconocimiento de las palabras.

H. Lee Swanson, en el capítulo diez, trata una perspectiva del procesamiento de información, relacionando las DA, la codificación distintiva y los recursos hemisféricos, incluyendo la interacción de procesos y estructuras, la coordinación de recursos, la posibilidad de que deficiencias semánticas estén en la base de deficiencias en la memoria, la codificación distintiva y los problemas de acceso de disponibilidad de ítems en la memoria semántica.

La segunda parte se refiere a las metodologías y técnicas de evaluación en el diagnóstico de las DA y cubre los capítulos 11 al 18. El capítulo once, de Charles P. Heath y Joe C. Kush, trata el uso de las fórmulas de discrepancia en la evaluación de las DA pasando revista a la definición operacional de una discrepancia significativa y la definición basada en la regresión.

Erwin S. Batchelor, Jr. y Raymond S. Dean, en el capítulo 12, exponen la evaluación neuropsicológica de las DA en niños, incluyendo los esfuerzos en la búsqueda de subtipos en niños con DA, las implicaciones neuropsicológicas de la inteligencia y del déficit académico.

El capítulo 13, de James P. O'Donnell, aborda la evaluación neuropsicológica de los adolescentes y jóvenes adultos con DA pasando revista a los propósitos, a los métodos y procedimientos de evaluación, a la validez de constructo de la batería de tests neuropsicológicos, a la validez de criterio y a la validez discriminante, a los subtipos de jóvenes adultos con DA, a la personalidad y problemas sociales de los jóvenes adultos con DA, etc.

Robert F. Newby y G. Reid Lyon estudian los subtipos neuropsicológicos de las DA, en el capítulo 14, abordando las consideraciones generales de los subtipos neuropsicológicos,

los subtipos de las inferencias clínicas, los subtipos empíricos, los análisis comparativos de los programas de subtipos de lectura y la Investigación sobre Dislexia de Milwaukee y el programa de instrucción.

En el capítulo quince, Rebecca H. Felton e Idalyn S. Brown tratan la predicción neuropsicológica de los problemas de lectura, concretado en los puntos sobre el papel de la neuropsicología en la predicción temprana del riesgo, sobre los problemas con los tests neuropsicológicos, sobre la revisión de los resultados acerca de la predicción y el Proyecto Bowman Gray (cfr., Felton, 1993) [1]. En este artículo se revisan las investigaciones desarrolladas por el Bowman Gray Learning Disabilities Project en relación con el papel de la instrucción en la adquisición de habilidades de decodificación o de identificación de palabras en niños con riesgo de cursar DALE.

En el capítulo 16, M. P. Bryden y Runa Steenhuis se plantean la evaluación de la habilidad manual en los niños, preguntándose si es relevante para la neuropsicología del desarrollo, además de la patología relacionada con la zurdera la preferencia lateral en bebés, la medición de la lateralidad y la presentación de datos sobre un Inventario de Preferencia para Niños.

M. Russell Harter, en el capítulo 17, trata los índices de potenciales evocados relacionando las DA y los procesos visuales, incluyendo los problemas de lectura y la teoría de la especificidad neural de potenciales evocados indicativos de atención selectiva, los métodos para los experimentos de la orientación espacial, etc.

George W. Hynd, Margaret Semrud-Clikeman y Heikki Lyytinen revisan, en el capítulo 18, el empleo de las imágenes cerebrales con DA, la teoría neurobiológica, los estudios de imágenes neurales, el mapeo de actividad eléctrica cerebral, etc.

Los síndromes neuropsicológicos y la práctica en las DA son referidos en la tercera parte, capítulos 19 al 27. Como puede observarse, se trata de un manual muy completo de las DA, aunque desde el enfoque neuropsicológico. P. G. Aaron y John E. Simurdak, en el capítulo 19, tratan los trastornos de lectura, su naturaleza y diagnóstico, pasando revista a los componentes de la lectura, al diagnóstico diferencial de los trastornos de lectura y a las recomendaciones para las estrategias de instrucción. Además, el capítulo recoge dos apéndices: en el primero se incluyen diferentes tests completos, uno de lectura de palabras, otro de pseudopalabras, otro de lectura de palabras funcionales, otro de palabras de contenido, un test de deletreo, un test «cloze» y un párrafo para leer. El test «cloze» de Aaron se recoge, adaptado:

> «Katy's mother asked her (to/and/for) dust the living room (in/the/and) to make he brown (days/room/thing) tidy. Katy disliked dusting. (He/Then/She) started to dust slowly. (She/Many/They) neglected to dust one (in/of/for) the arms of the (home/hot/big) chair in he corner. (Many/They/She) skipped the legs of (the/his/her) table by the window. (When/And/In) another corner stood a (glass/main/tall) grandfather clock. She could (not/then/but) reach the top, so (may/he/she) did not dust up (they/there/them) at all. Katy thought (she/he/them) was alone in the (room/thing/top) but suddenly she heard (again/they/someone) talking. It was the (home/trained/grandfather) clock. It said slowly (againlaway/here) and again, "La-zy Ka-ty. (La-zy/cousin/sixteen) Ka-ty;" This made Katy (in/up/so) ashamed that she started (this/her/more) task again, dusting more (carefully/deeply/longer). She finished dusting the (plants/fish/living) room and hurried upstairs (for/the/to) her own room. The (long/little/water) clock there was also (talking/tail/telling)

(1) R. H. FELTON (1993): Effects of instruction on the decoding skills of children with phatological-processing problems. *Journal of Learning Disabilities*. 26, 583-589.

to her. It said (as/in/so) fast as it could," (God/Work/Busy) Katy, busy Katy, busy (Katy/Mary/Jane)¡».

En el segundo apéndice se incluyen las medias, desviaciones típicas y fórmulas de regresión para los grados 3 al 8 en cada uno de los tests.

En el capítulo 20, Clayton E. Keller y Joe P. Sutton abordan los trastornos específicos de las matemáticas. Este tema ha sido mucho menos estudiado que las DAL o las DALE, aunque recientemente se ha recobrado el interés por el mismo desde diversos frentes, tanto clínicos como educativos, en donde se replantea el currículum que provoca tanto fracaso en el aprendizaje de las matemáticas y se favorecen las estrategias de instrucción que facilitan el desarrollo de las habilidades matemáticas. El hecho de que el conocimiento y habilidades matemáticas formen parte de nuestra vida cotidiana desde edades muy tempranas en las tareas habituales o relacionadas con el trabajo y las demandas sociales, el hecho de que constituyen el núcleo de las preocupaciones de muchas reformas educativas del currículo y el hecho de que muchas personas con DA presenten dificultades en el aprendizaje de las matemáticas ha acrecentado su interés y valoración. Se pasa revista a la perspectiva neuropsicológica de las DAM (son muchos los aspectos interesantes que aborda. Cfr., cap., de los DAM, apartado de «cuestiones terminológicas»), a las conexiones entre procesos neuropsicológicos y neuroanatómicos de las DAM, a los subtipos, a las contribuciones desde la perspectiva cognitiva, etc.

El capítulo 21, escrito por James W. Montgomery, Jennifer Windsor Rachel y E. Stark trata sobre los trastornos específicos del lenguaje y del habla, incluyendo las definiciones de alteraciones del lenguaje, las características lingüísticas, las explicaciones de las alteraciones del lenguaje desde los factores causales, los correlatos neurológicos, las relaciones entre alteraciones del lenguaje y lectura etc. Se conceptualiza el término «language impairment» (LI) como la descripción de las características de las personas con DA que manifiestan una alteración del lenguaje (language impairment) (cfr., Montgomery et al., 1991, pp. 574). Se pasa revista como factores causales a las aptitudes representacionales simbólicas, a los procesos perceptivo-auditivos como el procesamiento de los sonidos del habla o el procesamiento de sentencias, a la memoria auditiva, a la solución de problemas sea la prueba de hipótesis o los procesos de construcción inferenciales, al estilo cognitivo en los procesos lingüísticos y no lingüísticos y a la conciencia metalingüística.

El capítulo 22, de Margaret Semrud-Clikeman y George W. Hynd, aborda los déficits específicos no verbales y las habilidades sociales en niños con DA, incluyendo el desarrollo de los componentes de la percepción social, las contribuciones cognitivas al desarrollo de las habilidades sociales, los problemas de aprendizaje no verbal, los subtipos de los problemas de aprendizaje no verbal, la evidencia procedente de las lesiones en el hemisferio derecho en adultos, etc. Se pasa revista a las investigaciones en la percepción social, a las relaciones entre los problemas de aprendizaje no verbal y la aritmética comparando en la tabla 1, 14 investigaciones (pp. 609-615), al subtipo NPOOD o «nonverbal perceptual –organization– output–disabled children», al «Dencklas Left Hemisyndrome» que consiste en un subtipo de niño con DA que cursa con déficits en aritmética y en las habilidades visuoespaciales y de percepción social junto con disfunciones en el razonamiento verbal, social lingüístico, habilidades matemáticas y aptitudes de expresión y gestuales, al síndrome del hemisferio derecho que sería similar al NPOOD y al hemisíndrome izquierdo, etc.

La remediación de los problemas de lectura es analizada en el capítulo 23, por Barbara W. Wise y Richard K. Olson, incluyendo la definición de la población, las ba-

ses neuropsicológicas de los problemas de lectura, las técnicas de remediación y las investigaciones recientes con ordenadores y con el feed-back del habla.

Candace S. Bos y Anthony K. Van Reusen tratan en el capítulo 24 un enfoque cognitivo y metacognitivo de intervención académica en alumnos con DA. Los apartados que desarrollan son los rasgos generales en las investigaciones sobre intervención académica, las estrategias de instrucción en la comprensión lectora, la instrucción cognitiva y metacognitiva en la composición escrita, los enfoques cognitivos con la solución de problemas matemáticos y las implicaciones para la investigación cognitiva y neuropsicológica. Es un capítulo fundamental para los estudiantes que demandan aplicaciones y guías para la intervención con alumnos con DA.

Tres estudios de casos desde la evaluación neuropsicológica son presentados por Lawrence Lewandowsh en el capítulo 25. Tras el análisis del contexto de la historia, de los enfoques neuropsicológicos, de la justificación de la evaluación neuropsicológica y de las consideraciones evolutivas, se presentan los tres casos minuciosamente comentados. Tiene un interés como material de comentario en casuística de DA y puede utilizarse con fines docentes y formativos con los estudiantes, al menos en algunas partes.

John Kershner se adentra en las perspectivas neuropsicológicas en educación especial en el capítulo 26. Se repasan, con títulos literarios, las cuestiones clave del tema: «el misterio», «la presunción de la especificidad», «addendum».

El último capítulo sirve de reanálisis y retoma de conciencia acerca de la relevancia de los datos de la neuropsicología para las DA. Se va reflexionando sucesivamente sobre el modelo de enfermedad de las DA, sobre las críticas al modelo de enfermedad, sobre las alternativas al modelo de enfermedad, sobre la evaluación neuropsicológica y se proporcionan unos comentarios de conclusión.

En síntesis, es un gran manual, relativamente reciente y actual, que pasa revista a los temas fundamentales de las DA, tanto de conceptualización como de evaluación como de intervención educativa y clínica, si bien dentro de una orientación predominante neuropsicológica pero sin excesos, muy matizada, asumible claramente desde la educación especial y desde los planteamientos educativos del estudiante de universidad, futuro profesional. Podría ser considerado como manual para la preparación y estudio, aunque con el inconveniente de estar en inglés. Si está escorado hacia algún lado, es hacia la orientación clínica pero ello puede ser una ventaja siempre y cuando se diferencien los planos y se aproveche su potencial con fines de intervención educativa no sólo con los alumnos con DA, sino con otros que presenten bajo rendimiento o incluso con otros con «necesidades educativas permanentes». Aunque incluye capítulos no específicamente dentro del campo de DA, sirven muy bien de complemento. Pensamos que hemos de sugerir su traducción al castellano, al igual que el libro de Wong (1991), ambos en la editorial Academic Press, Inc.

Jesús Nicasio

WONG, B. Y. L. (Ed.): *Learning about learning disabilities*, San Diego, CA: Academic Press, Inc, 1991, XXII + 643 págs. y (Eds.): *Contemporary intervention research in learning disabilities*, New York, 1992, Springer-Verlag, XI + 265 páginas.

El manual editado por Bernice Y. L. Wong y publicado por Academic Press. Inc.,

titulado *Learning about learning disabilities,* representa uno de los más completos y actuales en donde a lo largo de sus 643 páginas (+ xxii pp.) se desgranan las cuestiones claves de las DA, desde los aspectos relacionados con su caracterización, o los de la investigación, hasta los relacionados con la evaluación e intervención en cada uno de los tipos y subtipos de DA, pasando por una profundización en las DA de los adolescentes y adultos, desde una concepción del ciclo vital de las personas. Cada asunto está tratado por grandes especialistas en el campo. El segundo libro editado por B. L. Wong y publicado por Springer-Verlag, titulado *Contemporary intervention research in learning disabilities,* intenta integrar las investigaciones más recientes, no sólo norteamericanas, sino también las provenientes de Europa, Israel, Australia, etc., que están permitiendo la constitución de una disciplina científica, superando el estadio de simple orientación en la provisión de servicios, en torno a elementos de investigación teóricos y aplicados, centrados en la intervención. Sin ninguna duda, ambos libros son complementarios y suponen una aportación muy valiosa en cuanto a los intentos de constitución del área de las DA como disciplina científica, además de significar un lugar de consulta obligada en la formación de nuevos profesionales, en el diagnóstico, evaluación e intervención con las personas con DA a lo largo del ciclo vital.

El manual (Wong, 1991) consta de tres secciones y 19 capítulos densísimos. La primera sección trata sobre las cuestiones conceptuales, históricas y de investigación de las DA y abarca los ocho primeros capítulos. La segunda sección se centra en los aspectos de evaluación e instruccionales de las DA y cubre los capítulos 9 al 16. La tercera y última sección cubre los capítulos 17, 18 y 19 y se refiere a la comprensión de las DA a lo largo del ciclo vital.

Joseph K. Torgesen es el autor del primer capítulo sobre cuestiones conceptuales y la historia de las DA. Bob Algozzine, autor del segundo capítulo, aborda un tema de un interés muy actual en relación con las DA, también con la Educación Especial en general, y que consiste en el enfoque de la evaluación centrada en el currículum, deudora de la clásica evaluación criterial, y que es de una gran utilidad para el trabajo cotidiano de maestros y profesores. Richard Conte explica los trastornos de atención, en el capítulo 3, si bien en sentido estricto no se tratarían de DA, si bien muchas de las personas con trastornos de atención también presentan DA, aunque se trata de dos diagnósticos diferentes. Las relaciones de las DA con la memoria, dentro de los enfoques del PI, son explicadas por H. Lee Swanson & John B. Cooney en el capítulo 4. Las nuevas aportaciones de la denominada psicología estratégica son pertinentes para la comprensión de las DA. Los problemas del lenguaje, desde la perspectiva del continuo con los problemas precoces de la lectura, son analizados por Virginia Mann en el siguiente capítulo. Los datos son concluyentes al respecto; probablemente el enfoque más adecuado sea hablar de problemas de aprendizaje del lenguaje, sea de naturaleza oral o escrita, puesto que la lectoescritura es de naturaleza psicolingüística. Las cuestiones del procesamiento visual en las DA, aspecto mucho más discutido y discutible, son presentadas por Dale M. Willows, desde un enfoque clínico y neuropsicológico en el capítulo 6. Tanis Bryan, en el capítulo 7, trata los problemas sociales y su relación con las DA. Si bien parece asumido el que las DA producen efectos perniciosos en la adaptación social y en la personalidad de quienes los sufren, no es menos cierto que se trata, en todo caso, de «otro problema diferente» y nunca hablaríamos de los problemas sociales como un subtipo de DA En el capítulo siguiente, Bernice Y. L. Wong profundiza en el papel que la metacognición juega en las DA. Esta cuestión habría que situarla junto con la denomina-

da psicología estratégica y dentro del auge de los programas de mejora de la inteligencia, siempre asumiendo que el interés de la misma no lo será en abstracto sino centrada en la *instrucción directa,* con tareas concretas de lenguaje, de lectoescritura, de matemáticas, etc., y en ellas asumir el enfoque metacognitivo o estratégico, etc.

La segunda sección la inician Lynn M. Gelzheiser y Diana Brewster Clark. con el capítulo 9, sobre la lectura precoz y la instrucción. Hoy no se sostienen los enfoques maduracionistas. Se recomienda enfatizar el entrenamiento en la conciencia fonológica, en el desarrollo de habilidades fónicas, en el desarrollo del reconocimiento de la palabra completa y de la fluidez lectora. Para ello hay que dar respuesta a una serie de cuestiones: quién trabajará con el alumno, qué edad tiene el alumno, cuantos alumnos precisan instrucción especial, cuál es la severidad del alumno con DA de la lectura, cuál es la filosofía de la instrucción lectora en la escuela, cuál es el programa de lectura del aula, cuál es la ubicación disponible para la enseñanza especial de la lectura, sea el aula de apoyo, sea en el aula ordinaria, sea en pequeño grupo.

El capítulo 10 es de Ruth Garner, Patricia A. Alexander y Victoria Chou Hare, sobre los problemas de la comprensión lectora en los niños. Es un aspecto muy importante y que está produciendo muchas investigaciones en nuestro país como puede verse, para una ilustración, en las revistas *Infancia y Aprendizaje* y en la de *Comunicación, Lenguaje* y *Educación.* Su interés ha llevado a muchos investigadores teóricos a este campo, por las posibilidades que ofrece, sobre todo desde enfoques cognitivos.

La instrucción de la escritura se analiza en el capítulo 11 por Steve Graham, Karen R. Harris, Charles MacArthur y Shirley Schwartz. Los enfoques estratégicos son los preferidos, además de la importancia del uso de la tecnología. La mejora de la escritura habrá de analizar las habilidades y procesos que implica y entrenarlos directamente en relación con la escritura, superando los enfoques estructurales basados en la lingüística —enseñanza de partes de la oración, etc.— que no son eficaces y desde luego no consideran la naturaleza psicológica o si se prefiere psicolingüística de la conducta de escribir.

Deborah D. Smith y Diane P. Rivera se adentran en el tema de las matemáticas en el capítulo 12. Se pasa revista a la instrucción matemática, a las DAM, a la evaluación y a la intervención. Los pasos del aprendizaje y la instrucción los divide en cinco: adquisición, dominio, mantenimiento, generalización y adaptación (cfr., Smith & Rivera, 1991, pp. 358-360). Cfr., el cuadro, adaptado de Smith & Rivera (1991, pp. 358-369), y presentado en García (1995), en donde se ilustran los métodos instruccionales considerando el área, la etapa del aprendizaje y el método utilizado. El enfoque estratégico y el uso de la solución de problemas (por ejemplo, siguiendo 8 pasos; cfr., Smith & Rivera, 1991, pp. 368-369) es predominante también, pero centrado en la instrucción directa. P. ej., la «estrategia de solución de los problemas de multiplicación» (cfr., Smith & Rivera, 1991, pp. 363-369) que hemos adaptado en el García (1995).

El enfoque neuropsicológico de las DA lo desarrollan en el capítulo 13 G. Reid Lyon, Robert E. Newby, Donna Recht y Joanne Caldwell, que suponen una síntesis excelente de las aportaciones en el campo desde esta perspectiva.

En el capítulo 14, Sharon Vaughn pasa revista a la mejora de las habilidades sociales en alumnos con DA, área de intervención a la que cada vez se da más importancia, aunque no sea específica de las DA y sea de interés para toda el área de la educación especial, en general. Recientemente, acaban de editar un libro Sharon Vaughn junto con Candace Bos (1994), publicado en New York por Springer-Verlag y titulado *Research issues in learning disabilities. Theory, methodology, assessment and ethics.*

El libro consta de 368 pp., y abordan los tópicos de modelos y teorías, problemas metodológicos como las investigaciones descriptivas y de intervención, las investigaciones longitudinales, el análisis cualitativo y el estudio de casos, la evaluación académica y la instrumentación y los problemas éticos.

La consulta de colaboración, que está en auge, la presenta en el capítulo 15 Suzann M. Robinson, ejemplificándose programas concretos, características y su modo de implementación.

En el capítulo 16, James M. Kauffman y Stanley C. Trent analizan los problemas relacionados con la provisión de servicios para personas con DA. Aunque es muy sugerente, tiene la limitación de basarse en un entorno muy diferente al europeo y al español.

La sección III la inician Barbara K. Keogh y Sue Sears en el capítulo 17, que trata sobre la identificación precoz y la predicción dentro de un enfoque del desarrollo en las DA. Se comentan cuatro estudios longitudinales y se extraen implicaciones para la identificación precoz y el pronóstico ilustrado con los problemas en la lectura.

Los adolescentes con DA se tratan en el capítulo 18 por Edwin S. Ellis y Patricia Friend desde una perspectiva de la intervención. Los adultos con DA son presentados en el capítulo 19 y último por Pamela B. Adelman y Susan A. Vogel, en donde se analiza el logro académico, las habilidades cognitivas, las características de personalidad y de conducta, los problemas psicoemocionales y las habilidades sociales e interpersonales. Además de los temas del nivel educativo conseguido, el nivel de empleo, las habilidades de independencia para la vida, así como las cuestiones de investigación y perspectivas futuras.

El manual concluye con un índice de autores y de temas, este último de especial utilidad para la profundización en el campo.

Como conclusión diremos que es el mejor manual, probablemente, a nuestro modo de ver, si bien «está en inglés» y esto es una seria limitación.

El otro libro editado por Wong (1992) es de características ligeramente diferentes. Y, aunque sigue la misma tónica de alta calidad como con el manual, no revisa «todos» los temas, sino que profundiza en algunos, si bien es igualmente denso, aunque con menos de la mitad de las páginas que el anterior. Además, persigue ser –aunque no lo diga expresamente– un foro de debate internacional con aportaciones de figuras de gran prestigio de Norteamérica –incluyendo a México, EEUU y Canadá–, de Europa, de Israel, del Japón y de Australia. Podría entenderse como un buen complemento con el manual, sobre todo en los aspectos de fundamentación científico-epistemológica del campo de las DA desde visiones culturales muy distantes.

En trece capítulos, se pasa revista en forma de investigaciones a la influencia de los enfoques cognitivos actuales en la intervención con DA (capítulo 1 de John G. Borkowsh, Jeanne D. Day, Delia Saenz, Diana Dietmeyer, Ten M. Estrada y Andrea Groteluschen), a la validación de las estrategias de intervención en el aprendizaje de las personas con DA (capítulo 2, de Jean B. Schumaker y Donald D. Deshler), al desarrollo de las estrategias de autorregulación en la escritura (capítulo 3, de Steve Graham y Karen R. Harris), a la instrucción de la lectoescritura basada en el aula (capítulo 4, de Annemarie Sullivan Palincsar e Yvonne Marie David), al modelo de instrucción interactiva centrado en la comprensión de textos y en el contenido del aprendizaje (capítulo 5 de Candace S. Bos y Patricia L. Anders). El enfoque interactivo está en auge, como se ilustra aplicado a la evaluación en el libro de H. Carl Haywood y David Tzuriel (1992), a las habilidades sociales en sentido amplio (capítulo 6, titulado «Beyond greetings and making friends: Social skills from a broader perspective» de Sharon Vaughn y Annette La Greca), el entrenamiento en procesos metacognitivos y de autorregulación del

aprendizaje (capítulo 7, de Frank P. C. M. De Jong y P. Robert-Jan Simons), el problema del sentido de la coherencia y familias con un niño con DA. El capítulo 8 es de Malka Margalit. La necesidad de coherencia y las habilidades de afrontamiento que los padres han de poner en marcha ante la presencia de un hijo con DA es investigado en otros estudios (cfr., Margalit, Raviv & Ankonina, 1992). Igualmente los problemas de soledad y de relaciones sociales y los mecanismos de coherencia que han de desarrollar las personas con DA y otros niños con necesidades especiales, incluyendo cuestiones de personalidad de este tipo de personas, cómo se ven a sí mismos y cómo los ven los otros, son focos de interés dentro de la línea de investigación de Margalit (cfr., Margalit, 1994; Margalit & Efrati, 1994) y que son pertinentes para la elaboración de un cuadro completo del estudio de las DA, con fines docentes y con fines de investigación. Las investigaciones sobre intervención en Australia (capítulo 9, de Adrian F. Ashman, Christina E. van Kraayenoord y John Elkins), el afrontamiento socioemocional y los procesos cognitivos en el entrenamiento con niños con DA (Capítulo 10, de Marja Vauras, Enro Lehtinen, Ritta Kinnunen y Pekka Salonen), la perspectiva sistémica del entrenamiento en donde se integran los aspectos cognitivos, motivacionales y de adaptación (capítulo 11, de Erkki Olkinoura y Pekka Salonen), la investigación sobre intervención con DA en Canadá (capítulo 12, de Nancy L. Hutchinson y Bernice Y. L. Wong), y una visión general del estado del área de las DA en los 90 (capítulo 13, de Michael Pressley y Donna Forrest-Pressley). Por lo tanto, se trata más bien de un «reading clásico» de investigaciones sobre intervención con DA. Si estuviera en castellano, podría representar un buen libro de lecturas y ser utilizado con fines docentes y de formación en el área de las DA.

Jesús Nicasio

LAZARSFELD, P.; JAHODA, M. y ZEISEL, H.: *Los parados de Marienthal,* Las Ediciones de La Piqueta, Colección: Genealogía del Poder.

El paro es uno de los problemas más graves que azota a las sociedades industriales y los graves efectos que produce se han dejado sentir ya desde hace décadas, especialmente en las poblaciones más desprotegidas socialmente y menos cualificadas técnicamente, con lo que difícilmente en el ambiente en el que se desenvuelven logran tener capacidad de reacción para superar los trastornos que produce dicha situación.

Los estudios referentes al mismo no son ninguna novedad, como se muestra en el trabajo realizado por Lazarsfeld, Jahoda y Zeisel en Marienthal, nombre de una pequeña población situada en Austria, cuya única fábrica cerró, por encargo de los sindicatos y del Partido Socialista Austriaco durante los años de la Gran Depresión.

La presentación que hace del estudio en este libro F. Álvarez Uría instruye a los más legos en sociología de la validez, aún con todos sus defectos, de la metodología empleada en la realización del Informe de los Parados de Marienthal, del contexto político y económico en el que se desarrolla y del marco histórico en el que se desenvuelve el estudio, al tiempo que nos detalla la trayectoria ideológica y científica de sus autores.

Los resultados del estudio nos muestran que en poco pueden diferir las actitudes ante la vida y los comportamientos generales de los trabajadores y sus familias afectados por el desempleo de aquella época con los de nuestros días, salvando las peculiaridades que puede ofrecer el uso del tiempo desocupado en actividades como contemplar la televisión, que en la época del estudio no se podían lógicamente realizar, pero que no modifican los esta-

dos psicológicos ni los de privación de los afectados.

Han pasado 65 años desde la realización del estudio y el objeto de la investigación todavía resulta vigente; inspirado en la preocupación social del momento por conocer los efectos reales del desempleo crónico y la falta de perspectivas sobre la forma de vida en amplias capas de la población, con el tiempo se ha convertido en un documento sociológico y antropológico de primera magnitud.

El estudio nos muestra las modificaciones que se producen en el estado físico de la población por efectos del paro al variar la dieta alimenticia por la escasez de recursos económicos, la vinculación del mismo a los índices de delincuencia, las alteraciones del sentido del tiempo de los desempleados, la transformación de las relaciones interpersonales en una sociedad de desocupados, las distorsiones que se producen en las relaciones intrafamiliares y en las consecuencias que afectan a los niños y escolares.

Los hijos de los parados imitan el comportamiento resignado, que es el mayoritario, de sus padres incluso a la hora de formular los deseos de Navidad. En sus redacciones escolares aceptan la situación con fatalidad y sumisión a una edad en que todavía no les afecta el paro directamente, mostrando una actitud temerosa hacia el futuro.

Los únicos jóvenes que en sus escritos de redacción atisban algún optimismo son los aprendices de algún oficio, que más tarde podrán ejercer, y que son conscientes de que su aprendizaje les puede servir para conseguir un trabajo.

La creencia de algunos sectores socialistas y sindicalistas de tendencia marxista de que la crisis cíclica serviría para generar en los trabajadores una toma de conciencia de clase, al quedar al descubierto las miserias del sistema capitalista, quedó refutada en primer lugar por las actitudes cotidianas de los afectados por el desempleo, que se desentendían en su mayor parte de las actividades culturales y políticas, preocupándose casi exclusivamente de «salir adelante», encontrando casi únicamente en la esfera de la solidaridad primaria vecinal muestras importantes de actividades sociales, y en segundo lugar, por el apoyo general de la población al nazismo poco después, como medicina a los graves problemas de aquella sociedad. Estos comportamientos solidarios vecinales quizás han sido sustituidos por un incremento de las ayudas sociales estatales, pero el auge de los movimientos de ultraderecha induce a reflexionar sobre lo que puede suceder si el desempleo se mantiene o aumenta en su nivel actual y disminuyen las prestaciones sociales, como preconizan los teóricos neoliberales para salir de la crisis, que atenúan sus efectos perversos.

Las rudimentarias técnicas y medios que se utilizaron para la investigación no invalidan ni empañan la validez del análisis sociológico realizado por los investigadores austriacos; la estructura capitalista en la que se desenvuelve la economía sigue siendo válida y en ella el trabajo sigue siendo considerado únicamente como un factor cuantitativo que incide en los costes, olvidando que es una cualidad vocacional que participa en el desarrollo de la personalidad del ser humano.

Miguel Sazatornil Lavilla

CABALLERO CORTÉS, A.: *Política y Enseñanza Primaria en Málaga durante la Segunda República (1931 - 1939)*, Granada, Ediciones Adhara S.L., 1995, 192 páginas.

Recuperar en el momento actual la historia educativa de la Segunda República es una labor preñada de sentido. En primer

lugar, porque ahora, transcurridos sesenta años, tenemos la perspectiva suficiente para valorar en su justa medida, sin apasionamientos, una época apasionante cortada de forma traumática por una guerra civil. En segundo lugar, porque el corte histórico de esa guerra y el período posterior de dictadura supuso un intento de borrar la memoria de aquellos años, plagados de contradicciones y de errores, pero muy llenos de realizaciones positivas en la tarea de modernización de España.

Angela Caballero aborda el trabajo desde una amplia labor previa de documentación, enmarcando la política educativa en los hitos más significativos del acontecer político y de la vida ciudadana. Para ello nos introduce en el ambiente que rodea a la proclamación de la República y a los acontecimientos políticos más importantes: elecciones municipales de 1931, elecciones a Cortes Constituyentes, bienio azañista, bienio radical-cedista y la victoria electoral del Frente Popular.

El estudio de la realidad educativa de la República se desarrolla en un doble frente: el de las disposiciones legales y el de la realidad cotidiana. En educación, frecuentemente, no coinciden ambas realidades. Por ello, la autora desciende desde las concepciones educativas de la Constitución republicana y el estudio de los modelos educativos que se discuten en la época, hasta la realidad de las escuelas rurales, las condiciones de trabajo en los centros de enseñanza o el espinoso tema de la educación religiosa.

El estudio en diferentes capítulos de la enseñanza pública y de la enseñanza privada nos ofrece una visión general de las diferencias existentes entre ambos tipos de centros, completándose el libro con un capítulo dedicado a la educación de adultos, en el que se rescata la memoria de las Misiones Pedagógicas y de su actividad cultural y recreativa en la olvidada España rural de los años treinta.

El estudio de Angela Caballero nos ofrece numerosos cuadros estadísticos, en los que es posible seguir la evolución de las inversiones públicas en educación, el ritmo de creación de escuelas y puestos escolares... Casi mucho más que la acción constructora de la República, sobrecoge la situación de miseria cultural y de abandono de la enseñanza que eran la norma a principios de los años treinta: unos índices de analfabetismo impresionantes, tasas de escolarización ridículas, abandono de los poderes públicos en su tarea de promoción de la enseñanza... El estudio de la situación en que se encontraba la enseñanza española de la época nos sorprende con un fuerte contraste. Por una parte, la situación general de la enseñanza no puede describirse más que como un panorama desolador de abandono y de miseria: en el número de escuelas respecto a las necesidades de la población, en las condiciones de vida y de trabajo de los maestros, en las precarias instalaciones escolares y, en definitiva, en la despreocupación de los poderes públicos, estatales y municipales, por la generalización de la enseñanza. Frente a ello, destaca el entusiasmo por invertir el curso de la Historia, la ilusión por cambiar la realidad, la esperanza en la educación como camino hacia un futuro mejor. La labor educativa de la República supone la primera apuesta en serio por situar a España en el reducido grupo de las naciones cultas y desarrolladas.

José M. Esteve

PORQUERES, B.: *Diez siglos de creatividad femenina. Otra Historia del Arte,* Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, 1995, 103 páginas.

Este estudio de Bea Porqueres, cargado de razones y de interés, es, ante todo, reivindicador, denunciador de una discriminación y un olvido que se cuentan por

siglos y que hacen de la mujer una figura prácticamente inexistente en la historia del arte y en la Historia del Arte: esto es, en la fenomenología artística del pasado y en la disciplina académica que de ella se ocupa.

La identificación de creatividad con virilidad, del hombre —en el campo del arte— como ser activo y de la mujer como ser pasivo, del varón, pues, como artista, y de la mujer como modelo y, en consecuencia, como mero objeto de contemplación, son hechos admitidos y reconocidos que no precisan de encuestas —y las hay, muy significativas— para demostrarlo. Bea Porqueres ha profundizado en la materia, y fruto de su investigación apasionada es este libro, además de otro, publicado en 1994 con el título de *Reconstruir una tradición. Las artistas en el mundo occidental,* y aún de un tercero que permanece inédito: *Material didàctics i metodologia crítica per a una Història de l'ART.*

Dirige la autora este Cuaderno –concebido como apoyo para las actividades de enseñanza/aprendizaje de la Historia del Arte– al profesorado de secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional, pero su intención es más ambiciosa, más vasta: la crítica de la mirada y de los modelos androcéntricos, dicho queda. Porqueres afrontó su tarea desde su propia experiencia, es decir, desde su condición de profesora de la mencionada disciplina, frustrada por el contraste entre lo que enseñaba y lo que hubiera querido enseñar. Las preguntas de sus alumnas, «sin malicia, primero, de forma insidiosa después», sobre si no habían existido mujeres en la pintura, la escultura o la arquitectura, la desazonaron de entrada, pero la estimularon más tarde a buscar las respuestas adecuadas, en una bibliografía que sólo a partir de la década de los setenta adquiría auténtico carácter, y que tendía y tiende a una decisiva recuperación de nombres y obras. Incorporar a los programas existentes la información acopiada y mostrar de manera eficaz la obra de las artistas salvadas de la marginación o el olvido presentaba un problema práctico que había que solucionar, y que Porqueres aborda en este Cuaderno, cuya contribución, pese a su brevedad, resulta altamente valiosa.

Mas, como escribiera años atrás Griselda Pollock, «modificar el paradigma de la Historia del Arte obliga a mucho más que a añadir nuevos materiales —las mujeres y su historia— a las categorías y métodos existentes». Es preciso cambiar toda una mentalidad que ha hecho de la Historia del Arte masculina *la Historia del Arte.* De ahí que Porqueres proponga todo un decálogo de objetivos, capaz de superar una actitud que los siglos han afianzado y que no es fácil alterar. Distinguir entre arte y artesanía, mostrar el sexismo imperante, separar del concepto de *genio* lo viril exclusivo, explicitar que una obra «anónima» no necesariamente ha sido realizada por un hombre, y eludir el vocabulario infravalorador de la producción femenina, son algunos de estos objetivos, que en el fondo, a un lado su intención específica, iluminarán zonas de nuestro pasado hasta ahora en penumbra.

Algunos de los datos aportados por Bea Porqueres son, por sí mismos, realmente esclarecedores. Por ejemplo, cómo Plinio (*Textos de Historia del Arte*) enumera, ya en el siglo I, una serie de pintoras, algunas tan importantes como Icea de Cícico, cuyo arte —y su precio— rebasó al de los más célebres retratistas de su tiempo, Sópolis y Dionisio. Por ejemplo, cómo Chris Petteys, en su *Dictionary of Women Artists,* da noticia de más de 21.000 artistas nacidas antes de 1900, y aún se permite omitir nombres de interés, originarios de la península ibérica.

De esa nómina sobrecogedora, Porqueres elige once obras y once artistas –ya fallecidas– y las analiza en otros tantos capítulos, al frente de cada uno de los cuales reproduce la obra que da pie a su estudio. He aquí la relación de unas y otras: «Langostas como caballos», de Ende o Eude (975); «Partita a sacchi» (1555), de la italia-

na Sofonisba Anguissola; «Susanna e i vecchioni» (1610), de la también italiana Artemisia Gentileschi; «Metamorphosis insectorum Surinamensium» (1705), de la alemana Maria Sibylla Merian; «La muerte de María Magdalena» (s.d.), de la española Luisa Ignacia Roldán; «Madame Vigée-Lebrun et sa fille» (1789), de la francesa Elisabeth-Louise Vigbe-Lebrun; «Sheep by the Sea» (1809), de la francesa Rosa Bonheur; «The Bath» (1891), de la norteamericana Mary Cassatt; «Gilberte nue assisse sur un lit» (1922), de la francesa Suzanne Valadon; «Manteau en broderie» (1923), de la ucraniana Sonia Delaunay, y «La creación de las aves» (1958), de la española Remedios Varo.

Afirmó Miguel Angel que «la pintura era una música que sólo la inteligencia puede percibir». Bea Porqueres ha sabido oír y transmitir esa música, pero ha puesto en su empeño, además de inteligencia, corazón. Un elemento que, con la venia del maestro Buonarroti, considero también muy válido a la hora de entender e interpretar una obra de arte.

Carlos Murciano

VEGA GIL, L. (coord.): *Moderantismo y Educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano, Instituto Florián de Ocampo,* Zamora, 1995, 178 páginas.

Este trabajo hay que enmarcarlo en la serie de acontecimientos con los que, con motivo de haberse cumplido en 1990 el centenario del fallecimiento de D. Claudio Moyano Samaniego, distintos colectivos han intentado rememorar su figura.

La obra presenta un conjunto de trabajos realizados por buenos especialistas y coordinados con gran acierto por el profesor de la Universidad de Salamanca Leoncio Vega Gil. No se trata de una obra más sobre cuestiones administrativas, institucionales o académicas, de las que ya existen numerosas publicaciones; lo novedoso —y por tanto, su gran acierto— es que se centra en los principios de política educativa, de pensamiento e ideas que confluyen en la llamada Ley Moyano de 1857, con todo el debate interno que surge en torno a la escuela, instituto, universidad aparato administrativo, etc.

En el primer capítulo, Miguel A. Mateos Rodríguez trata de encuadrar al moderantismo para situar las coordenadas mentales y políticas en las que se desarrolla y proyecta el pensamiento y la práctica política de Claudio Moyano. Junto a estas características nos va definiendo la personalidad, dotes humanas, ideología, cargos públicos y logros políticos alcanzados por nuestro personaje, finalizando todo ello en la piedra angular de la política centrista del moderantismo en aras a la construcción nacional: La Ley para la Instrucción Pública de 1857.

En el segundo capítulo, el profesor Manuel de Puelles Benítez, dado que hasta estas últimas décadas no se ha subrayado la importancia que los factores políticos han tenido para los sistemas públicos de educación, hace unas excelentes y originales reflexiones sobre la formación del Estado liberal (con su precariedad y fragilidad por haber sido construido sobre las ruinas del Estado absoluto y no sobre su completa desaparición, debiendo pactar con las fuerzas del Antiguo Régimen para sacar adelante su propio proyecto liberal; y analizando los tres principios fundamentales de la Constitución de 1812: Igualdad, libertad y propiedad) y la construcción del sistema educativo desde 1834 hasta 1857, haciendo un recorrido desde Martínez de la Rosa (1834) con el que se forma el primer gobierno liberal de la Monarquía y en el que crece la necesidad de dar a España todo el ensanche posible a la instrucción pública; pasando por la ideología educativa del liberalismo moderado que supone

el Plan del duque de Rivas de 1836, La Ley Someruelos de 1838 y su Reglamento, la Ley Pidal de 1845 o la aplicación del justo medio a la educación, hasta llegar a la Ley Moyano de 1857.

En el tercer capítulo, el profesor Agustín Escolano Benito entra a estudiar de lleno la propia Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, ley que vino a dar estabilidad jurídica a la discontinuidad de la política educativa de casi medio siglo y que sirve de marco a la ordenación académica de nuestro sistema nacional de educación a lo largo de más de un siglo. Todo ello gracias a que fue un político moderado que tuvo la habilidad de buscar el consenso de las demás fuerzas políticas, haciendo una ley nacional, no de partido. Finalmente, Escolano Benito nos comenta los límites del moderantismo y las consecuencias de la ley.

En el cuarto capítulo, el profesor Leoncio Vega Gil analiza la confluencia en la Ley Moyano del liberalismo y la enseñanza secundaria. Trata para ello de la transición que suponen los antiguos colegios de Humanidades y de otros algo más remotos como los Colegios de Latinidad y Gramática a los Institutos. Se remonta a los planes y leyes anteriores a la de 1857 para estudiar los principios y objetivos que van a conformar las bases que Moyano presentará en su proyecto a las Cortes (así, habla de la libertad de enseñanza, de la doble funcionalidad académica de la enseñanza secundaria –ampliación y transición–, uniformidad en métodos, programas, textos, organización, disciplina, centralización e independencia), el programa y los contenidos (estos estudios estaban destinados a cubrir tres funciones básicas: una de carácter cultural y moral —la educación cívica—, otra era la preparación humanista de los jóvenes para las carreras universitarias tradicionales y la tercera insistiría en el ámbito científico-técnico y el desarrollo industrial, comercial y agrícola de la sociedad española) y la proyección social y sus destinatarios.

En el quinto capítulo, José María Hernández Díaz hace un análisis semejante al capítulo anterior, pero ahora referido a la Universidad. Realiza una descripción de los logros obtenidos por la Universidad liberal desde de la Constitución de 1812 hasta la Ley Moyano de 1857, pasando por el informe Quintana de 1813, los planteamientos del Trienio Liberal con su Reglamento de 1821, el Plan Calomarde de 1824, los trabajos de Pablo Montesino de 1836, el Plan del duque de Rivas de 1836 y el plan Pidal de 1845. Analiza las bases de la reforma para operar sobre la universidad tradicional, como son la necesidad de secularizar la universidad, la libertad de enseñanza, el monopolio del Estado en la educación superior y el carácter no gratuito de la misma.

En el siguiente capítulo, Herminio Barreiro Rodríguez estudia la Ley Moyano y el debate sobre la Escuela en España a través de distintos trabajos como son: *El socialismo en España, 1833-1868,* de Jordi Maluquer de Motes; *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa,* de J. L. Peset, S. Garma y J. S. Pérez Garzón; *Reprimir y liberar,* de Carlos Lerena; *Educación e ideología en la España contemporánea,* de Manuel de Puelles Benítez; *Política y educación en los orígenes de la España Contemporánea,* de Antonio Viñao Frago, algunos artículos (Sanz Díaz, Ruiz Berrio, Escolano Benito, Hernández Díaz), con otras calas colaterales (Pierre Vilar, Louis Althusser), disgresiones conceptuales (Estado, poder político, ideología, Iglesia Escuela) y vaivenes temporales (ss. XVIII, XIX y XX).

Finalmente, Alfredo Jiménez Eguizábal estudia las repercusiones del carácter público de la educación en la administración educativa decimonónica. Hace un estudio de las innovaciones y progresos administrativos de un siglo inestable, plural y contradictorio (en el que concluye que toda la fenomenología legal y administrativa acumula un entramado de órganos administrativos progresivamente más extensos y complejos que, en virtud de un proceso de tecnificación y especialización, prefigura y motiva, en el escenario administrativo, la

aparición de un deseado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes) y dedica un amplio estudio a la inspección de enseñanza, en el que diferencia tres segmentos significativos en su evolución: hasta 1834, en la que la función inspectora presenta un planteamiento local, limitado e incompleto; de 1834 hasta la Ley Moyano, donde se registra una concreción institucional de la función inspectora, y el último tercio del S. XIX, en el que convergen tres problemáticas distintas e interrelacionadas: atribución retribución y selección del personal de inspección.

Creemos que estamos ante una obra de gran interés para la Historia de la Educación, con un planteamiento diferente de como se ha tratado hasta ahora este tema, y se convierte, por propio derecho, en un trabajo de gran utilidad no sólo como fuente de consulta a estudiantes, investigadores y curiosos, sino también para los seguidores y admiradores de D. Claudio Moyano Samaniego. Enhorabuena.

Javier Alejo Montes

MESA FRANCO, M. y SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S.: *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de Un caso. Melilla,* Granada, Col. de Estudios Interculturales. Centro de Investigación y documentación Educativa, MEC. Laboratorio de Estudios Interculturales, 1996, 100 páginas + Anexo (31 páginas.)

Dentro de los estudios que surgen al hilo de una situación real, cada vez más evidente en el sistema educativo, como es la diversidad cultural y racial presentes en el aula, surge este título, tercero de la Colección de Estudios Interculturales que, al amparo del Centro de Investigación y documentación del MEC y del Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, pretende dar a conocer el mayor número de experiencias de este tipo en un país de históricas encrucijadas culturales como desde hace siglos viene siendo España.

El volumen se ocupa del caso particular de Melilla, punto geográfico donde el carácter multicultural se manifiesta claramente. Las relaciones entre los distintos grupos culturales que conviven en Melilla se ven marcadas por la diversidad de lenguas maternas. Si bien la lengua oficial de la ciudad es el español, un gran número de habitantes es de origen bereber y su lengua es el «tamazight», poco presente en los centros oficiales.

Este libro, en cuya elaboración han colaborado personas de las distintas culturas, intenta observar el problema de los niños de lengua «tamazight» en la Educación Infantil y en la Educación Primaria, que, además de pertenecer a una clase social económicamente desfavorecida, se encuentran en sus primeros años de escolarización con un problema tan grave como el desconocimiento de la lengua en la que se imparte la docencia. Para ello, se investiga el conociminto/desconociminto de la lengua oficial en el grupo de niños bereber y, después, se propone un modelo de intervención adecuado.

Después de revisarse las definiciones de «bilingüismo» (desde las más teóricas hasta las más pragmáticas y realistas, representadas por Sánchez y Fortaleza) que integran en la definición conceptos lingüísticos, sociales, culturales, generacionales e incluso geográficos, se pasa a caracterizar sociolingüísticamente la lengua «tamazight» para, más adelante, perfilar las características de la situación bilingüe de Melilla como paso previo para la investigación.

En la primera fase de exploración se pretende, con la observación de la población de tres colegios melillenses, subsanar las deficiencias que presentan los alumnos de lengua «tamazight» respecto de su dominio de la lengua española y las implicaciones que esto tiene en su desempeño escolar.

A largo plazo, esta investigación pretende subsanar las deficiencias del grupo de alumnos musulmanes, para lo que se basa en una serie de hipótesis de trabajo que la investigación se encargará de confirmar; a saber:

- Los niños bilingües obtienen peores calificaciones que los monolingües en habilidades psicolingüísticas.
- Los niños bilingües de posición socioeconómica más alta tienen mejores calificaciones.
- Los niños bilingües mejoran sus resultados en función de los años de asistencia a la escuela.

Los resultados confirmarán estas hipótesis iniciales, ya que las deficiencias se acaban con los niños que formaron parte del grupo de control durante el desarrollo de la experiencia.

El capítulo III se dedica a describir las características de la muestra y viene avalada por las páginas del ANEXO I, en el que se recogen las tablas y estadísticas correspondientes a la aplicación del Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA). Se describe, también, el procedimiento de recogida de datos, que comenzó en el curso 91-92 y cuyos resultados dieron fruto en el año académico siguiente. Todo el capítulo IV se dedica a la explicación exhaustiva de los datos obtenidos.

En general, los niños bilingües rinden muy por debajo de los monolingües en todas las pruebas del test, especialmente en los aspectos auditivos y orales del lenguaje. En los pertenecientes al grupo socioeconómicamente menos favorecido, estas deficiencias son aún más evidentes.

Confirmadas las hipótesis previas, se pasa a la etapa de intervención educativa para estimular y desarrollar las aptitudes verbales (en lengua española) de los alumnos bilingües. Se llevó a cabo en el colegio «León Solá», en el que se habían obtenido los peores resultados y en la etapa de Educación Infantil. A lo largo de todo el capítulo VI se detalla el proceso seguido en la intervención, las actividades didácticas generales y específicas, etc. En el capítulo VII se analizan los resultados de la intervención.

Aunque más que un programa de educación bilingüe la investigación que nos ocupa es un plan de estimulación del uso de la lengua española, consigue el objetivo de mejorar las calificaciones y el rendimiento del alumno: la evolución positiva del grupo experimental como conjunto e individualmente.

Los resultados de la investigación, que pueden extrapolarse a otros ambientes de parecidas características socioculturales de cualquier parte del mundo, invitan a comenzar la intervención educativa en la Educación Infantil, para mejorar la adquisición y el aprendizaje de estrategias lingüísticas, a la participación de la familia en el proceso de la educación escolar como fórmula para agilizar el incremento de las aptitudes lingüísticas en el alumno y la creación de centros educativos que fomenten la integración de diversos grupos sociales en detrimento de los que se construyen en el centro de zonas deprimidas y al que sólo acceden alumnos de baja extracción sociocultural.

Victoria Malvar Ferreras

GARCÍA DE LEÓN, M. A., *Élites discriminadas. (Sobre el poder de las mujeres)*, Ed. Anthropos, Barcelona, 1995.

El siglo XX está siendo testigo de un profundo cambio social por lo que se refiere al status social de las mujeres. A partir de esta constatación global, María Antonia García de León acota el ámbito de ese cambio, observando que es precisamente en sectores de mujeres de élite donde más intensamente se está efectuando la adaptación del modelo femenino tradicionalmente dominante (desenvolvimiento en la esfera de la familia, de lo privado) al nuevo modelo femenino (mujer que trabaja, desenvolvimiento en la esfera pública), siendo, por el contrario, menos notable en el resto de la población femenina. El nuevo modelo femenino sería solamente una realidad para una minoría de mujeres, permaneciendo gran parte de la población femenina ajena a su existencia. *Élites discriminadas* constituye una expresión paradójica con la cual se hace referencia a los costes diferenciales que la sociedad estaría exigiendo a estas generaciones de mujeres que acceden por primera vez a puestos de poder respecto a los que deben reunir los hombres. Nos encontramos, por tanto, ante una obra sobre mujeres escrita por una mujer. Una obra, sin embargo, que, a diferencia de lo que suele ser común en este tipo de estudios, se asienta en una posición epistemológica que evita tanto las insuficiencias planteadas por un marco teórico en el que el poder entre los géneros es contemplado en términos de todo o nada, es decir, un modelo teórico para el que la sociedad se encuentra netamente diseccionada en varones dominantes y mujeres sometidas, como las insuficiencias de una consideración esencialista de los géneros. Tal y como se indica en el subtítulo, se trata de un libro «sobre el poder de las mujeres, indicación que lleva implícita a la vez una afirmación superadora de la reduccionista categorización de entidad sometida adscrita al género femenino. María Antonia García de León señala que el problema del género es un asunto o un reparto «entre iguales, lo que implica, sin menoscabo de otras perspectivas de análisis, la necesidad de contemplar relaciones de poder entre los géneros en sentido horizontal, es decir, la necesidad de situarlas dentro de la clase social en que se llevan a cabo. No se trata pues de un trabajo más sobre el carácter sometido de la mujer globalmente considerada, sino que asistimos, por el contrario, al estudio de un fenómeno social muy concreto: el de las condiciones de acceso y permanencia de las mujeres en posiciones de poder.

Sin menoscabo de su condición de «*Women's Studies*», *Élites discriminadas* constituye asimismo, y podríamos decir sobre todo, un trabajo perfectamente encuadrable en el campo de la Sociología de la Educación. De hecho, supone la culminación lógica, la verificación de aquellas hipótesis, adelantadas en anteriores trabajos, que la autora agrupa bajo la denominación de *efecto Penélope*, es decir, la continua y contradictoria actividad que se produce en nuestros sistemas sociales en torno al objeto de lograr la igualdad social por género, o, en otras palabras, la coexistencia de prácticas sociales en un sentido y prácticas sociales en otro totalmente opuesto que destruyen o atenúan los efectos de las primeras [1]. Tendríamos así que, por citar sólo un caso de estos efectos, la publicidad y en general los media destruyen la igualdad formal de género que propugna el Estado; la institución familiar suele deshacer por la socialización sexista de los hijos en su es-

(1) (Vid. este «efecto» en M.ª A. GARCÍA DE LEÓN,: «La escuela, un espacio para la igualdad». *La flotante identidad*. VV. AA. Dirección General de la Mujer. C.A.M., Madrid, 1993.)

fera privada la igualdad de géneros que la institución escolar se esfuerza en llevar a la práctica a través de la educación y otras medidas... Una vez demostrado en anteriores trabajos que la escuela es un recinto donde la igualdad de los sexos resulta más factible que en otros ámbitos sociales y que a lo largo de todo el sistema educativo se observa una máxima dedicación hacia él por parte de las mujeres: tasas mayores de escolarización, rendimiento escolar notablemente superior, mayor nivel de estudios de las mujeres activas ocupadas..., el objetivo último de la obra que comentamos no es otro que el de demostrar precisamente esa actuación obstaculizadora, esa discriminación, esa sobreexigencia que las diversas instituciones sociales presentan a la mujer en el caso de que ésta opte por la ocupación de espacios públicos preeminentes tradicionalmente reservados al varón.

La obra se estructura en tres grandes apartados cuyo contenido y metodología absolutamente diferenciados hace de cada uno de ellos una unidad perfectamente autónoma, aunque sea en la conjunción de todos ellos donde se evidencia la confirmación de esa hipótesis sobre la que giran. El primero recoge de una manera suscinta pero a la vez bien delimitada lo que podrían considerarse los nudos más relevantes que tiene planteados hoy día la investigación relativa a los generos, nudos que constituyen claves de debate o puntos de partida de nuevas investigaciones. Las numerosas interrogantes que se abren constituyen un buen material para la reflexión y la controversia. Es, sin embargo, con el segundo apartado con el que se entra plenamente en el trabajo orientado al análisis de la práctica institucional en relación con la igualdad sexual. Para ello se toman tres colectivos profesionales en donde las mujeres se encuentran en minoría: las profesoras universitarias, las mujeres políticas y las mujeres empresarias, analizando para cada uno de estos colectivos, o lo que es lo mismo, para cada uno de esos ámbitos institucionales, la didáctica, las vías y los mecanismos de discriminación seguidos en cada uno de ellos. La conclusión a la que se llega confirma la existencia para las mujeres de formas sutiles de discriminación que se traducirían en la necesidad de un sobreesfuerzo o de costes suplementarios respecto del varón: nivel de preparación mucho mayor, soltería, escaso número de hijos... Existirían además una amplía gama de *discriminaciones ocultas*, difíciles de explicar y sistematizar y, por tanto, difíciles de controlar y erradicar que, incluso las profesionales altamente cualificadas, se resisten a explicitar públicamente. Hay una especie de ambivalencia a reconocer que, pese a su alta cualificación, han sido discriminadas como mujeres. En suma, una contradicción de profesional *versus* mujer, que sería fácilmente resuelta si las propias mujeres incidieran más en la idea del carácter estructural de esas discriminaciones que no debieran poner en cuestión su valía. La tercera y última parte de la obra está dedicada a analizar la imagen social de las mujeres con poder, las reacciones sociales que provoca el poder de las mujeres, las corrientes de opinión que desencadenan. No es el poder en sí de las mujeres con poder el objeto de estudio de este apartado, sino cómo es visto e interpretado que una mujer tenga poder. Se trata en este caso de una microsociología del poder femenino, pero también de una sociología de los medios de comunicación de masas en relación con ese poder. A través del estudio de casos y de un marco teórico articulado en torno a los procesos de aculturación, este apartado hace un seguimiento de los *procesos* a los que, por distintos motivos y circunstancias, han sometido los media a diversas mujeres de relevancia en la esfera pública de nuestro país así como la imagen de sí que las mismas han dado en esos mismos medios. Pilar Miró, Carmen Romero, Isabel Preysler y las hermanas Koplowitz aparecen así sucesivamente por las páginas del libro, no tanto en calidad de

tales sino como ejemplificación de las diversas situaciones contradictorias en las que se desenvuelven el reducido colectivo de mujeres situado en posiciones preeminentes dentro del espacio público.

De *Élites discriminadas* se puede decir lo que tal vez constituya el mayor elogio con que puede compensarse una tarea intelectual de esta índol:e resultaba necesaria. Necesaria no sólo por la contribución que supone en orden a paliar la escasez de trabajos existentes sobre el tema, sino también porque, contemplado desde el campo de la sociología de la educación, no suele ser frecuente encontrarse con un trabajo en el que las tareas y logros del sistema educativo sean confrontadas con la labor realizada por otras instituciones extra-escolares, posibilitando así la comprobación sobre existencia o no de desajustes entre una y otras. Cada día resulta más evidente, dada la complejidad de las organizaciones sociales actuales, que los procesos de construcción social de los seres humanos rebasa ampliamente la acción de las tradicionales instituciones, tales como la escuela o la familia. A pesar de esa constatación, cuando es abordado el tema de la formación desde la vertiente sociológica, el ámbito de estudio sigue centrándose por lo general en el terreno del sistema educativo y sus aledaños. Resulta, por tanto, de sumo interés encontrar una obra en la que, a partir de un objeto de análisis bien definido como es el de la identidad de género en las élites femeninas, éste es abordado con perspectiva global, con una técnica que en términos fotográficos podríamos definir como «ojo de pez», que permite registrar de forma panóptica las prácticas de las diversas instituciones y medios de formación de masas en este terreno. Particularmente interesante resulta, por otro lado, el posicionamiento de la autora contra un feminismo de la diferencia al que considera una reificación sin que ello signifique ausencia alguna de conciencia sobre el *handicap* que representa actualmente el hecho de ser mujer. Proclamarse *mujeristas*, dirá María Antonia como si el esclavo se objetualizara en su condición y fuera esclavista, no es más que una cosificación en molde de mujer, una guetización en la llamada condición femenina. En definitiva, un interesante trabajo de agradable lectura para hombres y mujeres, particularmente para aquéllos preocupados de manera especial por los temas educativos.

Jesús Pérez López

PUIG ROVIRA, J.: *La Educación Moral en la Enseñanza Obligatoria*, Barcelona, ICE-Universidad de Barcelona/Editorial Horsori. Cuadernos de Educación, n.º 17, 1995, 17-322 páginas.

Es preciso poner de manifiesto un hecho, llamémoslo así, «meta-dialógico», que subyace a todo discurso en torno a la educación moral: todas las propuestas docentes, modelos de enseñanza o repertorios curriculares al respecto no son sino variantes de tan sólo DOS concepciones básicas del hombre y de su relación con los otros hombres y las cosas no humanas. En última ratio son inconmensurables entre sí: cuando en la primera concepción se quiere decir que los valores no tienen adjetivos se usa el adjetivo «absoluto»; y cuando en la segunda concepción se quiere decir casi siempre y mucha gente, se dice «universales». Lo contrario de absoluto es «contingente» y lo contrario de universal es «particular». Para cada concepción, los valores enunciados desde los supuestos de la otra son contingentes y particulares, pero no hay reversibilidad en cuanto a los valores enunciados desde los supuestos de la propia concepción: para una de las dos concepciones, sus valores son absolutos y

universales, para la otra concepción, los propios valores son también contingentes y particulares. Para no prolongar mucho más esta parábola, resumiremos diciendo que aquí en España la primera de las dos concepciones es la de la Iglesia católica y la segunda concepción es la de los laicos, sean católicos o no, sean creyentes, agnósticos o ateos: en suma, es la del Estado. La discusión ya no es sobre valores absolutos o contingentes, ni del báculo contra la espada, ni de la sociedad civil contra el Estado sino de la pertinencia de enseñar valores o no, qué valores enseñar en caso afirmativo, y cómo hacerlo dentro de las instituciones educativas dependientes del Estado directa o indirectamente (financiación pública y homologación normativa). Se da por hecho que el Estado no emite valores absolutos, pero es el garante de valores universalistas tanto en los establecimientos que de él dependen y en los que tutela, cuanto en aquellos otros ajenos al Estado y presididos por concepciones valorativas de pretensión absoluta, los cuales pueden enseñarlas en cuanto no sea incompatible con la convivencia dentro del Estado laico y plural.

El libro de Josep M.ª Puig se sitúa de lleno en ese terreno ponderado y sin crispación, y despacha en una nota y tan sólo dos páginas la arqueología del asunto, y precisamente para hacer partir su reflexión del vacío que en cuanto a la educación moral dejó la superación histórica de guerras bien distintas. En efecto, la motivación ética estaba presente en la lucha contra los contenidos de la escuela dominados por el adoctrinamiento nacionalcatolicista y los propósitos legitimadores del sistema político en la Formación del Espíritu Nacional y así, hubo una declinación, «desencanto» o laxitud en cuanto a la formulación valorativa para una escuela democrática. El interés ha sido creciente después y desde las propias instancias estatales, la actual Reforma Educativa resuelve explícita y positivamente la implantación de una enseñanza en la moral.

La correcta reubicación del asunto tiene como primer efecto benéfico hacer posible un pensamiento acerca de la moral y su enseñanza caracterizado por la articulación interna y la operatividad, bien lejos de las designaciones esencialistas, de una pieza, proclives a la movilización afectiva. En este caso, el resultado es una obra de carácter sistemático, apta para servir como «orden del día» formal en la discusión de cualquier propuesta positiva, exhaustiva en cuanto a los rubros que deben cubrirse, analítica y precisa en la discriminación conceptual, y de gran solidez expositiva (no en vano se trata de un profesor especialista en materia de educación moral y temas transversales conexos, como el racismo, el ocio y la interculturalidad, miembro del Grup de Recerca en Educació Moral).

La obra aborda la preocupación por la educación moral confeccionando una propuesta curricular de educación moral y para ello se organiza en cuatro apartados, dedicados respectivamente a las finalidades, los contenidos, la metodología (procesos de enseñanza y aprendizaje) y los materiales.

Las finalidades son los objetivos del proyecto educativo y, resumiendo drásticamente, el autor las enumera así: 1) adquisición de criterios de juicio moral; 2) desarrollo de las capacidades de comprensión crítica; 3) fomentar las disposiciones para la autorregulación; 4) conocer información de relevancia moral; 5) reconocer y asimilar valores universalmente deseables; 6) construir la identidad moral; 7) reconocer y valorar la pertenencia a las comunidades de convivencia; 8) construcción de la conciencia moral autónoma; 9) percepción y control de los sentimientos y emociones; y 10) desarrollo de las competencias dialógicas.

Puede advertirse que esta panoplia de finalidades constituye más bien el instrumental de una conciencia moral emancipada según el ideal ilustrado, que no una lista de «fines últimos», que en todo caso

habría que conformarse con buscar en los «stocks» generados por las habilidades 4) y 5). La receta es tan aconsejable para hacer un «buen hombre cuáquero» como un «buen hombre ateo» o un «buen hombre filatélico» y solamente puede resultarle estrecha, por ejemplo, a un filatélico que odie a los evangelistas, o a un católico que no soporte a los gitanos. Las finalidades enumeradas se orientan a impregnar a los niños de sentimientos y predisposiciones de respecto, empatía, comprensión, solidaridad y tolerancia hacia los otros: todo lo cual, si así se mira, no son valores sustantivos, sino valores instrumentales, pero...

El segundo apartado, donde se trata de los contenidos, pareciera que iría a entrar en valores «sustantivos», pero el autor defraudará todavía a los impacientes buscadores de afinidades doctrinales con un par de disgresiones de gran utilidad analítica.

La primera se refiere al debate sobre los contenidos de la educación moral en la evolución de la teoría pedagógica, que resume en tres estadios. La escuela tradicional muestra y adoctrina en modelos inamovibles de la cultura consagrada, las mejores teorías, el mejor arte, etc. Los contenidos valorativos están en el centro y no se cuestiona cómo transmitirlos. La Nueva Escuela y los movimientos progresistas ulteriores colocan en el centro el desarrollo de los educandos y relega a un segundo plano la transmisión de contenidos. Con Piaget y Kohlberg, la psicología de la educación ya no concibe el conocimiento sin una relación del sujeto con el objeto, en una construcción del conocimiento en la que el educando no está solo. El educador es menos un adulto socializado que ayuda a comprender la cultura, y más un ayudante aséptico que echa una mano al investigador principal: el alumno. Lo importante es pues el desarrollo del juicio moral y los valores que surjan de ese desarrollo. Pero no debemos confundir objeto de selección, organización y presentación de acuerdo con criterios psicopedagógicos. Desarrollo y aprendizaje no se oponen. Desde otra perspectiva, ante la inabarcabilidad de la información contemporánea, de un lado esa actividad cobra mayor importancia cada vez y, de otro lado, encarece el valor de la autonomía cognoscitiva y moral frente a la adquisición de saberes, pero se trata de fundir desarrollo de capacidades con el aprendizaje de elementos culturales relevantes (pp. 33 y ss.). Por fin, para la escuela de la reproducción social el sistema educativo sería un apartado de reproducción del sistema social, con su estructura de desigualdades. Los contenidos estarían sesgados ideológicamente por acción y por omisión; así, más bien cabría hablar de contravalores. Puig Rovira objeta que el proceso educativo no es tan monolítico, y en todo caso, propugna que la escuela transmita valores críticos, incluyendo la crítica de sí misma, de su entorno social y del «curriculum oculto» [digamos al paso que esto nos parece un hueso más duro de roer].

La segunda disgresión establece que la nueva reflexión sobre los contenidos morales no se queda en la mera reivindicación y en una ubicación distinta del desarrollo educativo, sino que se acompaña de un análisis de la misma naturaleza de los contenidos educativos. Así, es posible distinguir entre contenidos factuales y conceptuales, contenidos procedimentales, y contenidos referidos a valores, normas y actitudes. «Con ello se abre de nuevo el problema de determinar, más allá de las opciones personales, qué contenidos son aceptables para todos en una sociedad plural y democrática» (p. 41).

A continuación se propone un listado de contenidos de las tres categorías distinguiendo en cada caso objetivos concretos para los niveles de Primaria y Secundaria; los valores se relacionan articuladamente con las finalidades anteriormente tratadas y se atienen a marcos de proximidad con la vida del niño: lo micro, meso y macro ético (pp. 45-136). Tablas sinópticas facilitan una ojeada rápida de los contenidos de

esta propuesta en lo procedimental (p. 46), lo factual (p. 1) y los valores, actitudes y normas (p. 126), algo magras en este último aspecto.

Particular interés tienen las páginas dedicadas a la observación etnológica, los mass media y sus mensajes con relevancia moral y la atención a hechos sociales moralmente controvertibles. La alusión a las creencias religiosas es respetuosa y positiva.

El último apartado (capítulo 4, pp. 281 y ss.) se dedica a los materiales curriculares de educación moral. Advierte contra las tendencias a recaer con ellos en la pasividad y la falta de creatividad, a la manera del rancio libro de texto, del memorismo y del sesgo ideológico; subraya su condición de pauta más que de material-cosa y presenta, como colofón, la propuesta «Transversal» en cuyo diseño y rodaje han participado no menos de cuatro decenas de profesionales de la docencia y la teoría de la educación. Va destinado a alumnos entre los seis y los dieciséis años de edad y se caracteriza por una gran modularidad y flexibidad aplicativa.

A. Carrión

VV. AA.: *Volver a pensar la educación* (2 vols.), Madrid, Morata, 1995.

Con cierto retraso se publican –en dos apretados volúmenes– las cuarenta y cuatro ponencias correspondientes al Congreso Internacional de Didáctica celebrado en La Coruña en septiembre de 1993. Como explica en la introducción Jurjo Torres –*alma mater* del Congreso–, se trata de reunir a una serie de personas que, trabajando en el ámbito de la educación, puedan aportar reflexiones en un momento de cambio educativo, «personas que no pueden disponer de referentes claros acerca de las formas de desarrollo científico y cultural de los pueblos» (pp. 11-12, vol I). Son siete las secciones que componen esta obra, secciones que dan cuenta por lo menos de tres de los cuatro pilares sobre los que teóricamente se asienta nuestra reforma educativa: la epistemología –representada en la primera sección–, la sociología –especialmente representada entre los invitados extranjeros– y la pedagogía –claramente sobrerrepresentada–. No sabemos muy bien qué fue de la psicología (de acuerdo con las referencias biobibliográficas ni uno solo de los autores es psicólogo).

En lo que sigue, y hasta llegar a la valoración final, señalaré los logros más destacados de cada una de las secciones y de sus ponencias (dado que explicar y valorar pormenorizadamente cada una de las ponencias iría más allá del espacio tolerable para una recensión).

La primera sección agrupa reflexiones de corte filosófico y político (curiosamente dos ponencias llevan igual título: educación y democracia). Entre las primeras se encuentran las aportaciones de Javier Muguerza y de Ignacio Sotelo (dos pensadores con claras raíces germánicas), en donde se hace una valoración de autores clásicos de la talla de Kant, Locke y Rousseau. Dos de las ponencias de esta sección (la de Emilio Lledó y la del argentino Gregorio Weinbergerg) se refieren a la cuestión universitaria (las ideas de nuevo de Kant en el caso de Lledó y el contexto latinoamericano en el de Weinbergerg). Santos Guerra y Wilfredo Carr reflexionan sobre la democracia escolar, desde un punto de vista más práctico el primero y desde un punto de vista teórico –el debate con el postmodernismo– el segundo. En una línea similar podríamos encuadrar el texto de Alvarez Uría sobre la conexión de la dinámica escolar con las necesidades de la economía capitalista. La ponencia de Ernest House se refiere al paso de la producción en masa –taylorista, superespecializada– a la producción flexible y las implicaciones

que ello tiene sobre el sistema educativo. Michael Young señala los peligros a que conduce la sobreespecialización de la educación postsecundaria en el caso británico.

La segunda sección –*Cultura y educación*– agrupa ponencias unificadas por el temor a la homogeneización cultural que el poder político pretende imponer. En este sentido, Apple advierte sobre la tendencia a hacernos creer que el currículum oficial es el único posible y es el que representa al conjunto de la sociedad –su ácida opinión sobre los libros de texto es buena prueba de ello–. Varias de las ponencias advierten sobre la marginación cultural a partir de algunas de las principales fracturas de nuestras sociedades capitalistas desarrolladas: la clase social (Jurjo Torres), la etnia (Madam Sarup –quien lamentablemente falleció poco antes del Congreso–, Mariano Fernández Enguita y Tomás Calvo), el género (Ana Sacristán y Madelaine Arnot). La necesidad de conseguir un currículum expreso que sea relevante para los alumnos es una cuestión que se aborda en otras ponencias, cuyos títulos exponen bien a las claras las intenciones de los autores (Nieves Blanco –«El sentido del conocimiento escolar»–, Jaume Carbonell –«Escuela y entorno»–, Jaume Trilla –«La escuela y el medio»–, Fiorenzo Alferi –«Crear cultura dentro y fuera de la escuela»–).

La tercera sección se adentra en las relaciones de la educación con el trabajo. Se trata de cuatro ponencias que conectan con algunas de las ya citadas. Por ejemplo, la de Jorge Rodríguez Guerra retoma la cuestión de la adaptación del sistema educativo a la producción flexible y la de Charles Porner incide en la cuestión de la relevancia/irrelevancia de la escuela para el sector informal de la economía. Sara Morgensten reflexiona sobre las posibles conexiones que el abultado fracaso escolar –en el caso español– pudiera tener con la dualización de los mercados de trabajo. La profesora brasileña Lidia M. Segre analiza los cambios que sobre la educación pudiera provocar el uso tecnocéntrico (descualificación) o antropocéntrico (recualificación) de las nuevas tecnologías.

Con la sección siguiente –*Racionalidad y utilidad del conocimiento pedagógico*– entramos en el segundo volumen, el cual parece convertirse en un reducto de los profesionales de *Didáctica y Organización Escolar* –todos los ponentes salvo Julia Varela y los invitados extranjeros son docentes de esta especialidad–. José Gimeno Sacristán advierte sobre los peligros ocultos tras la autonomización de los centros y del currículum: sobrecarga de trabajo por la gestión de la autonomía, introducción de la lógica de mercado a partir de los proyectos de centro, énfasis en la eficacia de los centros con la posible desresponsabilización del Estado, etc. Bernardino Salinas reflexiona sobre el discurso didáctico actual partiendo de las aportaciones de la nueva sociología de la educación. Finalmente, Julia Varela, continuando la línea de sana sospecha frente a los postulados fundamentales de la reforma educativa, presenta un texto sobre los límites del saber pedagógico.

La quinta sección se dedica a la cuestión de la vida en las aulas (y en los centros, habría que añadir). Se trata de ponencias que proponen incrementar el protagonismo del alumnado en el sistema educativo. Así, Martínez Rodríguez plantea, apoyándose en declaraciones de Naciones Unidas, la conveniencia de que el alumnado proponga innovaciones educativas al tiempo que advierte de la percepción que éstos tienen del rechazo por parte del profesorado a estos planteamientos. San Martín Alonso defiende una mayor democratización de la vida de los centros. Jarés reflexiona sobre la resolución de los conflictos en los centros. Especialmente interesante es la experiencia que dirige Levin en los Estados Unidos: las escuelas aceleradoras. Se trata de escuelas que dan la vuelta a la propuesta tradicional de ralentizar la educación de los alumnos desaventajados, habiendo conseguido

muy prometedores resultados en más de x escuelas a lo largo de todo el territorio norteamericano. Francisco Beltrán advierte sobre los riesgos que comporta el discurso sobre la autonomía de los centros, autonomía que no alcanza a cuestiones sustantivas. Al tiempo que aumenta la desregulación organizativa se incrementan los controles centralizados para la valoración del conocimiento.

La siguiente sección se consagra al tema de la evaluación. Nos encontramos ante un conjunto de discursos que plantean cuáles sean las funciones reales de la evaluación (lo que ocurre en las ponencias de Alvarez Méndez y de Angulo Rasco) y alternativas de evaluación con claros componentes liberadores (Simons).

La última sección está dedicada al profesorado. Se trata de ocho ponencias en las que se defiende la figura del profesor como profesional dentro y, especialmente, fuera del aula ante el intento de que sean personas ajenas al aula quienes señalen al profesor cómo ha de ser en sus clases. Así, Elliot plantea la necesidad de que el profesorado elabore el currículum (al tiempo que señala las dificultades que tal tarea supone). Larson comenta la difícil experiencia de las maestras de primaria en algunas escuelas californianas de zonas degradadas donde los padres y las madres se desentienden de sus deberes de escolarización para con sus hijos (de ahí el frontispicio del título de su ponencia: «Yo no soy tu madre...»). Marrero Acosta reflexiona sobre la conveniencia del trabajo en equipo por parte de los profesores. Martínez Bonafé analiza los elementos que regulan la estructura del puesto de trabajo del profesorado. Pérez Gómez escudriña tres diferentes interpretaciones sobre el papel del profesorado: el práctico-artesanal, el técnico-academicista y el hermenéutico-reflexivo. Teasley cuenta la experiencia californiana en lo que se refiere a la deficiente formación inicial del profesorado para poder afrontar la diversidad social, económica, cultural, etc. con que tropezarán en su trabajo en las aulas. Cabello Martínez propone una serie de medidas para conseguir un más eficaz profesorado para la educación básica de personas adultas. Finalmente, Zeichner hace una sólida defensa del profesor como profesional, de la práctica reflexiva, al tiempo que arremete contra algunas de las críticas más recientes a esta propuesta.

Concluyendo, se puede decir que este tipo de reuniones con un amplio elenco de invitados –nacionales y foráneos– ha dado lugar a buenos libros recopilatorios (pienso, por ejemplo, en el que coordinó Fernández Enguita, *Marxismo y sociología de la educación*).

Prácticamente en todas las ponencias se refleja un fuerte escepticismo –cuando no pura y simple desconfianza– ante las reformas educativas en curso. Esto es especialmente claro entre los invitados que proceden de países gobernados –o recientemente gobernados– por fuerzas políticas de derecha (caso del Reino Unido –Young– y de los Estados Unidos –Apple–). Sin embargo, las reformas educativas amparadas por un gobierno socialdemócrata –como era en el caso español– tampoco están exentas de actitudes críticas, como hemos podido ver más arriba.

Común a todas las reflexiones es la constatación del alejamiento de la escuelas con respecto a la mayoría de sus clientes: clase trabajadora, mujeres, grupos étnicos, minorías, etc. Su currículum expreso, sus intenciones, sus promesas, su lenguaje, etc. son muchas veces la negación pura y simple de la cultura de los grupos subordinados. No obstante, alguna luz de esperanza se puede destacar. Es lo que ocurre con la ponencia de Jaume Trilla, en la que se advierte que en un contexto de seria degradación urbana, como ocurre en los ghetos estadounidenses, la escuela se convierte en un espacio de racionalidad en un entorno enloquecido, o en la de Larson, donde los niños consideran a sus profesoras como una madre.

Otra coincidencia casi unánime son las referencias al pensamiento del pedagogo norteamericano John Dewey en tanto que autor que ha abierto la reflexión pedagógica al espacio de lo social.

Rafael Feito

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, Lecto- Escritura y Matemáticas,* Madrid, Narcea, 1995, 285 páginas.

Tras el famoso e influyente informe Warnock del final de los años setenta (1978), se enfatizan las necesidades educativas que presentan todas las personas en relación con los procesos educativos frente a los trastornos. Como quiera que estas necesidades son atendidas dentro del sistema educativo ordinario, con los recursos ordinarios del sistema, dentro de la «corriente principal», estamos ante el comportamiento habitual de maestros, profesores, agentes educativos, así como las propias Administraciones educativas. El problema surge cuando los recursos ordinarios del sistema educativo, con sus profesores, maestros, estrategias, organización, etc. ordinarios, no pueden dar respuesta a las necesidades educativas que presentan determinadas personas, por lo que hablaríamos de *necesidades educativas especiales*. La respuesta institucional a estas necesidades educativas especiales en nuestro país comienza a institucionalizarse a partir de la Constitución Española de 1978, después con la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982 y sobre todo a partir del R.D. de 1985 del Programa de Integración (p. 155). Transcurrida más de una década desde aquel evento, los avances en la institucionalización de la integración en «la corriente principal» del sistema educativo de la atención a las necesidades educativas especiales es un hecho, pero no en lo que afecta a los casos más graves o lo que se ha venido en llamar las necesidades educativas especiales permanentes, como es el caso de los *trastornos del desarrollo* en donde habría que incluir a las personas con deficiencias sensoriales, auditivas y/o visuales, motrices, mentales, trastornos penetrantes del desarrollo, etc. Estas personas con necesidades educativas permanentes en general presentan *dificultades en el aprendizaje* más o menos pronunciado, al que hay que dar respuesta desde las necesidades que presentan y no sólo desde el trastorno del desarrollo característico que sufran.

La cuestión que surge es que se dan casos con *dificultades de aprendizaje específicos o generales* cuya base no es un trastorno del desarrollo, sino que tienen características propias, con ausencia de trastornos del desarrollo –a no ser que se dé superposición de un trastorno del desarrollo y de una dificultad de aprendizaje–, de retraso mental, de deficiencia sensorial o social, y a pesar de ello se dan dificultades en el aprendizaje del lenguaje, la lectura, la escritura o las matemáticas (p. 39-40). ¿Qué ha ocurrido en nuestro país al respecto? Pues que se han conceptualizado como *necesidades educativas transitorias,* transitoriedad supuesta que no acaba de cumplirse muchas veces. Por otra parte, como se ha priorizado la atención, creación de servicios de apoyo, dotación de recursos extraordinarios –profesor de apoyo, logopeda, psicopedagogo, etc.– en relación con los alumnos con necesidades educativas permanentes, los maestros y profesores, así como el sistema educativo, ha tenido que enfrentarse «solo», sin formación y sin medios y recursos, a los alumnos con *dificultades de aprendizaje* (p. 135). En el mundo anglosajón, sobre todo en EEUU y Canadá, las dificultades de aprendizaje

representan el 45 por 100 de los alumnos de Educación Especial atendidos por el sistema educativo ordinario recibiendo apoyos y atenciones extraordinarias. Desarrollo producido por efecto de la presión de las asociaciones de padres de afectados sobre todo. El caso español aún ha de recorrer en algún sentido parte de este camino y dar respuesta completa a las necesidades que presentan las personas con dificultades de aprendizaje.

Pero las personas con trastornos del desarrollo y también con dificultades de aprendizaje no sólo presentan necesidades educativas especiales; pueden presentar necesidades sociales especiales, necesidades culturales especiales, necesidades de empleo y tiempo libre especiales, necesidades de hogar especiales, necesidades médicas especiales, etc., a lo largo de todo el ciclo vital. Es evidente que las personas con trastornos del desarrollo es más probable que presenten otro tipo de necesidades especiales aparte de las educativas, pero puede que a las personas con dificultades de aprendizaje también les ocurra, y, si en nuestro país la provisión de servicios educativos para las dificultades de aprendizaje es limitada, lo es aún más en el resto de las necesidades especiales –sociales, laborales, etc.

El libro que comentamos revisa y analiza en profundidad todas estas cuestiones, centrándose en el núcleo de las *dificultades de aprendizaje* sin soslayar ninguno de estos temas vidriosos. Se trata de un gran manual que cubre una laguna en lengua castellana. Pues, si bien se han venido publicando libros específicos sobre diversas dificultades de aprendizaje, faltaba un buen manual integrador de los avances más recientes en el campo o área de las dificultades de aprendizaje y que en este momento se está conceptualizando como una disciplina científica con cierta entidad, sobre todo a partir de 1990 en que el salto que ha operado ha sido cualitativo al incorporarse figuras de primera línea a nivel internacional y enfocar sus investigaciones en este campo. Una ilustración de su importancia es la inclusión como materia troncal en la nueva licenciatura de Psicopedagogía y de diversas materias en las especialidades de Magisterio o en la carrera de Psicología. El campo está cobrando fuerzas renovadas y está haciendo aportaciones muy relevantes tanto teóricas como aplicadas en la solución de un problema social de primera magnitud.

El libro repasa sucesivamente, en diez magníficos, coherentes y muy actuales capítulos, las temáticas de la historia y las definiciones de las dificultades de aprendizaje, las teorías y modelos de las dificultades de aprendizaje, las clasificaciones de las dificultades de aprendizaje, la psicología de las dificultades de aprendizaje, el enfoque sociohistórico cultural en las dificultades de aprendizaje, los aspectos administrativos y educativos de las dificultades de aprendizaje –ilustración del caso español y de otros ejemplos internacionales– y los capítulos dedicados a cada una de las dificultades de aprendizaje específicas, como la del lenguaje, de la lectura, de la escritura y de las matemáticas. Se completa el libro con un índice de autores y otro de temas, de gran utilidad para el estudiante o para el profesional que desee consultar términos específicos o que quiera consultar aspectos concretos muy diversos. La documentación revisada es impresionante y selectiva, dando el libro un conjunto de alta calidad que lo hace recomendable especialmente como manual de estudio para los estudiantes de la universidad o para profesionales que precisen algún tipo de reciclaje o consulta sobre el tema. La editorial Narcea ha tenido un gran acierto con su publicación, lo que será muy agradecido por los interesados y curiosos en el tema o área de las dificultades de aprendizaje.

En el momento actual hay dos tradiciones o enfoques o culturas predominantes en el campo de las dificultades de aprendizaje, una la educativa y basada en

el desarrollo –enfoques cognitivos, contextuales, etc.– y otra la clínica y/o neuropsicológica. Ambas culturas son integradas con maestría y claridad en el presente libro, con un énfasis especial en el ámbito educativo y en sus posibilidades aplicadas. Estos dos grupos de enfoques están fundamentados teóricamente. La integración con un énfasis mayor en el polo educativo y aplicado está presente a lo largo de todo el libro con originalidad, y los ejemplos son muchos. Una ilustración puede verse en el capítulo de dificultades de aprendizaje de las matemáticas en donde se fundamentan las cuestiones conceptuales junto con las del desarrollo, así como con las investigaciones sobre clasificación y sus relaciones con la inteligencia, aspectos sociales y de personalidad –p. ej., efectos de las dificultades de aprendizaje (p. 237)–, los cambios a lo largo del ciclo vital –p. ej., la ansiedad matemática en adultos (p. 234)–, junto con sugerencias aplicadas para la intervención de gran utilidad (p. 240) y en donde se refleja un gran esfuerzo de revisión bibliográfica internacional y de adaptación y concreción a nuestro ámbito cultural.

Las dificultades de aprendizaje han de entenderse en un contexto social, cultural e histórico en donde nos desenvolvemos. Los aspectos «metateóricos», pero de suma importancia para tener el norte definido hacia dónde hemos de caminar en la búsqueda de modelos sistémicos, comprehensivos de la complejidad que suponen las personas con dificultades de aprendizaje, se tratan en el capítulo cinco.

Puesto que el autor, experto de reconocido prestigio en los temas de los trastornos del desarrollo y de las dificultades de aprendizaje en educación, tiene una trayectoria fructífera y relevante en estos ámbitos, esperemos que nos siga regalando con aportaciones que completen el panorama. Por ejemplo, sería de desear el tratar los temas de las habilidades sociales en relación con las dificultades de aprendizaje, o los trastornos de conducta, o profundizar en el enfoque histórico cultural en relación con las dificultades de aprendizaje, o analizar las dificultades en el aprendizaje del lenguaje, la lectura, la escritura o el cálculo en los diferentes trastornos del desarrollo o en otros trastornos psicopatológicos en la infancia y adolescencia y a lo largo del ciclo vital, o las dificultades de aprendizaje en las personas mayores, o incluso analizar en específico la evaluación y la intervención educativa y clínica en las dificultades de aprendizaje... Ello hubiera significado, no un manual normal, sino una enciclopedia o un manual cuasi-enciclopédico y que representa todo un «programa de investigación» que en los próximos años veremos crecer en nuestro país como obra colectiva y en la que el libro que comentamos representa un eslabón relevante.

Isabel Cantón Mayo

NORMAS GENERALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la Redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados en hojas de tamaño DIN-A4 por una cara, a dos espacios. La extensión de los trabajos no sobrepasará las veinticinco páginas.

3. El original del trabajo deberá ir acompañado de una copia en soporte informático (disquete) en cualquier procesador de texto (WORD o Wordperfect, etc.) para PC o compatible y especificando claramente el programa y versión.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma, y año de edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M. Y OTROS: *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1997

b) Revistas: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista, edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:
GUERRERO SERÓN, A.; FEITO ALONSO, R.: «La reforma y la formación permanente del profesorado», en *Revista de Educación*, 309(1996), pp. 263-285.

5. Las citas textuales deben separarse por un espacio anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda seguido por el apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

6. 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.

SUMARIO

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

JUANA MARÍA SANCHO GIL, FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ: *Más allá del escepticismo: la necesidad del saber educativo basado en la investigación.*—JAMES CALDERHEAD: *La investigación educativa en Europa en los últimos diez años.*—MIRTHA A. NAZIF, ALFREDO ROJAS: *La investigación educativa en Iberoamérica.*—DAVID C. BERLINER, ÚRSULA CASANOVA: *La investigación educativa en los Estados Unidos: el último cuarto de siglo.*—JUANA MARÍA SANCHO GIL, FERNANDO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ: *La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones.*—ANDY HARGREAVES: *La investigación educativa en la era postmoderna.*

GUILLERMO GIL ESCUDERO, JUAN CARLOS SUÁREZ FALCÓN: *Aplicación y validación de un procedimiento de construcción de pruebas de rendimiento de matemáticas, ciencias y lengua en la educación primaria.*—BASIL BERNSTEIN: *Una interpretación equivocada de la teoría de los códigos.*—ROBERTO A. FOLLARI: *El planteamiento curricular en la era del pragmatismo absoluto.*—LEOPOLDO J. CABRERA: *La FP en España antes de la LGE de 1970.*

CONSUELO VÉLAZ DE MEDRANO: *Imagen de la ciencia, prácticas y hábitos científicos de los investigadores en Ciencias de la Educación.*—BERNARDO GARGALLO: *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el currículum escolar. Un programa de intervención en 6.º de primaria.*—ANTONIO SÁNCHEZ PALOMINO: *Una experiencia didáctica de atención a la diversidad de alumnos/as que presentan dificultades de aprendizaje.*—CONCHA SÁNCHEZ BLANCO: *Dilemas éticos de la investigación educativa.*

LUIS BRAVO JÁUREGUI: *La educación en Venezuela: Calidad/Cantidad. (Entre el Mito «fácil» y la «dura» realidad).*—OCDE: *La implantación de la educación permanente para todos: visión general y directrices de política educativa.*

CONSUELO VÉLAZ DE MEDRANO: *La investigación educativa financiada por el CIDE desde su creación: análisis bibliográfico de las revisiones publicadas por este centro entre 1993 y 1997.*

Ministerio de Educación y Cultura
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
Centro de Publicaciones