

REVISTA DE EDUCACION

274

HENRY GIROUX: La Educación Pública y el Discurso, el Poder y el Futuro.

ANTONIO DE PABLO: Causalidad, estructura y acción social: consideraciones en torno a la sociología de la Educación.

CHRISTIAN VOGT: Las necesidades educativas.

ALEJANDRO PIZARROSO QUINTERO: Catolicismo y pedagogía: publicaciones católicas, infantiles y juveniles en Italia.

JUAN LOPEZ MARTINEZ: Investigación sobre «el fracaso escolar en la formación profesional de los centros públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid».

JUAN JOSE SANCHEZ DE HORCAJO: Profesionalización del maestro rural de Castilla y León.

LUIS MIGUEL VILLAR ANGULO: Minicurso «Modelo Inductivo».

MAYO-AGOSTO
1 9 8 4

CONSEJO DE DIRECCION

CONSEJO DE REDACCION

PRESIDENTE:

Joaquín Arango Vila-Belda
Secretario General Técnico

VOCALES:

José Antonio Sánchez Mariscal
Vicesecretario General Técnico

Luis Felipe Paradela González
Subdirector General de Organización
y Automación

José Antonio Menéndez Pidal y Oliver
Subdirector General de Cooperación
Internacional

Luis Martínez Ros
Director del Servicio de Publicaciones

Director: *Julio Carabaña Morales*

Secretario: *Antonio Martínez Sánchez*

CONSEJEROS:

Inés Alberdi

Juan Delval

Angel Pérez Gómez

EQUIPO DE REDACCIÓN

José María Costa y Costa

Inés Chamorro Fernández

Marina Sastre Hernangómez

María Antonieta Lucio Sáinz



Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN: 0034-8082

Revista cuatrimestral

Publicación de la Secretaría General Técnica
del Ministerio de Educación y Ciencia

Edita: Servicio de Publicaciones del MEC
Ciudad Universitaria, 28040 Madrid (España)

Depósito Legal: M. 57/1958

Imprime: Gráficas Rolando, S. L. - San Romualdo, 26 - Edificio Astigy, 5.ª pl.

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

Número 274



Mayo-agosto 1984

SUSCRIPCIONES EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CIUDAD UNIVERSITARIA - 28040 MADRID (ESPAÑA) - Teléfono 449 67 22

S U M A R I O

Págs.

ESTUDIOS

GIROUX, HENRY: La educación pública y el discurso, el poder y el futuro	5
PABLO, ANTONIO DE: Causalidad, estructura y acción social: Consideraciones en torno a la sociología de la educación.	25
VOGT, CHRISTIAN: Las necesidades educativas	49
PIZARROSO QUINTERO, ALEJANDRO: Catolicismo y pedagogía: Publicaciones católicas, infantiles y juveniles, en Italia.	75

INVESTIGACIONES

LÓPEZ MARTÍNEZ, JUAN: Investigación sobre «el fracaso escolar en la formación profesional de los centros públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid»	93
SÁNCHEZ DE HORCAJO, JUAN JOSÉ: Profesionalización del maestro rural de Castilla y León	115
VILLAR ANGULO, LUIS MIGUEL: Minicurso «Modelo inductivo»	137

INFORMES Y DOCUMENTOS

Recomendaciones del Comité Director para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa	163
---	-----

BIBLIOGRAFIA

Revisión bibliográfica: El desarrollo en el niño del conocimiento sobre el país. Por G. Echeita, C. del Barrio, E. Martín, A. Moreno y J. Delval	171
Reseñas de libros	207
Reseñas de investigación	215
Reseñas de revistas	247

E S T U D I O S

LA EDUCACION PUBLICA Y EL DISCURSO DE LA CRISIS,
EL PODER y EL FUTURO (*)

HENRY GIROUX (**)

EL DISCURSO NEOCONSERVADOR Y LA CRISIS
DE LA EDUCACION

En el actual clima político en los Estados Unidos se habla poco de las escuelas y de la democracia, mientras que se da un amplio debate sobre cómo pueden tener más éxito las escuelas en cuanto a hacer frente a las necesidades de la industria y contribuir a la productividad económica. Frente a un panorama de recursos económicos decrecientes, la ruptura de las coaliciones liberales y radicales en defensa de la escuela pública, y la erosión de los derechos civiles, el debate público acerca de la naturaleza de la escuela se ha visto reemplazado por las inquietudes e intereses de una nueva coalición de políticos liberales y conservadores que han introducido un nuevo discurso y una nueva tecnología del poder y de la dominación. Lamentablemente, en un momento en que se necesitaría un lenguaje diferente de análisis para comprender la estructura y el significado de la escuela, la teoría educativa americana ha retrocedido nuevamente a un discurso aparentemente apolítico de gestión y administración. Dicho de manera simple, en medio del creciente fracaso y desorganización, tanto de la sociedad americana como de las escuelas públicas, ha surgido un conjunto de inquietudes y problemas evocados en discursos y prácticas que unen los supuestos ideológicos del individualismo posesivo con las peores dimensiones de la lógica de la gestión y la tecnología. Ya no se pone el énfasis en ayudar a los estudiantes a «leer» el mundo de manera crítica; en cambio, se pone en ayudar a los estudiantes a «dominar» las herramientas de la lectura. La cuestión de cómo puede ser posible darle un sentido a la escuela de manera de hacerla crítica y cómo hacerla crítica con el objeto de hacerla liberadora, ha sido subsumida bajo el imperativo de dominar procedimientos y «hechos».

(*) Ponencia presentada en el Simposium «Teoría y práctica de la innovación en la formación y perfeccionamiento del profesorado», organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado en febrero de 1984.

(**) Universidad de Miami, Ohio.

Es instructivo observar que el discurso conservador que domina actualmente el debate sobre la educación en los Estados Unidos ha fortalecido y mantenido su posición vinculando las crisis de la vida cotidiana con el fracaso de la escuela pública de los más imperativos problemas estructurales e ideológicos que caracterizan a la sociedad dominante. Por otra parte, las coaliciones conservadoras han podido influir sobre las inquietudes populares acerca de la escuela con respecto a un cierto número de cuestiones ideológicas, de manera tal que ha hecho que la izquierda resulte casi invisible en el debate actual. Esto apunta a la cuestión igualmente importante del fracaso de la izquierda americana en cuanto a tener alguna influencia en este debate, ya sea en términos que pongan de relieve la crisis real de la educación pública o en términos que expongan a la luz las falsas premisas que subyacen a las coaliciones neoconservadoras.

Lo que deseo sostener en este ensayo es que la educación pública en los Estados Unidos hace frente a una doble crisis. Por una parte, está la crisis que se fundamenta en la amenaza neoconservadora a todas las esferas públicas, entre las cuales las escuelas que contengan la posibilidad de un aprendizaje y de un diálogo crítico. Por otra parte, está la crisis que se centra alrededor del fracaso del discurso educativo radical, ya sea para iluminar de manera adecuada la naturaleza de los fracasos actuales de la educación americana, como también para proporcionar un discurso teórico que fundamente una reforma educativa. Examinaré en primer lugar la naturaleza de la ideología neoconservadora y de la amenaza que plantea a la educación pública en los Estados Unidos.

Se encuentran alusiones a la magnitud de la crisis actual de la educación americana en el lenguaje de informes recientes sobre la educación pública (1). En palabras de la Comisión sobre Excelencia, somos una «nación en peligro» debido a la baja calidad de nuestro sistema educativo. Análogamente, la Fundación Carnegie, en su informe, sostiene que «la profesión docente está en crisis en este país», mientras que la Fuerza Nacional de Tareas sobre la Educación para el Crecimiento Económico afirma que «hacemos frente a una verdadera situación de emergencia». No es necesario decir que la naturaleza y la extensión de la crisis de la educación pública y de su relación con la sociedad global son objeto de un debate nacional. Este debate es importante, no sólo porque centra la atención sobre la declinante calidad de nuestras escuelas y de nuestra economía, sino también porque pone en evidencia una filosofía

(1) Ver, por ejemplo: The National Commission on Excellence in Education, United States Department of Education, presidida por David P. Gardner, *A Nation at Risk*; Education Commission of the States, Task Force on Education for Economic Growth, presidida por James B. Hunt, Jr., *Action for Excellence*; The College Entrance Examination Board, Educational Equality Project, George H. Hanford, presidente, *Academic Preparation for College*; Twentieth Century Fund, Task Force on Federal Elementary and Secondary Education Policy, Robert Wood, presidente, *Making the Grade*; The Carnegie Corporation of New York, James B. Hunt, Jr. and David Hamburg, presidentes, *Education and Economic Progress: Toward a National Education Policy*.

pública «nueva» (2), que es, desde mi punto de vista, tan problemática como las crisis que intenta definir y resolver (3).

Dentro de este debate se plantean algunas cuestiones fundamentales subyacentes que deben ser expuestas a la luz pública. Por una parte, está la cuestión de saber si la filosofía pública que ha definido los parámetros de la crisis actual y las variadas recomendaciones para resolverla ha señalado de manera adecuada la naturaleza de la crisis que los Estados Unidos enfrentan hoy. Por otra parte, está la cuestión de saber si esta filosofía neoconservadora que actualmente domina el debate sobre la educación no es tan problemática como las cuestiones que ha criticado. Esta no es una cuestión de poca importancia, puesto que cualquier intento de definir qué forma podría tomar una política federal en educación dependerá de comprender de qué manera se ha formulado tal política, qué intereses representa y, en última instancia, cómo define la naturaleza de los problemas que trata de enfrentar.

Lo que es más llamativo en el actual debate es la relación que se establece entre el estado de la economía americana, con su declinante rendimiento doméstico y su preeminencia cada vez menor en el mercado internacional, y el fracaso de la escuela en cuanto a educar a los estudiantes para hacer frente a las necesidades económicas de la sociedad dominante. En algunos casos se sostiene que la escuela es responsable de esta crisis; en otros, voces más prudentes han sostenido que tal vez la escuela puede no haber causado la crisis económica, pero que, sin embargo, puede contribuir a paliarla promoviendo la excelencia educativa y la capacidad para la dirección. Lo que comparten éstas y otras voces diversas es un discurso que define la racionalidad económica como el modelo de la razón pública. Este discurso es evidente, por ejemplo, en el informe de la Comisión sobre Excelencia cuando mide el éxito educativo en relación con la necesidad de mantener «la pequeña ventaja competitiva que todavía conservamos en los mercados mundiales»; esta forma de lógica resulta también evidente en la afirmación contenida en el informe de la Fuerza de Tareas para el Crecimiento Económico en el sentido de que la escuela pú-

(2) La noción de «nueva» filosofía pública, tal como se usa en este ensayo, proviene de la obra de Sheldon S. Wolin. Ver Sheldon S. Wolin, «The New Public Philosophy», *Democracy*, núm. 1 (octubre de 1981), págs. 23-36. Otra fuente excelente puede encontrarse en James M. Giarelli, «Education and Democratic Citizenship: Toward a New Public Philosophy», artículo no publicado presentado en la National Council for Social Studies Annual Meeting, Boston, Mass., 24 de noviembre de 1982, 19 págs.

(3) Ejemplos representativos de la «nueva» filosofía pública pueden encontrarse en el número de octubre de 1983 de *Educational Leadership* y en el número de septiembre de 1983 de *Phi Delta Kappa*. Chester Finn, Jr., parece encarnar el anti-intelectualismo auto-complaciente que a menudo caracteriza a esta población. Escribe: «Me resulta difícil imaginar cómo alguien puede *no estar de acuerdo* (el subrayado es suyo) con las recomendaciones sobre el currículum de la Comisión sobre Excelencia, o tampoco con los demás diagnósticos, propuestas y sugerencias de la Comisión». Chester E. Finn, Jr., «How could Anyone Disagree?», *Educational Leadership*, núm. 41 (octubre de 1983), pág. 28. Uno de los más coherentes desacuerdos con el Informe de la Comisión Nacional sobre Excelencia puede hallarse en «Our Children at Risk: An Inquiry into the Current Reality of American Public Education», informe publicado por The National Coalition of Advocates for Students (New York, 1983), 42 págs.

blica «no está realizando una tarea educativa adecuada a las exigencias de hoy en el trabajo, y mucho menos a las de mañana».

El punto importante que hay que señalar es que la racionalidad económica en el actual debate se convierte tanto en el referente como en el ideal del cambio. Es decir, dentro del contexto de esta racionalidad, los dirigentes educativos y del mundo de los negocios defienden formas específicas de conocimiento que se consideran importantes para nuestras escuelas y el futuro de nuestra sociedad. Por ejemplo, el conocimiento es considerado de alto estatus en la medida en que proporciona beneficios a la seguridad nacional y al crecimiento tecnológico. De tal manera, las matemáticas, la ciencia y las formas de conocimiento asociadas a la alta tecnología ocupan una posición de status elevada en este modelo. Por otra parte, como ideal, este modelo de racionalidad económica se transforma en la base de nuevas relaciones entre la escuela y el sector económico.

Dentro de los límites de este discurso, la escuela se hace importante en la medida en que es capaz de proporcionar las formas de conocimiento, las habilidades y las prácticas sociales necesarias para producir la fuerza de trabajo para una economía tecnológica cada vez más compleja. Además, las soluciones en cuanto a reforma de la escuela que han surgido del actual debate se hallan fuertemente conformadas por la lógica tecnocrática e instrumental que impregna a este modelo de racionalidad económica. En otras palabras, las inquietudes que informan el debate actual son en gran parte de naturaleza técnica e incluyen recomendaciones tales como extender el horario escolar, elevar los sueldos de los maestros y reforzar la disciplina escolar. Aun cuando se agregue un llamado a mejorar la calidad, frecuentemente ésta se define menos en términos de una apelación sustantiva al desarrollo de formas de razonamiento crítico y comportamiento cívico de un orden más elevado, que en términos de demandas formales de tipos más estrictos de pruebas de aptitud y evaluación.

La filosofía neoconservadora que informa este debate fracasa, no sólo en términos de su análisis de la escuela americana y de la naturaleza de la crisis actual, sino también en el sentido de que no logra proporcionar una visión de futuro que tenga en cuenta seriamente la clase de participación reflexiva en la vida sociopolítica que se espera de los ciudadanos de una sociedad democrática. Además, el énfasis indebido que este discurso pone sobre resultados cognitivos y técnicos específicos representa una ideología que socava la importancia de promover el desarrollo de esferas públicas críticas en las que la capacidad de aprendizaje no se reduzca a consideraciones económicas o técnicas, es decir, espacios públicos en los que sea posible aprender y poner en práctica las habilidades necesarias para la participación democrática en los procesos políticos, sociales y culturales más amplios que estructuran a la sociedad americana (4). En este caso, lo que se está defendiendo va mucho más

(4) Análisis de la ideología de la racionalidad tecnocrática y la importancia de las esfe-

allá de la tradicional demanda conservadora consistente en enseñar a los estudiantes a transformarse en funcionalmente alfabetos o a dominar mínimas competencias y destrezas básicas. En realidad, la lógica que subyace al discurso neoconservador está centrada en el apoyo a un matrimonio entre la escuela pública y la comunidad de los negocios, por una parte, y una vertiginosa exaltación de procedimientos de examen y de clasificación, junto con el dominio de habilidades técnicas y especializadas, por la otra. En el interior de las divergentes orientaciones intelectuales que caracterizan a este discurso se encuentra una indiferencia teórica en cuanto a pertrechar a los estudiantes con los conocimientos y habilidades necesarias para lograr una amplia comprensión de los procesos sociopolíticos que actúan en este país.

Lo que sostengo es que el discurso neoconservador renuncia a la responsabilidad necesaria para asegurar que la escuela pública actúe en el sentido de permitir a los estudiantes «experimentar un sentido significativo de libertad personal y política, y vivir una vida moral, es decir, una vida vivida de acuerdo con reglas y principios morales» (5). Además, esa renuncia refuerza la creciente crisis de coraje moral y cívico a que hacen frente actualmente los Estados Unidos. Esta cuestión apunta, en efecto, a una crisis muy diferente de aquella en la que se insiste en el debate actual. La crisis a la que me refiero se centra en el fracaso de Estados Unidos no sólo en el sentido de ampliar su concepción del papel adecuado del ciudadano en una sociedad democrática, sino también en cuanto a promover una ética de responsabilidad cívica capaz de mantener a raya aquellos estrechos y privatizados intereses que amenazan constantemente el bien público. Es decir, la sociedad de Estados Unidos hace frente a un riesgo que, en parte, deriva de no tomar en serio la necesidad de desarrollar una teoría educativa inspirada en los principios del alfabetismo crítico y el coraje cívico, cuestiones que deberían constituir el núcleo de cualquier debate referente a la política educativa en los distintos niveles de la organización gubernativa (6). Pero antes de analizar por qué creo que las naciones de alfabetismo crítico y coraje cívico deben constituir la base de una filosofía pública a partir de la cual establecer una posición política y un discurso crítico con respecto a la teoría y a la práctica educativa, deseo referirme más específicamente a algunos de los errores generales del discurso neoconservador que acabo de criticar.

ras públicas opositoras con gran extensión en: Henry A. Giroux, *Theory and resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1983).

(5) Michael Katz, «Critical Literacy: A Conception of Education as a Moral Right and Social Ideal», en *The Public School Monopoly*, ed. Robert Everhart (Cambridge, Mass.: Ballinger Press, 1982), pág. 209.

(6) Algunas exposiciones elocuentes recientes de esta posición pueden verse en: Katz, *ibid.*; James M. Giarelli, «The Public, the State, and the Civic Education of Teachers», en *Civic Learning in Teacher Education*, Society of Professors of Education Monograph Series, 1983; Michael W. Apple, «Politicizing 'Civic Values' in Education», en *Civic Learning in Teacher Education*, Society of Professors of Education Monograph Series, 1983; Jonathan Kozol, *Prisoners of Silence: Breaking the Bonds of Adult Illiteracy in the United States* (New York: Continuum Publishing Corporation, 1980).

El discurso neoconservador, con su exaltación de la razón económica y tecnocrática, comienza con problemas equivocados; además, se plantea mal el problema que encara y, al hacerlo, aboga por soluciones erróneas. La actual crisis económica a la que hacen frente los Estados Unidos no ha sido producida por la educación pública, aunque sí es cierto que la crisis económica ha tenido un efecto significativo sobre los problemas que experimenta la escuela. El elevado desempleo, la declinante productividad, la inflación y la persistencia de vastas desigualdades en riqueza y poder en este país tienen poco que ver con la ausencia de habilidades escolares. Además de la mala planificación y de las malas políticas de inversiones, la economía ha experimentado un importante desplazamiento desde su base tradicional agrícola y manufacturera a industrias de alta tecnología y de servicios. Como resultado, el número de puestos de trabajo que requieren una preparación de nivel medio ha disminuido gradualmente. Esto no sólo ha producido elevados niveles de desempleo, sino que también apunta a la creciente polarización de futuras oportunidades de puestos de trabajo (7). Las consecuencias que esto tiene para la escuela están en contradicción con las demandas urgentes de los dirigentes educativos y económicos en el sentido de que el país ponga en marcha un masivo programa educativo para preparar a los estudiantes para la revolución en los puestos de trabajo producida por la alta tecnología. Lo irónico de esta recomendación queda claro en el estudio más reciente de la Oficina de Estadísticas Laborales que muestra que la mayor parte de los puestos de trabajo que se ofrezcan en los próximos diez años lo será en industrias de servicios de bajo nivel que requieren muy pocas habilidades, y que sólo una proporción relativamente pequeña del total se requerirá en los campos de alta tecnología (8). Educar una fuerza de trabajo con habilidades para las cuales habrá pocos puestos de trabajo disponibles, mientras que simultáneamente se ignora el crecimiento de un mercado que requiere cada vez menos conocimientos intelectuales, plantea cuestiones fundamentales acerca de la naturaleza de la economía misma y de las ideologías que la legitimizan.

No es necesario decir que la calidad de las escuelas se ha visto afectada profundamente por la crisis de la economía y esto resulta evidente en las tensiones financieras que afectan a muchos sistemas escolares. En muchas ciudades importantes de los Estados Unidos la inflación, los cierres de fábricas y el desempleo han dejado a las comunidades con menos recursos económicos sobre los que recaudar impuestos (9). Esta base imponible en contradicción ha

(7) Algunos análisis importantes sobre esta cuestión pueden encontrarse en: Stanley Aronowitz, *Working Class Hero: A New Strategy for Labor* (New York: The Pilgrim Press, 1983); Manuel Castells, *The Economic Crisis and American Society* (Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1980); Paul Weckstein, «Democratic Economic Development is the Key to Future Quality Education», *Phi Delta Kappa* (February 1983), págs. 420-423.

(8) Cifras de la Oficina de Estadísticas del Trabajo sobre las ocupaciones que generan la mayor parte de los nuevos puestos de trabajo aparecieron en el *New York Times* (18 de septiembre de 1983).

(9) Weckstein, *op. cit.*, pág. 420.

contribuido a los ceses masivos de maestros, al cierre de escuelas, que rápidamente se transforman en propiedades de inversión para los intereses inmobiliarios, a la creciente escasez de materiales de enseñanza y a la eliminación de muchos programas escolares. Si existe una crisis en la calidad de la educación en Estados Unidos ha sido exacerbada por estas tendencias, de las que no es responsable la educación pública. Pero existen otros problemas que es necesario señalar. La escuela, para muchos estudiantes, particularmente para aquellos que provienen de los niveles socioeconómicos más bajos, ofrece pocas oportunidades de progreso personal y social. Para estos estudiantes, la escuela es un lugar que refuta más bien que confirma sus historias personales, experiencias y aspiraciones. En parte, esto queda indicado por la alienación que se expresa a través de las altas tasas de ausentismo estudiantil, la violencia en la escuela y el rechazo por parte de numerosos estudiantes a tomar seriamente las demandas académicas y prácticas sociales de la escuela. Es alarmante tomar nota, por ejemplo, de la estimación de que en un día cualquiera en la ciudad de Nueva York el 50 por 100 de los estudiantes ha faltado a la escuela (10).

Como muchos críticos radicales de la educación han señalado, estos problemas son esencialmente de naturaleza social y política, y no pueden ser comprendidos meramente dentro del marco que proponen los portavoces neoconservadores. Estos son problemas que requieren explicaciones y soluciones diferentes de las que actualmente dominan el debate sobre la educación. Pero una cosa es sostener que los neoconservadores han desfigurado la crisis de la educación y propuesto soluciones inadecuadas, y otra completamente distinta, sostener que en realidad han contribuido a ella. Me ocuparé ahora de esta cuestión.

Subyacente al compromiso neoconservador de reordenamiento de la educación pública se halla un conjunto de supuestos que son profundamente reaccionarios en su naturaleza y perjudiciales en sus objetivos a la consideración de la escuela como una institución que proporciona un noble servicio público. No realizando ninguna crítica, o presentando una muy pobre, acerca de cómo las instituciones sociales, políticas y económicas existentes pueden contribuir a la reproducción de profundas desigualdades en esta sociedad, el discurso neoconservador mantiene generalmente el silencio sobre cómo esas instituciones pueden influir sobre la escuela en el sentido de reproducir desigualdades estructurales aún más amplias. En efecto, lo que se echa en falta es cualquier comprensión acerca de cómo el poder, la ideología y la política actúan sobre y en la escuela de modo de socavar los valores básicos de comunidad y democracia. Por ejemplo, no hay lugar en ese discurso para una comprensión de cómo la búsqueda de la excelencia puede resultar socavada por las realidades

(10) Robert B. Everhart, «Introduction», en *The Public School Monopoly*, op. cit., página 3. Para un excelente y extenso análisis de esta cuestión, ver W. Norton Grubb and Varvin Lazerson, *Broken Promises: How Americans Fail Their Children* (New York: Basic Books, 1982).

de la clase social, el privilegio y otras poderosas fuerzas socioeconómicas que arrastran a la escuela en la dirección opuesta; o para comprender aquellas prácticas escolares que promueven sistemáticamente el fracaso en ciertos segmentos de la juventud de nuestro país, particularmente entre la juventud de origen obrero o de minorías étnicas; o, finalmente, para comprender que muchos de los problemas que encara la escuela son, en parte, de naturaleza política, cultural y económica, y trascienden la insistencia limitada en el logro y el éxito individuales. Por otra parte, dentro de este modelo de racionalidad, la educación pública se define, en primer lugar, en términos de una lucha por el éxito económico y la movilidad individual. Estos no son objetivos enteramente negativos, pero un énfasis indebido en ellos sugiere que la economía es más importante para nuestro país y para la escuela, que nuestro compromiso con los principios democráticos (11). Tal punto de vista es no sólo erróneo, sino que además proporciona la base filosófica para desencadenar un ataque a la relevancia de cualquier esfera pública consagrada a objetivos distintos de aquellos que meramente defienden estrechos modelos de racionalidad técnica y necesidades económicas.

Lo que está en cuestión es la importancia de reconocer que el discurso neoconservador representa una ideología que no contiene una racionalidad adecuada a la defensa de la escuela, como tampoco de ninguna otra esfera pública comprometida con el desempeño de un servicio público democrático. En otras palabras, esa filosofía no contiene ninguna justificación adecuada que vincule a la escuela a una filosofía capaz de promover alguna forma de conciencia cívica, a una que impulse el desarrollo de una ciudadanía activa y de la participación pública sobre la base de principios morales y éticos, en oposición a formas de participación ligadas meramente a la autosuficiencia económica y al interés propio. El discurso neoconservador está vinculado en gran parte a supuestos que consideran a la escuela como un medio de incrementar los logros individuales y promover las necesidades industriales. Tal punto de vista hace difícil defender la educación pública en términos políticos y éticos. De hecho, da su apoyo a programas dirigidos a quitar fondos y a dismantelar la educación pública. Dicho de otra manera, su modelo de racionalidad económica no puede generar un discurso que defienda programas de servicios públicos ligados a la mejora de las tradiciones democráticas.

No es necesario decir que una crítica de la posición neoconservadora debe

(11) Un llamativo ejemplo de esto puede encontrarse en el argumento de Harold L. Hodgkinson en el sentido de que la comunidad de la educación superior debe tomar en serio las posibilidades que tienen los jóvenes provenientes de minorías de acceder a alguna forma de educación superior. La explicación de esa inquietud se halla en lo que él llama mero interés propio de la clase media cuando escribe que: «La dependencia de los americanos blancos de clase media del éxito de las minorías en la escuela y en el trabajo apenas está comenzando. Un noventa por ciento de lo que será la fuerza de trabajo en 1990 está ya trabajando hoy y cerca de mitad del resto estará formada por minorías. Los trabajadores blancos que se jubilen se encontrarán con que dependen cada vez más de una fuerza de trabajo compuesta en buena parte de minorías en cuanto al pago de las contribuciones a la Seguridad Social». Harold L. Hodgkinson, «College Students in the 1990s: A Demographic Portrait», *Educational Digest* (noviembre de 1983), pág. 29.

partir de términos y principios muy diferentes. Debe defender a la escuela como una esfera pública responsable del desarrollo de un servicio público indispensable para la nación. Tal punto de vista señalaría el valor de la escuela como institución diseñada para despertar las responsabilidades morales, políticas y cívicas de la juventud. Todo esto requeriría una forma de discurso completamente diferente, una que apuntara a problemas muy diferentes de la educación pública, que abogara por distintas soluciones y que proporcionara una racionalidad diferente a la práctica educativa. La cuestión fundamental, que apunta a la segunda crisis que estamos analizando, ha obsesionado a muchos críticos educativos y políticos. En sus muchas variantes se puede plantear como sigue: «¿En qué principios habría que apoyarse para reconstruir la escuela americana sobre la base de valores liberadores y democráticos?»

LAS TEORIAS RADICALES DE LA ESCUELA Y LA CRISIS DEL DISCURSO MARXISTA

En la última década, las teorías radicales de la escuela se han apropiado de gran parte de las tradiciones de la teoría marxista para responder a la pregunta anterior y para poner simultáneamente de manifiesto las desigualdades de clase hondamente arraigadas que caracterizan tanto a la escuela como a la sociedad global (12). Educadores radicales de diferentes orientaciones teóricas han dejado en claro que la escuela está en una relación particular con la estructura de clase y el orden económico de las sociedades capitalistas. La naturaleza de esta conexión, por ejemplo, ha sido explorada con gran profundidad sobre la base del concepto del currículum oculto con su énfasis en la lógica política que subyace a las relaciones en el aula y a las relaciones sociales en el lugar de trabajo (13). Por otra parte, los educadores radicales han centrado su atención en la naturaleza ideológica de los conocimientos adquiridos en el aula y de la cultura escolar, así como en el papel que éstos desem-

(12) Algunos ejemplos representativos incluyen: Michael Apple, *Ideology and Curriculum* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1979); Samuel Bowles and Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America* (New York: Basic Books, 1976); trad. al castellano por Siglo XXI, Madrid, 1982; Martin Carnoy, ed., *Schooling in a Corporate Society* (New York: David McKay Inc., 1975); Madan Sarup, *Marxism and Education* (London: Routledge and Kegan Paul, 1978); Paul Willis, *Learning to Labour* (Lexington, Mass.: D. C. Heath, 1977); Michael Young and Geoff Whitty, eds., *Society, State, and Schooling* (Lewes, England: Falmer Press, 1977); Theodor Mills and Bertell Ollman, eds., *Studies in Socialist Pedagogy* (New York: Monthly Review Press, 1978); Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Society, and Culture* (Beverly Hills: Sage Publications, 1977); Stephen Castles and Wiebke Wiestenberg, *The Education of the Future* (London: Pluto Press, 1979); Rachel Sharp, *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling: Towards a Marxist Analysis of Education* (London: Routledge and Kegan Paul, 1980); Henry A. Giroux, *Ideology, Culture and the Politics of Schooling* (Philadelphia: Temple University Press, 1981); Michael Apple, *Education and Power* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982).

(13) Bowles and Gintis, *Schooling in Capitalist America*; Henry A. Giroux and Anthony Penna, «Social Education in the Classroom: the Dynamics of the Hidden Curriculum», *Theory and Research in Social Education*, 7, 1 (1979), págs. 21-42.

peñan en la legitimación de la naturaleza específica de clase de las sociedades capitalistas (14). Más recientemente, los educadores radicales se han dedicado a estudiar de qué manera se constituye la dominación de clase dentro de los procesos de resistencia y de lucha, y cómo funciona el ámbito escolar como campo tanto para promover como para contener tal resistencia, en interés de la derrota y del fracaso de la clase obrera (15). Estas diferentes tradiciones radicales no sólo han desafiado de manera fundamental a las opiniones liberales y conservadoras sobre la escuela, sino que también han hecho visible para los educadores una plétora de discursos críticos que iluminan las diferentes formas en que la escuela participa en la reproducción social, económica y cultural de un sistema de clase.

La afirmación central que deseo presentar brevemente es que las teorías educativas radicales que se han desarrollado principalmente dentro de los límites de un marco marxista, al mismo tiempo que han proporcionado un panorama educativo teórico alternativo al desarrollado por los ideólogos conservadores y liberales, no han logrado establecer el marco teórico, ya sea para oponerse al discurso neoconservador como para construir las bases de una teoría crítica de la escuela. Como el desarrollo de varias y diferentes tradiciones radicales que actualmente impregnan la teoría educativa ha sido revisado y criticado recientemente por un número de teóricos, no será necesario exponerlo aquí (16). En cambio, trataré de arrojar luz sobre aquellos fallos teóricos vinculados con la excesiva dependencia de dichas teorías con respecto a un discurso teórico marxista.

En primer lugar, la hegemonía, tal como la usan los educadores radicales, es casi exclusivamente mencionada como dominación de clase. Por ejemplo, en trabajos más ortodoxos en que se ve a la escuela fundamentalmente como reflejo del sistema económico, se explora la naturaleza y significado de la dominación a través de estudios de la relación entre el lugar de trabajo y la escuela. En algunos casos, las clases representan no sólo el referente único de la dominación, sino que también se transforman en simples extensiones de las relaciones de producción. La escuela, a su vez, parece ser dirigida por una lógica que es simplemente una extensión de la lógica de la acumulación de capital.

Mientras que muchos educadores radicales han tenido que evitar el simple reduccionismo económico y análisis de clase de la escuela, aun así permane-

(14) Jean Anyon, «Social Class and School Knowledge», *Curriculum Inquiry*, 11, 1 (1981), págs. 3-41; Bourdieu and Passeron, *Reproduction in Education, Society, and Culture*.

(15) El ejemplo más celebrado es Willis, *Learning to Labour*; ver también Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1983).

(16) Ver los diferentes artículos en «Rethinking Social Reproduction», edited by Paul Olson, *Interchange*, 12 2/3 (1981); ver también George Wood, «Beyond Radical Cynicism», *Educational Theory*, 32, 2 (1982), págs. 55-71; Henry A. Giroux, «Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis», *Harvard Educational Review*, 63, 3 (1983), págs. 257-293.

cen atrapados en el interior de un paradigma que sostiene que la educación está organizada según líneas que corresponden a las relaciones en el lugar de trabajo y que la escuela es fundamentalmente un lugar de dominación de clase. Esto puede verse en los estudios de Bowles y Gintis y de un cierto número de otros investigadores que trabajan en la tradición de la economía política en Estados Unidos (17). La naturaleza restrictiva de los análisis de clase se aprecia también en teóricos que exploran el papel de la escuela en áreas diferentes del lugar de trabajo y la estructura económica. Es decir, un cierto número de teóricos marxistas han empleado las categorías de cultura e ideología para explicar de qué manera el funcionamiento interno de la escuela contribuye a la reproducción de las sociedades capitalistas. En este caso, los educadores radicales han usado la noción de ideología para especificar el modo en que los conocimientos y prácticas sociales del aula funcionan para legitimar la racionalidad y los valores capitalistas, pero en la mayor parte de los casos la racionalidad en cuestión se reduce a la reproducción de las relaciones de clase (18).

El hecho de que el conflicto sobre la escuela puede impregnarse de otras formas de lucha aparece como perdido en esta posición. Pero tal omisión se hace aún más llamativa en aquellos estudios que apuntan a interrogar a la naturaleza ideológica de la ideología y de la cultura escolares. Por ejemplo, la obra de Bourdieu y Passeron, en Francia, muestra el conocimiento escolar como el capital cultural y experiencia privilegiados de las clases dominantes. Desde este punto de vista se sostiene que las escuelas dan prioridad al uso de ciertas formas específicas de conocimiento, lenguaje y habilidades que directa e indirectamente legitiman y reproducen las ideologías y experiencias culturales de las clases medias y altas (19). Partiendo de esta posición, Jean Anyon, Michael Apple, yo mismo y otros, demasiado a menudo hemos considerado el conocimiento escolar, ya sea como representación de intereses de clase específicos, o satisfaciendo las necesidades productivas del sector económico (20). Más aún, la transición desde las críticas radicales de la escuela al desarrollo de estrategias educativas radicales se ha visto frustrada muy frecuentemente por una forma análoga de reduccionismo de clase. Por ejemplo, la cuestión extremadamente importante de qué constituye el «conocimiento realmente útil» en la pedagogía radical se reduce a menudo para muchos izquierdistas a lo que es

(17) Bowles and Gintis, *Schooling in Capitalist Society*; Roslyn Arlin Mickelson, «The Secondary School's Role in Social Stratification: A Comparison of Beverly Hills High School and Morningside High School», *Journal of Education*, 162, 4 (1980), 83-112.

(18) Louis Althusser, «Ideology and the Ideological State Apparatuses», en *Lenin and Philosophy and Other Essays*, trad. de Ben Brewster (New York: Monthly Review Press, 1977), págs. 127-186.

(19) Bourdieu and Passeron, *op. cit.*

(20) Jean Anyon, «Ideology and U.S. History Textbooks», *Harvard Educational Review*, 49, 3 (1979), págs. 361-386; Apple, *Ideology and Curriculum*, 1979; Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, 1981. Debe subrayarse que la escuela y el aula han sido y aún siguen siendo considerados dentro de esta perspectiva como lugares de producción y transmisión del conocimiento. Hasta ahora el énfasis en esta obra se ha puesto de manera muy estrecha sobre formas de conocimiento vinculadas básicamente con la dominación de clase. Para una extensa discusión sobre la hegemonía y la escuela, ver Giroux, *Theory and Resistance in Education*.

útil exclusivamente en términos de los intereses y cultura de la clase obrera. La noción de que otras prácticas sociales y formas de conocimiento pueden prevalecer en la constitución de las experiencias vividas y de las formas culturales, tanto de los grupos dominantes como de los oprimidos, se desprecia a menudo en muchas descripciones radicales de la escuela. Este punto de vista ideológicamente restringido de la hegemonía ha resultado en algunos fallos teóricos serios. En primer lugar, ha resultado en el fracaso de muchos pedagogos radicales al no captar de qué manera las representaciones públicas y privadas se producen y desarrollan a partir de formas culturales influidas por la raza, el sexo y la edad. En segundo lugar, no ha logrado promover la investigación educativa radical acerca de cómo estas formas culturales actúan en una amplia gama de discursos y prácticas políticas y educativas. En tercer lugar, no ha logrado promover el desarrollo de estrategias pedagógicas capaces de iluminar y contrarrestar críticamente la naturaleza multifacética de la dominación, iluminando simultáneamente los procesos por medio de los cuales los grupos sociales se empeñan en formas de acción liberadora que contienen valiosas revelaciones pedagógicas y políticas (21).

Una noción más radical de hegemonía la definiría como más fundamental que la clase, y se referiría a alguna entre varias relaciones sociales en que un grupo domina a otro; esto podría incluir formas de dominación impregnadas de la lógica de las relaciones patriarcales, de raza, de edad o de clase. Paralela a esta noción se halla la comprensión de que el reino de lo económico y la actividad laboral constituyen sólo uno de los lugares en que se produce la dominación. Por ejemplo, como han sostenido los filósofos franceses post-estructuralistas, el campo social de la dominación está constituido, en parte, por una red de tecnologías, discursos y prácticas que no está basada en un modelo de trabajo, sino en una monopolización del conocimiento y de la información que sirve de apoyo a la dominación de un grupo sobre otro. Esto conduce a mi siguiente crítica.

En segundo lugar, los educadores radicales han reducido a menudo el concepto de ideología, ya sea a la lógica de la dominación, o a un método de investigación diseñado para poner en evidencia cómo actúa la dominación en interés de la racionalidad capitalista. La noción de ideología como momento positivo en la formación de las representaciones públicas y privadas, y de los movimientos sociales, y como expresión de la lucha de un grupo para construir su identidad social, ha sido en gran parte ignorada en los paradigmas marxistas sobre la educación (22). Si bien es cierto que la noción de ideología como forma de dominación es crucial para comprender de qué manera la reproducción social y cultural actúa dentro y fuera de la escuela, debe extenderse de modo de incluir análisis de cómo funciona para permitir a grupos

(21) Philip Wexler, «Movement, Class, and Education», en Len Barton and Stephen Walker, eds., *Race, Class, and Education* (London: Croom-Helm, 1983), págs. 17-39. Este es un ensayo importante porque se centra en la relación entre educación y movimientos sociales.

(22) Giroux, *Theory and resistance in Education*.

específicos empeñarse en el cambio social (23). Por otra parte, debe insistirse en la naturaleza compleja y dialéctica de la ideología con el objeto de entender a los agentes humanos como sujetos múltiples, es decir, como seres humanos que son más que meros sujetos de clase, que existen como agentes complejos que viven en diferentes «ahoras», que personifican un cierto número de subjetividades históricamente conformadas, y que están constituidos y actúan a partir de una variedad de ideologías y experiencias culturales. En el sentido más inmediato, esto requeriría el desarrollo de un enfoque de la pedagogía crítica centrado en una concepción de cómo la experiencia vivida se forja en una tensión dialéctica entre elementos de dominación y reproducción, por una parte, y elementos de formación social y crítica y resistencia, por la otra. Si la pedagogía radical ha de hacerse significativa antes de poder llegar a ser crítica y liberadora, el concepto de lo que es significativo para los grupos oprimidos deberá extenderse para incluir más que la noción de experiencias de clase.

En tercer lugar, los educadores radicales no han logrado generalmente desarrollar una vinculación orgánica ni con la comunidad ni con los movimientos sociales críticos. Esto es evidente tanto en el trabajo teórico que caracteriza a la teorización educativa como en la ausencia de alianzas importantes entre los educadores radicales y otros grupos sociales progresistas. La mayor parte del trabajo teórico sobre la escuela se centra, ya sea en lo que ocurre en ella o en ideologías acerca de la escuela. Por ejemplo, existen teorías del currículum manifiesto, del currículum oculto y del papel del Estado en la escuela. Pero lo que generalmente se excluye de este panorama es cualquier reconocimiento del desarrollo histórico y contemporáneo, tanto de las esferas públicas opositoras como de la organización de formas de educación alternativa en su interior, como así también cualquier intento de comprender seriamente y aprender de las experiencias populares de la escolarización. Los educadores radicales deben desarrollar TEORIAS DE LA PRACTICA, más bien que TEORIAS PARA LA PRACTICA. En este caso, la teoría no se reduce a un instrumento técnico para el cambio, a un conjunto instantáneo de recetas radicales para la acción social; comienza, en cambio, con una reflexión dialéctica sobre las experiencias y problemas de las mayorías excluidas. Si se recuerda esto, la teoría se convierte en una guía para la práctica antes que en una fuerza que la domina. Por supuesto, no deseo subestimar las fuerzas materiales e ideológicas que aíslan y amenazan a los educadores radicales, fuerzas que limitan su efectividad política o, peor aún, los incorporan a la seguridad de sistemas de plazas vitalicias y a las recompensas de la promoción académica. Simplemente, estoy sugiriendo que una excesiva confianza en el discurso marxista, por ejemplo, ha impedido frecuentemente a esos educadores el tomar seriamente el capital cultural y las luchas concretas de diversos grupos sociales.

(23) Dos ejemplos excelentes son: George Rude, *Ideology and Popular Protest* (New York: Pantheon, 1980); Alain Touraine, *The Voice and the Eye: Analysis of Social Movements* (Cambridge, England: Cambridge University Press, 1981); David W. Livingstone, *Class Ideologies and Educational Futures* (London: Falmer Press, 1983). Ver también el número especial sobre movimientos sociales en *Telos*, 52 (verano de 1982).

Finalmente, el discurso marxista no ha logrado plantearse el papel que desempeñan los maestros, ya sea como intelectuales orgánicos que provienen de un conjunto específico de experiencias de clase, de sexo y de raza, o como parte de una fuerza de trabajo específica que es portadora de la lógica histórica y del peso ideológico de las sociedades dominantes de las que forma parte. En el primer caso, la ideología marxista ha presupuesto a menudo que una adhesión al discurso marxista lo exime a uno de las contradicciones sociales que se transforman en objeto de investigación y trabajo. El problema está siempre allí. De tal manera, hay poca comprensión y poca investigación acerca del modo en que nuestros propios antecedentes soportan el peso de la sociedad existente o contienen momentos liberadores que hablan de nuevas formas de relaciones sociales. La dominación va mucho más allá de una supuesta racionalidad y discurso. Un enfoque crítico de la psicología profunda y una noción ampliada del punto de vista de Gramsci sobre el intelectual orgánico resultarían útiles para poder superar este impasse (24). En el segundo caso existe la necesidad de considerar a la escuela y al proceso de la enseñanza como partes de un conjunto de prácticas económicas, ideológicas y culturales que permiten y restringen al mismo tiempo el desarrollo de identidades colectivas entre los maestros y los estudiantes. En ambos casos, el vínculo entre el individuo y la sociedad global, por una parte, y el individuo y la dinámica de la formación cultural colectiva, por la otra, se convierten en problemas centrales para comprender qué se está produciendo en la escuela además de relaciones de producción.

Aunque las críticas anteriores a la teoría educativa radical contienen elementos que pueden incorporarse a una nueva teoría crítica de la educación, deseo terminar este ensayo analizando brevemente algunos de los elementos de crítica y discurso teórico a la luz de la relevancia que pueden tener para una teoría crítica de la escuela.

HACIA UNA TEORIA Y DISCURSO RADICALES DE LA ESCUELA

He de sostener aquí que por lo menos tres tareas teóricas importantes deben realizarse en cuanto a la reconstrucción de una teoría radical de la escuela. En primer lugar, es necesario articular un nuevo enfoque crítico que reconozca la relevancia política y estratégica de distinguir entre la educación y la escuela. En segundo lugar, es imperativo desarrollar un discurso y un conjunto de conceptos alrededor de los cuales esa distinción se haga teóricamente operativa para el desarrollo de formas más viables de la pedagogía política. En tercer lugar, se debe desarrollar un trabajo teórico que se centre en la reproducción cultural y social conjuntamente con análisis de la pro-

(24) Dos útiles ejemplos recientes son: Richard Lichtman, *The Production of Desire* (New York: The Free Press, 1982); Philip Wexler, *Critical Social Psychology* (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1983).

ducción cultural y social, particularmente en relación con estudios históricos de las esferas públicas opositoras y de la emergencia de movimientos sociales críticos.

Más específicamente, si la pedagogía radical ha de hacerse consciente de sus propias limitaciones y al mismo tiempo de su fuerza en la sociedad actual, debe considerarse que le corresponde un papel importante pero limitado en la lucha por crear una sociedad más justa. Esto sugiere que los maestros radicales deben no sólo evaluar nuevamente las condiciones materiales e ideológicas en las que trabajan, sino también plantearse nuevas preguntas acerca del papel educativo que pueden asumir fuera de la escuela. Lo que se halla en juego es la necesidad de ampliar las posibilidades de desarrollo del trabajo educativo redefiniendo la distinción entre formas radicales de escuela y formas radicales de educación. Por otra parte, en este momento existe la necesidad urgente de crear un nuevo discurso referente al debate sobre la naturaleza de la educación y sobre lo que significa como proceso de formación personal y social. Subyacente a la apelación en favor de un nuevo discurso acerca de la teoría y la práctica educativas se encuentra una doble preocupación. Por una parte, los educadores radicales deben reconsiderar el contenido y el objeto de una reforma escolar. Por otra parte, deben construir vínculos orgánicos con la comunidad alrededor de las injusticias que actúan en y a través de la escuela; más aún, los educadores radicales deben comprometerse activamente con los movimientos y grupos sociales involucrados en el desarrollo de esferas públicas opositoras fuera de la escuela, centradas en cuestiones educativas más amplias.

El doble papel de los pedagogos radicales implícito en este análisis puede aclararse estableciendo una distinción entre escolarización y educación. La escolarización, tal como uso el término, tiene lugar en instituciones que están directa o indirectamente vinculadas con el Estado a través de la financiación pública o de exigencias de certificación estatal. Las instituciones que operan dentro de la esfera de la escolarización encarnan frecuentemente las ideologías legitimadoras de la sociedad dominante; tales instituciones definen generalmente su relación con la sociedad dominante en términos funcionales e instrumentales, aunque, por supuesto, también queda lugar para ciertas formas de pedagogía crítica (pero es importante recordar que, si bien es cierto que frecuentemente se deja ese «lugar» en circunstancias variadas y cambiantes, sin embargo, se lo deja generalmente en condiciones ideológicas y materiales limitativas). La educación se define de manera mucho más amplia y, tal como se la usa en este contexto, tiene lugar fuera de las instituciones y esferas establecidas. En el sentido más radical, la educación representa un conjunto colectivamente producido de experiencias organizadas alrededor de cuestiones e inquietudes que permiten una comprensión crítica de la opresión cotidiana, así como de la dinámica involucrada en la construcción de culturas políticas alternativas. Como corporización de un ideal, refiere a formas de aprendizaje y acción basadas en un compromiso con la eliminación de la opresión de clase, de raza y de sexo. Como modo de desarrollo y crecimiento intelectual, su en-

foque es político en el sentido más amplio, en la medida en que funciona para crear intelectuales orgánicos y para desarrollar una noción de ciudadanía activa basada en la autodedicación de un grupo a formas de educación que promueven modelos de aprendizaje e interacción social que poseen una fundamental conexión con la idea de emancipación humana. Para los maestros radicales es imperativo el desarrollo de estrategias que tomen como punto de partida la comprensión de la manera en que conocimientos y pautas de relaciones sociales impregnados de dominación surgen en la escuela, cómo se los mantiene, cómo se vinculan con ellos estudiantes, maestros y otros, y cómo se puede ponerlos en evidencia, modificarlos y superarlos, si es posible. Creo que tal estrategia puede organizarse en torno a una pedagogía que apoye una noción de alfabetismo crítico y poder cultural, encarando simultáneamente una sólida defensa de la escuela como servicio público. En cuanto a lo primero, el alfabetismo crítico aclararía la conexión entre conocimiento y poder. Presentaría el conocimiento como una construcción social vinculada con normas y valores y desarrollaría modos de crítica capaces de iluminar de qué manera, en algunos casos, el conocimiento sirve a intereses económicos, políticos y sociales muy específicos. Por otra parte, el alfabetismo crítico funcionaría como una herramienta teórica para ayudar a los estudiantes y a otros a desarrollar una relación crítica con su propio conocimiento. En este caso, funcionaría para ayudar a los estudiantes y a otros a comprender qué ha hecho esta sociedad de ellos (en un sentido dialéctico) y qué es lo que no quieren seguir siendo, así como también de qué necesitan apropiarse críticamente con el objeto de entender el mundo en que viven. De tal manera, el alfabetismo crítico está vinculado a nociones de mejora personal y social, así como también a procesos de democratización; en el sentido más general, el alfabetismo crítico significa ayudar a los estudiantes, a los maestros y a otros a aprender a leer el mundo y sus propias vidas de manera crítica y relacionada; significa desarrollar una comprensión más profunda acerca de cómo se produce, se sostiene y se legitima el conocimiento; y, lo más importante, apunta a formas de acción social y de lucha colectiva.

Como forma de crítica, el alfabetismo crítico plantearía cuestiones acerca de los modos de discurso y organización en la escuela que reducen las prácticas sociales y de aprendizaje a sus dimensiones técnicas. En otras palabras, haría problemática su instrumentalización y tecnocratización de la escuela americana. Una crítica tal analizaría la ideología tecnocrática que domina la formación de los maestros, el pensamiento empirista y técnico que gobierna las políticas de certificación del Estado, así como también la «locura metodológica» que caracteriza por lo general a la teoría del currículum, a las relaciones sociales en el aula y a los modos tecnocráticos de evaluación y selección (25).

(25) Michael Katz arroja alguna luz sobre esta cuestión en su análisis de la manera en que la noción de alfabetismo crítico como herramienta pedagógica puede usarse para conformar una política escolar y para desarrollar una ciudadanía educada. Merece la pena citarlo in extenso sobre este tema: «En primer lugar, éste (el alfabetismo crítico) proporcionaría una base general para determinar si la política y las prácticas escolares están

Por supuesto, la reducción del pensamiento a sus dimensiones estrictamente técnicas es sólo uno de los aspectos del modo en que la escuela promueve formas de analfabetismo político y conceptual. En otro nivel, la escuela desarma a los estudiantes, a los padres y a la comunidad en general al devaluar sus historias personales, sus experiencias y su papel como agentes históricos. Lo importante aquí es que el concepto de alfabetismo crítico va más allá de una apelación en favor de un conocimiento y de unas relaciones sociales contrahegemónicas al reconocer la necesidad de que los educadores incorporen a su pedagogía las experiencias y prácticas sociales que otorgan una voz colectiva a individuos y grupos específicos, ya se trate de minorías raciales, de las mujeres, de la clase obrera o de miembros alienados de las clases dominantes. Dicho de otra manera, el alfabetismo crítico interroga al capital cultural de los oprimidos para aprender de él; funciona para afirmar antes que negar la presencia y las voces de los oprimidos en instituciones que son generalmente alienantes y hostiles a ellos. Pero el llamado a tomar en serio al capital cultural de los grupos oprimidos y opositores no debe confundirse con la argumentación liberal tradicional en favor de la relevancia educativa. En ella se apela a una pedagogía que responda a los intereses individuales del estudiante con el objeto de motivarlo. El alfabetismo crítico responde al capital cultural de un grupo específico o de una clase y ve la manera en que puede ser afirmado, y también la manera en que la sociedad dominante subordina a los estudiantes, ya sea ignorando o denigrando el conocimiento y las experiencias que caracterizan su vida cotidiana. La unidad de análisis en este caso es social, y la preocupación básica no se refiere a los intereses individuales, sino al fortalecimiento individual y colectivo.

Debe recordarse que muchos estudiantes crecen dentro de los límites de una cultura de clase, de una cultura popular y de una cultura escolar. Es en el campo de la cultura de clase y popular donde los estudiantes desarrollan una voz activa. Por otro lado, para muchos estudiantes la cultura escolar tiene poco que ver con sus historias personales o con sus intereses; en cambio, se convierte en la cultura del tiempo muerto, algo que debe soportarse y de lo que hay que escapar. Por supuesto, la cultura escolar es realmente un campo de batalla en el que se definen significados, se legitimizan conocimientos y a veces se crean y se destruyen futuros. Es un lugar donde se libra una lucha

tomando en cuenta seriamente los valores del pensamiento crítico. El ambiente de una escuela que se caracterice por un compromiso con esos valores estaría animado del espíritu del diálogo crítico entre maestros y alumnos y entre los alumnos mismos. Resultarían evidentes, además, muchas formas diversas de indagación intelectual. Los estudiantes, en un ambiente así, esperarían recibir críticas intelectuales serias y constructivas de su trabajo, de modo que serían capaces de internalizar las normas para realizar una evaluación intelectual razonada de su propio pensamiento y del de otras personas. Por otra parte, una escuela que claramente no tomara los valores del pensamiento crítico con seriedad podría ser aquella dominada por el estudio memorístico, la práctica rutinaria y la aceptación pasiva y sin cuestionamiento de todo lo que dice el maestro o se afirma en los manuales. Una escuela tal no animaría a los estudiantes a cuestionar a sus maestros y a expresar opiniones divergentes». Ver Michael Katz, «Critical Literacy: A Conception of Education as Moral Right and Social Ideal», en *The Public School Monopoly*, ed. Robert Everhart (Cambridge, Mass.: Ballinger Press, 1982), pág. 209.

ideológica y cultural para beneficio, en primer lugar, de los ricos, de los varones y de los blancos. Pero precisamente, puesto que hay lugar para la lucha y la contestación en la escuela en torno a cuestiones culturales e ideológicas, es que pueden desarrollarse pedagogías en interés del pensamiento crítico y del coraje cívico.

Las luchas en el interior de la escuela deben ser comprendidas y vinculadas con alianzas y formaciones sociales que puedan poner en práctica decisiones políticas sobre el control y el contenido de la escolarización. Esto significa que los maestros radicales deberán establecer conexiones orgánicas con aquellos padres y grupos progresistas que viven en los barrios, pueblos y ciudades en que están ubicadas las escuelas. Tal alianza señala la necesidad de que los maestros radicales se unan a las feministas, a los grupos ecologistas, a organizaciones vecinales y a padres, con el objeto de cuestionar e influir vigorosamente sobre la política escolar. El alfabetismo crítico en este caso apunta a formas de conocimiento y a prácticas sociales que tomen en serio la noción de democracia escolar. Más aún, apunta a la necesidad de desarrollar una verdadera defensa de la escuela como institución que realiza un servicio público, servicio definido por el imperativo de crear una ciudadanía alfabetada, democrática y activa. En este caso, ciudadanos que se autogestionarían y que se comprometerían activamente en la conformación del bienestar público.

Una defensa tal tomaría como punto de partida, no las particularidades de los intereses o formas de realización individuales en los que insisten los neoconservadores, sino la relación de la escuela con las demandas de formas activas de vida comunitaria. Un discurso radical alternativo comenzaría por reconocer la relación entre la esfera pública y el Estado, por una parte, y la noción de aprendizaje y ciudadanía, por otra. La esfera pública, en mi opinión, se refiere a aquellos campos de la vida social, tales como asociaciones religiosas, sindicatos, movimientos sociales y asociaciones voluntarias, en las que el diálogo y la crítica contribuyen al cultivo de sentimientos y hábitos democráticos. Es en esta esfera en la que los individuos no sólo crean las condiciones en que pueden explorar y discutir acerca de sus necesidades, sino también donde las tradiciones democráticas funcionan de manera de mediar con relación al papel de la acción gubernativa. Es decir, es en la esfera pública donde se alimentan y despliegan formas de coraje cívico y donde el Estado no se convierte en objeto de veneración, sino en objeto de análisis crítico. Dentro de este marco, el coraje cívico representa una forma de indagación ética y política que define a la ciudadanía, no como función del Estado, sino como una cualidad que penetra toda la vida social, cualidad que habla a formas de alfabetismo crítico y potenciación social orientados al desarrollo de comunidades democráticas y justas. Los principios que informan el papel del Estado y las decisiones políticas en este contexto se organizan en torno a una filosofía política consagrada a la creación de una ciudadanía educada, capaz de ejercer una dirección política y ética en la esfera pública. Esto nos conduce de manera directa a la noción de educación radical.

Para los educadores radicales, esto significa trabajar con grupos de la co-

munidad con el objeto de desarrollar polos de resistencia cultural basados en nuevas formas de prácticas y relaciones sociales; también significa trabajar con adultos en torno a aquellas cuestiones directamente relacionadas con sus propias vidas, y actuar como ciudadanos educadores que luchan por establecer una democracia social y económica (26). Los educadores radicales pueden ayudar a destruir el mito de que la educación y la escolarización son la misma cosa, pueden desautorizar la idea de que la pericia técnica y las credenciales académicas son las marcas distintivas de un intelectual; y, lo que es igualmente importante, ese trabajo educativo promovería también análisis críticos de la escuela misma y de sus relaciones con otras instituciones incluidas en la esfera pública del Estado.

Uno de los objetivos más importantes de la creación de esferas públicas alternativas es proporcionar condiciones para el desarrollo de lo que Gramsci llamó intelectuales orgánicos. Es decir, intelectuales que son parte de una clase específica y/o de un movimiento y que sirven para «darle homogeneidad y una conciencia de su propia función, no sólo en lo económico, sino también en los campos social y político» (27). La noción de Gramsci del intelectual orgánico es importante para los educadores radicales porque amplía nuestra comprensión del papel de los intelectuales al poner de relieve su función social como mediadores entre el Estado y la vida cotidiana. En esta definición, el concepto de intelectual se ha politizado. Rechaza el significado corriente del término que lo restringe a académicos, escritores, etc. Por otra parte, sugiere que los grupos opositores deben formar su propia dirección, una dirección arraigada y comprometida con la historia, experiencia y conjunto de objetivos que comparte con los individuos a los que esos intelectuales representan. Este concepto es importante porque establece el fundamento teórico para que los educadores radicales examinen sus propias conexiones orgánicas con grupos específicos; al mismo tiempo, apunta a establecer relaciones sociales con grupos sociales en contextos institucionales concretos, tales como grupos vecinales, sindicatos, etc. Más aún, su lógica arguye en favor de organizaciones democráticas en las que los intelectuales y las masas se alían en la construcción de su ascendencia como grupos que combaten a las fuerzas materiales e ideológicas de la dominación, educando simultáneamente y de manera autoconsciente a cada miembro de la comunidad para desarrollar las habilidades, conocimientos y capacidades para gobernar.

Por supuesto, en este momento sólo existen en Estados Unidos atisbos

(26) La obra más importante hasta la fecha que ilustra esta posición y tipo de trabajo educativo es la de Paulo Freire. Ver especialmente, Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Seabury Press, 1970); Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness* (New York: Seabury Press, 1973); Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation* (South Hadley, Mas.: Bergin and Garvey Publishers, de próxima aparición). Ver también: Donaldo Dolci, *A New World in the Making* (Westport, Greenwood Press, 1976).

(27) Antonio Gramsci, *Prison Notebooks*, trad. de Quintín Hoare y Geoffrey Nowell Smith (New York: International Publishers, 1971).

de una esfera pública de izquierdas. Ella se organiza principalmente en torno a periódicos, revistas y publicaciones académicas. Algunas contrainstituciones también existen en la forma de escuelas alternativas, pero en general la izquierda ha prestado poca atención política a la creación de centros culturales donde los que comparten un lenguaje común, un conjunto de problemas y una experiencia cultural puedan reunirse para discutir, aprender y actuar colectivamente para transformar sus vidas. Los obstáculos que impiden el desarrollo de esferas públicas alternativas son enormes. Los medios de comunicación, el poder de las corporaciones, la industria cultural y el Estado funcionan todos para mantener a los grupos opositores a la defensiva. En estas circunstancias se hace difícil, pero absolutamente esencial, establecer nuevos programas que puedan examinar las precondiciones para el establecimiento de una esfera pública de izquierdas capaz de crear vínculos orgánicos con las masas populares.

En conclusión, parece imperativo que los educadores radicales reconozcan los límites de los discursos neoconservador y marxista. Esta no es una apelación a abandonar el discurso marxista tanto como un llamado a apropiarse críticamente de lo que es relevante para la actual coyuntura histórica y a desarrollarlo como parte de una nueva teoría social radical que apunte a las posibilidades existentes y a oportunidades más amplias para un trabajo educativo radical. Por supuesto, lo que he presentado aquí es una revisión teórica esquemática. Mi objetivo ha consistido en hacer una pequeña contribución para repensar aquellas ideologías y prácticas que actualmente conforman la teoría y la práctica de la educación en Estados Unidos y en proporcionar algunos análisis teóricos para crear las bases de un discurso educativo radical nuevo y más viable. Si hubo alguna vez una época para llevar a cabo esa tarea, es ésta.

CAUSALIDAD, ESTRUCTURA Y ACCION SOCIAL:
CONSIDERACIONES EN TORNO A LA SOCIOLOGIA
DE LA EDUCACION (*)

ANTONIO DE PABLO (**)

Una de las preguntas más fundamentales que se ha planteado siempre la Sociología de la Educación es, sin duda, en qué medida la educación contribuye al cambio y transformación de la sociedad o si, por el contrario, se trata de una fuerza conservadora que tiende a mantener y reproducir las estructuras sociales vigentes.

Probablemente se puede afirmar, sin miedo a equivocarse, que en nuestras actuales sociedades modernas la educación hace ambas cosas a la vez: contribuye a mantener y reproducir el orden social existente, pero también a cambiarlo y transformarlo de múltiples y variadas maneras. Con todo, es evidente que la respuesta a este interrogante no puede darse *a priori*. Sólo el estudio concreto de la realidad educativa, de sus formas institucionales y de sus procesos de funcionamiento, tal y como éstos se desarrollan en el contexto de una determinada sociedad, puede arrojar luz sobre la cuestión. El problema, sin embargo, está en *cómo* ha de realizarse este estudio si se quiere que sea realmente fructífero. Las relaciones entre educación y sociedad son complejas y no se dejan aprehender fácilmente, ni a través de la mera observación empírica ni desde la pura especulación teórica sobre las mismas. Teoría y observación empírica son ambas necesarias, pero depende de la manera de plantearlas y de combinar una con otra el que se llegue a resultados más o menos positivos en la investigación.

Mi objetivo en estas páginas es precisamente plantear algunas *cuestiones básicas*, de cuya resolución depende, a mi manera de ver, el que se puedan superar muchos de los problemas teóricos y metodológicos con que se enfrenta hoy la Sociología de la Educación a la hora de abordar el estudio de las relaciones entre educación y sociedad. Un estudio que permita «explicar» (y no sólo describir) por qué la realidad educativa de una determinada sociedad está configurada y funciona de la forma en que lo hace, teniendo en cuenta las

(*) Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre marxismo y sociología de la educación, celebrado en Madrid, diciembre de 1983.

(**) Universidad Complutense de Madrid.

estructuras sociales que inciden en ella a la vez que la influencia que ella misma ejerce sobre la vida de la sociedad en su conjunto. Se trata, pues, de ver cómo puede la Sociología de la Educación avanzar hacia este tipo de estudio, en la medida en que se consigan plantear correctamente determinadas cuestiones previas, de enfoque y de metodología, que considero fundamentales. Para ello, vamos a empezar viendo, aunque sólo sea brevemente, a grandes líneas, la evolución que la propia Sociología de la Educación ha experimentado en sus planteamientos a lo largo de las últimas décadas.

1. DIFERENTES ENFOQUES EN SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION: PROBLEMAS QUE PLANTEAN

a) Dentro de la perspectiva *funcionalista*, el análisis sociológico de la educación se ha centrado tradicionalmente en ver las relaciones que existen entre el sistema educativo y las «necesidades» del sistema social en su conjunto. Los cambios propios de una sociedad industrial en expansión —se argumenta— dan lugar a nuevas necesidades, que han de ser satisfechas si se quiere que la sociedad funcione y progrese. En este contexto, la educación jugaría un papel crucial, en la medida en que tiende a responder a *tres* de estas necesidades.

— En primer lugar, la *económica*. El sistema educativo contribuye al desarrollo de los «recursos humanos» que necesita toda sociedad industrial moderna. En la sociedad preindustrial, la división del trabajo está todavía poco desarrollada: el abanico de ocupaciones es relativamente limitado y la preparación para las mismas puede realizarse a través del aprendizaje directo en el propio trabajo (en el seno de la familia o en contacto con artesanos experimentados). La industrialización, sin embargo, trae consigo importantes cambios en la estructura ocupacional: la mecanización requiere una mano de obra más cualificada, surgen nuevas ocupaciones con niveles de capacitación más elevados y crece la necesidad de conocimientos técnicos y profesionales de todo tipo.

Las teorías del «capital humano» se sitúan, sin duda, en este contexto: consideran la educación como una importante inversión productiva, lo que les lleva a preocuparse por los problemas de falta de aprovechamiento de las capacidades existentes en la sociedad (1).

— Segundo, la compleja división del trabajo, propia de las sociedades industriales modernas, con la multiplicidad de ocupaciones, de niveles de capa-

(1) Sobre las teorías del «Capital humano» pueden verse, entre otros: Th. W. Schultz, «Investment in Human Capital», *American Economic Review*, núm. 51, 1961, págs. 1-17; M. Blaug, «The empirical status of human capital theory», *Journal of Economic Literature*, sept. 1976; G. Psacharopoulos, *Earnings and Education in OECD Countries*, París, 1975; J. Karabel y A. H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, Oxford Univ. Press, Londres, 1977, págs. 307-66; y C. Fuente, «Algunas consideraciones sobre el capital humano y teorías alternativas», en INCIE, *Temas de Investigación Educativa*, Madrid, 1979, págs. 73-86.

citación y de tipos de responsabilidad que comporta, exige sin duda mecanismos eficientes de *selección*, que permitan situar a los individuos, según sus capacidades y competencias, en los puestos para los que son más aptos y que pueden desempeñar con mayor eficiencia. En este sentido, la educación cumple una función de selección, en la medida en que permite organizar la distribución de los individuos en los diferentes puestos de la división del trabajo de acuerdo con criterios lo más objetivos y racionales posibles.

Ejemplo típico de este tipo de argumentos es la conocida teoría de la estratificación social desarrollada por Davis y Moore (2). En ella, la educación aparece como mecanismo institucional orientado a conseguir la adscripción de las personas más capacitadas a las posiciones que suponen unos conocimientos y unas responsabilidades mayores. Así, la educación, al tiempo que ajusta recursos humanos y necesidades sociales al nivel del sistema social, representa en el plano individual un cauce de «movilidad» y un instrumento de «igualación» social, al basar la selección de los individuos para los distintos puestos de la división del trabajo en criterios de capacidad, de motivación y de esfuerzo personal.

— Y, tercero, desde la perspectiva funcionalista se argumenta que la educación contribuye a la *cohesión* de la sociedad, al transmitir a las nuevas generaciones el núcleo de «valores» centrales que predominan en ella. Los contenidos del currículo escolar y el proceso de socialización que tiene lugar en la escuela exponen a todos los alumnos, independientemente del medio social y cultural de que proceden, a una misma «cultura común»; se desarrolla así en ellos el conocimiento necesario sobre las instituciones de la sociedad en que viven, así como los valores y formas de comportamiento que han de caracterizar más tarde su vida como adultos.

El análisis de Parsons (3) sobre las funciones de la escuela en la sociedad americana o el de Dreeben (4) sobre lo que se aprende en la escuela son ejemplos claros de este tipo de planteamientos.

La imagen que resulta de estos análisis funcionalistas es la de un sistema educativo «adaptado» a las necesidades de la sociedad, a cuyo desarrollo y progreso contribuye de manera importante.

b) Por otro lado, ya desde los años 50 se desarrolla otra línea de trabajo en Sociología de la Educación, centrada fundamentalmente en el estudio de las *desigualdades sociales* ante la educación. Sus inicios están en Inglaterra y se nota en ella la influencia reformista de la ideología fabiana, que ha caracterizado históricamente al Labor Party. Es la tradición que suele denominarse de la «Aritmética Política»: se centra en la descripción empírica de la realidad social con vistas a cambiarla a través de las necesarias reformas

(2) K. Davis y W. E. Moore, «Some Principles of Stratification», *American Sociological Review*, núm. 9, 1945, págs. 242-249.

(3) T. Parsons, «The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society», *Harvard Educational Review*, núm. 29, 1959, págs. 297-318.

(4) R. Dreeben, *On What is Learned in School*, Addison-Wesley, Reading, Mass., 1968.

políticas. Su preocupación fundamental es hacer ver la situación desfavorable e injusta en que se encuentran los sectores populares, incapaces de realizar todo su potencial humano debido al desigual acceso que tienen a los distintos niveles del sistema educativo.

Estas preocupaciones aparecen ya en el estudio de Glass (5) sobre la movilidad social en Inglaterra, publicado en 1954; y en la misma línea van Floud, Halsey y Martin (6) en su estudio sobre clase social y oportunidades educativas de 1956. Frente al optimismo meritocrático reflejado por los análisis funcionalistas, estos estudios dan una visión más realista, haciendo ver lo injusto e ineficiente que era el sistema educativo inglés y, consiguientemente, la necesidad de introducir importantes reformas en su organización y funcionamiento, como señalaría por esas fechas el Crowther Report (1959). Surge así, tanto en los medios académicos como entre los políticos reformistas, la preocupación por la «igualdad de oportunidades» ante la educación. Igualdad de oportunidades que, en un principio, se plantea como igualdad de acceso a los distintos niveles de la enseñanza; pero que, poco a poco, iría ampliándose, sobre todo a partir del Informe Coleman (7) en Estados Unidos, hasta llegar a convertirse en lo que se dio en llamar la «nueva» concepción de la igualdad de oportunidades: una auténtica igualdad de oportunidades no sólo había de ampliar el número de alumnos a todos los niveles de la enseñanza, con un sistema educativo menos diferenciado y más unitario, abierto a individuos de todos los grupos y clases de la sociedad; debía también comportar unas mismas posibilidades de «éxito» a lo largo de todo el proceso educativo. De ahí las nuevas estrategias de política educativa que fueron iniciándose en muchos de los países industriales más avanzados: potenciación de la educación preescolar para todos, enseñanza individualizada, educación compensatoria, etcétera (8).

El fracaso de estas políticas, constatado repetidamente desde finales de los años 60, hizo que se replanteara la validez de las teorías en que se apoyaban. Ni los esfuerzos por una mayor igualdad de oportunidades ni la aplicación de medidas compensatorias para convertir al sistema educativo en un factor de nivelación social, parecían haber dado resultados apreciables, como, entre otros, hacía ver el estudio de Jenks y sus colaboradores en el caso de la sociedad americana, por ejemplo (9).

c) Pero no bastaba con constatar el fracaso de la escuela como instru-

(5) D. V. Glass, *Social Mobility in Britain*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1954.

(6) J. Floud, A. H. Halsey y F. M. Martin, *Social Class and Educational Opportunity*, Heinemann, Londres, 1956.

(7) J. S. Coleman, *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Government Printing Office, Washington, 1966.

(8) Sobre estos planteamientos, ver: T. Husen, «Strategies for Educational Equity», en OCDE, *Education, Inequality and Life Chances*, vol. 1, París, 1975.

(9) Ch. Jenks, *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, Nueva York, 1972. El mismo Jenks ha vuelto más recientemente sobre el tema en: *Who Gets Ahead? Determinants of Economic Success in America*, Basic Books, Nueva York, 1979.

mento de cambio y de transformación social. Era necesario descubrir las razones de fondo de este fracaso. Es lo que van a hacer los nuevos planteamientos que marcan los estudios sobre la educación aparecidos a lo largo de la década de los años 70. El punto de arranque de estos nuevos planteamientos se centra fundamentalmente en la crítica de los presupuestos teóricos anteriores, preocupados por ver cómo se llegaba a un reparto más igualitario de ese bien escaso que es la educación, sin preguntarse, para empezar, si esto es realmente posible en una sociedad radicalmente desigual como la capitalista. ¿No es incongruente pedir que el sistema educativo sea instrumento nivelador e igualador, cuando de hecho se trata de uno de los principales mecanismos de selección, destinado a reforzar las diferencias de clase existentes en la sociedad capitalista? Por otro lado, la cultura que el sistema educativo transmite no es una cultura «neutra»; en una sociedad dividida en clases como la capitalista, es fundamentalmente la cultura burguesa, la cultura de las clases dominantes, la que se inculca a través de la educación; lo que no puede por menos de contribuir a reproducir y perpetuar el orden social vigente.

En este contexto se sitúan, sin duda, aunque desde orientaciones teóricas diferentes, la llamada «nueva» *Sociología de la Educación* inglesa (10), la teoría de la *reproducción* de Bourdieu y Passeron (11), la concepción althusseriana de la escuela como *aparato ideológico de Estado* (12) o la teoría de la *correspondencia* desarrollada por Bowles y Gintis (13).

Para los «nuevos» sociólogos de la educación ingleses, la principal limitación de los estudios anteriores, tanto los de corte funcionalista como los centrados en el análisis de las desigualdades educativas, radica en que toman la educación como algo «dado», ven los elementos del proceso educativo —quien enseña, lo que enseña y a quien lo enseña— como hechos objetivos que están ahí, como algo que se da por descontado. Frente a esta visión de las cosas, estos autores piensan, por el contrario, que de lo que se trata es precisamente de «problematizar», de poner en tela de juicio, el propio proceso educativo y los comportamientos que tienen lugar dentro de él. Es este intento de problematizar lo hasta entonces dado por descontado el que dirige sus esfuerzos

(10) Entre los trabajos más significativos de la «Nueva» Sociología de la Educación, pueden señalarse: M. Young (ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier-Mac Millan, Londres, 1971. Dentro de esta antología de textos, cabe resaltar en particular la «Introduction» del propio Young, el trabajo de G. M. Esland, «Teaching and Learning as the organization of knowledge». Igualmente: D. Gorbunt, «The new Sociology of Education», *Education for Teaching*, otoño, 1972; M. Greene, «Curriculum and consciousness», *Teacher's College Record*, vol. 73, 2, 1971; N. Postman y C. Weingartner, *Teaching as a Subversive Activity*, Penguin Books, Harmondsworth, 1971, y M. Young, «Taking sides against the probable: problems of relativism in Teaching and the Sociology of Knowledge», *Educational Review*, núm. 25, 3, 1973.

(11) P. Bourdieu y J. C. Passeron, *La Reproducción*, Ed. de Minuit, París, 1970.

(12) L. Althusser, «Ideología y aparatos ideológicos de Estado», en *Escritos*, Laia, Barcelona, 1974, págs. 104-170. En la línea de Althusser va el trabajo de Ch. Baudelot y R. Establet, *L'école capitaliste en France*, Maspero, París, 1975.

(13) S. Bowles y H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, Nueva York, 1976. En la misma línea va la obra de M. Carnoy y H. M. Lavin, *The Limits of Educational Reform*, David McKay, Nueva York, 1976.

hacia el estudio, por un lado, del «currículo escolar» (de cómo se forma y se transmite el conocimiento en el contexto social de la escuela) y, por otro, de los «procesos de interacción» entre enseñantes y alumnos, tal y como éstos tienen lugar en el ámbito de la escuela. En último término, el objetivo es llevar a cabo una tarea crítica de desmitificación de todo el proceso educativo, tanto en relación con los contenidos que la escuela imparte como respecto de las prácticas que tienen lugar en ella (métodos pedagógicos, sistemas de autoridad y disciplina, mecanismos de evaluación, etc.), haciendo aparecer el carácter ideológico y de legitimación de un determinado orden social, al servicio del cual están estos contenidos y estas prácticas escolares en una sociedad como la capitalista.

Por su parte, los planteamientos de Bourdieu y Passeron parten, en gran medida, de la misma problemática que la de los nuevos sociólogos ingleses. Tratan de poner en tela de juicio la aparente neutralidad del funcionamiento del sistema educativo. Su objetivo es analizar los mecanismos mediante los cuales la institución educativa «reproduce» la cultura dominante; reproducción cultural que, a su vez, contribuye a mantener y reforzar las estructuras sociales vigentes. En este contexto se enmarca su teoría de la «violencia simbólica».

Aunque desde un enfoque teórico diferente, el del estructuralismo marxista, también Althusser centra su interés en demostrar el carácter reproductor del sistema educativo. Sólo comprendiendo la importancia del aparato ideológico de Estado (como él lo llama) que es la escuela en la reproducción de las relaciones de producción capitalistas, puede entenderse la lógica de funcionamiento del sistema educativo. El papel que la escuela cumple, proporcionando a los miembros de las distintas clases sociales la ideología apropiada, capaz de lograr la interiorización de las relaciones de dominación capitalista por parte de la mayoría, aparece así como elemento fundamental en el mantenimiento y reproducción de la dominación de clase.

En el caso de Bowles y Gintis, su obra *Schooling in Capitalist America* se apoya en la llamada teoría de la «correspondencia» entre sistema educativo y sistema económico. Según ellos, los principales aspectos de la organización educativa serían un calco de las relaciones de dominación y subordinación existentes en la esfera económica. Al igual que en la empresa capitalista, también en la escuela las relaciones sociales se rigen por una jerarquía de autoridad y de control. Lo que hace que la experiencia que viven los estudiantes en la escuela contribuya a desarrollar en ellos los rasgos de personalidad y las formas de comportamiento apropiados para la posición que en el futuro habrán de ocupar unos y otros en la jerarquía de la división capitalista del trabajo. Con lo cual se verá facilitada su integración en el orden económico y social vigente.

* * *

El análisis crítico del funcionamiento del sistema educativo a que han dado lugar los planteamientos de los años 70 representa, sin duda, un avance del que hoy ya no es posible volver atrás. Pero es también un avance que, aunque aparentemente parece haber dejado todo explicado en las relaciones entre educación y sociedad, en realidad plantea tantos problemas como los que resuelve.

La «nueva» Sociología de la Educación de comienzos de los años 70 reaccionaba ante lo que consideraba una concepción excesivamente «determinista» de la acción social. Pensaba que la sociología convencional (tal y como se había desarrollado en el marco del funcionalismo normativista) tendía a ver a los individuos encerrados en unas estructuras sociales que los hacían actuar de formas ya fijadas de antemano. Frente a ella, estos autores plantean la necesidad de insistir, por el contrario, en la capacidad autónoma de los sujetos sociales para construir el mundo en el que viven. En el contexto escolar esto significa que los sujetos implicados, enseñantes y alumnos fundamentalmente, estarían en condiciones de descubrir el carácter ideológico del conocimiento que se les impone y, a partir de este descubrimiento, podrían construir un nuevo tipo de conocimiento más conforme con sus intereses vitales, capaz de tener un efecto liberador en el desarrollo de sus personalidades, a la par que transformador de la realidad social. El problema con este tipo de planteamiento es que tiende a aislar el aula y la escuela del contexto social más amplio, de las estructuras socioeconómicas y políticas que las condicionan (14). Si la escuela transmite unos determinados saberes, no es por casualidad; estos saberes, tal y como se hallan objetivados, son el resultado de unas relaciones estructurales determinadas. Preocupados sobre todo por poner de manifiesto las posibilidades de cambio y transformación de la realidad que los sujetos sociales tienen en sus manos, estos autores olvidan que se trata siempre de posibilidades limitadas y condicionadas por unas estructuras sociales que van más allá de los muros de la escuela (15).

Por su parte, planteamientos como los de Althusser o los de Bowles y Gintis van a insistir en la fuerza constriñente que tienen las estructuras socioeconómicas sobre la educación en una sociedad como la capitalista. Esto les lleva a descuidar, en gran medida, el análisis concreto de la «acción» que llevan a cabo los sujetos sociales. Lo que ocurre en la institución educativa no es sino el resultado de la influencia que sobre ella ejercen las estructuras de la

(14) El propio M. Young es consciente de estos problemas, como puede verse en las consideraciones que él y G. Whitty hacen en *Society, State and Schooling*, The Falmer Press, Londres, 1977, págs. 269 y sigs.

(15) Evaluaciones críticas sobre esta corriente de la Sociología de la Educación pueden verse, entre otros, en: B. Williamson, «Continuities and discontinuities in the Sociology of Education», en M. Flude y J. Ahier (eds.), *Educability, Schools and Ideology*, Croom Helm, Londres, 1974; J. Karabel y A. H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, Oxford Univ. Press, Londres, 1977; G. Bernbaum, *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*, Macmillan, Londres, 1977; R. Scharp, *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1980; R. Bates, «New developments on the new Sociology of education», *British Journal of the Sociology of Education*, núm. 1, 1, 1980; y B. Davies, «The state of schooling», *Educational Analysis*, núm. 3, 1, 1981.

sociedad. Volvemos así de nuevo al funcionalismo: cada parte del todo social —en este caso, la institución educativa— no puede sino funcionar de acuerdo con la lógica general que rige al sistema social en su conjunto. De ahí el carácter «reproductor» de la escuela. Se reemplaza así la antigua imagen de la educación como elemento de desarrollo y de progreso dentro del orden social por otra de control y dominación; pero el esquema de funcionamiento sigue siendo el mismo. A pesar de su diferente orientación política, las antiguas teorías de la educación como fuente de orden social y de progreso y las recientes teorías neomarxistas de la educación como mecanismo de control social y de dominación, se enmarcan en un mismo contexto explicativo. Ambas hacen referencia a imperativos sociales y a procesos estructurales que inciden sobre el sistema educativo. El problema, sin embargo, está en mostrar *cómo* esos imperativos y esos procesos se producen de hecho en la realidad concreta de la escuela (16).

Como resultado de todo ello, a lo largo de estos años nos hemos encontrado con dos tipos de trabajo en Sociología de la Educación: por un lado, los que se han centrado en el análisis de los microprocesos tal y como éstos se desarrollan en el aula y en la escuela, llevados a cabo sobre todo desde perspectivas fenomenológicas o interaccionistas; y, por otro, los estudios de «gran teoría», planteados a nivel macrosocial y centrados en el análisis de las relaciones entre sistema educativo y estructuras sociales. En ambos casos nos encontramos con el mismo problema, aunque desde posiciones distintas: el de *integrar estructuras y prácticas sociales*. Si se parte de las prácticas que desarrollan los sujetos en el aula o en la escuela (interacción, transmisión de conocimientos y de valores, etc.), ¿cómo llegar a los aspectos estructurales que estas prácticas encarnan? Y si se parte de la gran teoría (funcionalismo, reproducción, correspondencia, etc.), ¿cómo incorporar los resultados de la observación empírica en el análisis estructural más amplio?

2. EXPLICACION CIENTIFICA Y ESTRUCTURACION SOCIAL

Para resolver estos interrogantes pienso que es necesario plantear correctamente dos cuestiones fundamentales previas. Me refiero concretamente, por un lado, a la manera de entender las relaciones entre *estructuras y acción so-*

(16) Las críticas a los planteamientos de Bowles y Gintis han sido innumerables a lo largo de estos últimos años. Entre otras, pueden verse, además de las obras de Karabel y Halsey y de Bernbaum, ya citadas: L. Barton y S. Walker, «Sociology of Education at the crossroads», *Educational Review*, núm. 30, 3, 1978; D. Hogan, «Capitalism, liberalism and Schooling», *Theory and Society*, núm. 8, 1979, págs. 387-413; M. Apple, *Ideology and Curriculum*, Routledge & Kegan Paul, Londres, 1979; T. Edwards, «Schooling for Change: Function, Correspondence and Cause», en L. Barton, R. Meighan y S. Walker (eds.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*, The Falmer Press, Londres, 1980; H. A. Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, The Falmer Press, Londres, 1981. Los propios Bowles y Gintis corrigen algunos de sus planteamientos en «Contradiction and Reproduction in Educational Theory», en la obra colectiva editada por L. Barton, R. Meighan y S. Walker que acabo de citar.

cial; y, por otro, a la concepción misma de la ciencia social, de lo que supone *explicar científicamente* los fenómenos sociales. Son, sin duda, cuestiones complejas y sobre las que existe hoy un amplio debate en el seno de las ciencias sociales. De ahí que no pretenda yo resolverlas aquí en unas pocas páginas; sí considero, con todo, necesario intentar al menos plantearlas en sus justos términos; pues de ello depende, a mi manera de ver, el que se puedan superar muchos de los problemas con que viene enfrentándose desde hace tiempo la Sociología de la Educación.

Empezaré por la cuestión de lo que supone *explicar científicamente* los fenómenos sociales. La concepción «positivista» de la ciencia, tradicionalmente dominante en Sociología, se configura en torno a la idea de leyes causales de Hume, es decir, de leyes que son o dependen de conexiones constantes entre acontecimientos o estados de cosas entendidos como objetos de la experiencia empírica. La explicación de los fenómenos tiene lugar en la medida en que puede llegarse a establecer «regularidades empíricas» entre ellos. Según esto, se considera que un fenómeno está explicado cuando puede mostrarse que es un caso particular de una generalización empíricamente establecida. La realidad, sin embargo, es que, para que podamos decir que un fenómeno está explicado, no basta con que se pueda mostrar que es un caso particular de una generalización empíricamente establecida. Con esto, lo único que podemos afirmar es que, sobre la base de las observaciones realizadas hasta el momento, un determinado fenómeno ha tendido siempre a aparecer ligado a otro y que, por consiguiente, si no existen factores que lo impidan, se espera que ello ocurra también en el futuro. Pero la afirmación de que un fenómeno es causa de otro, hecha a partir de una conexión regular observada entre ambos, no nos dice *por qué* existe esa regularidad; en el fondo, no nos explica realmente el fenómeno. El error está en confundir la aportación de razones o argumentos para esperar que ocurra un determinado fenómeno con dar una «explicación causal» de por qué ocurre ese fenómeno.

La raíz del problema estriba en los postulados básicos de la propia concepción positivista del conocimiento científico: fundamentalmente en el carácter privilegiado que los positivistas conceden, tanto ontológica como epistemológicamente, a la observación empírica y al lenguaje observacional. Para el positivismo, el lenguaje observacional es *ontológicamente* privilegiado en el sentido de que sólo los términos que pertenecen a tal lenguaje hacen referencia a elementos «realmente existentes». Y es *epistemológicamente* privilegiado en cuanto que las afirmaciones observacionales pueden ser verificadas o falseadas sin referencia a la verdad o falsedad de afirmaciones teóricas (17).

Son estos presupuestos los que una concepción *realista* de la ciencia, como la desarrollada por R. Harré, R. Bhaskar y otros, no acepta (18). Para explicar

(17) Sobre este punto, ver R. Keat y J. Urry, *Social Theory as Science*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1975, págs. 19-20.

(18) Ver a este respecto: R. Harré, *The Principles of Scientific Thinking*, Macmillan, Londres, 1970; R. Bhaskar, *A Realist Theory of Science*, Leeds Books, Leeds, 1975; y R. Harré y E. Madden, *Causal Powers*, Blackwell, Oxford, 1975.

científicamente los fenómenos no basta con llegar a establecer regularidades empíricas entre hechos observables. Es necesario poder determinar los «procesos causales» mismos, a través de los cuales esas conexiones regulares que observamos entre fenómenos se producen. En otras palabras, es preciso llegar a conocer *las estructuras y mecanismos* reales que están en el origen de los fenómenos empíricos y que son los que realmente producen las regularidades observadas entre ellos. Es decir, que, si se constata una conexión regular entre fenómenos, puede suponerse que existe algún tipo de relación causal entre ellos; pero con ello no sabemos todavía si esto es así y —lo que es más importante—, aun cuando la relación causal entre ellos exista de hecho, no hemos explicado todavía en qué consiste esta causalidad entre un fenómeno y otro. No se puede, por tanto, identificar «covariación» con «causalidad», como tradicionalmente ha hecho el empiricismo positivista. Dar una explicación de la relación causal entre fenómenos supone siempre descubrir la presencia de algún «mecanismo interviniente», que es el que los liga, permitiéndonos así afirmar que el uno es causa del otro. Según esto, causalidad no significa conexiones constantes entre fenómenos, sino que implica la actualización de propiedades de entidades reales con «poderes causales». La tarea del conocimiento científico es precisamente descubrir tales entidades y analizar su naturaleza, propiedades y poderes. En el fondo, esto es lo que ha hecho siempre la ciencia, en contra de lo que la visión positivista pretende.

La aplicación de esta concepción «realista» de la ciencia al ámbito de *lo social* está siendo objeto de planteamientos cada vez más frecuentes. Entre ellos, pueden señalarse los de Harre y Secord (19), Keat y Urry (20), Benton (21), Bhaskar (22), Scott (23), Jary (25), etc. En su obra *The Possibility of Naturalism...*, Bhaskar argumenta que la confrontación tradicional dentro de las ciencias sociales entre positivismo y hermenéutica se debe fundamentalmente a que ambos cometen el error de depender de teorías «empiricistas» sobre la realidad y la causalidad, el primero aceptándolas y la segunda reaccionando ante ellas. Según él, esta confrontación tradicional puede superarse en la medida en que se adopte una visión «realista» de la ciencia en el análisis explicativo de la realidad social y del comportamiento humano implicado

(19) R. Harré y P. F. Secord, *The Explanation of Social Behavior*, Blackwell, Oxford, 1972; y R. Harré, *Social Being*, Blackwell, Oxford, 1979.

(20) R. Keat y J. Urry, *Social Theory as Science*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1975; y más recientemente el «Postscript» a la segunda edición de esta misma obra publicada en 1982, en el que Keat y Urry corrigen algunas deficiencias y amplían sus planteamientos anteriores.

(21) T. Benton, *Philosophical Foundations of the Three Sociologies*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1977.

(22) R. Bhaskar, *The Possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*, Harvester, Brighton, 1979; y *Dialectic, Materialism and Human Emancipation*, New Left Books, Londres, 1983.

(23) J. Scott, «Realist Sociology and the critique of empiricism», *Philosophy of the Social Sciences*, núm. 9, 1979, págs. 327-340.

(24) D. Jary, «The new Realism in British Sociological Theory», en *Transactions of the Annual Conference of the British Sociological Association*, B.S.A. Publications, Londres, 1980.

en ella. Ello permitiría desarrollar un naturalismo no-positivista basado en la unidad de método entre ciencias naturales y ciencias sociales, capaz de evitar muchos de los problemas que plantea la ciencia social positivista, a la vez que de incorporar, superándolas, las críticas que la tradición hermenéutica e interpretativa ha venido haciendo tradicionalmente al positivismo en el contexto de las ciencias sociales.

Según esto, la Sociología, al igual que las ciencias naturales, requiere, para constituirse en auténtico conocimiento científico, partir de la existencia real del objeto de que se ocupa. Este objeto no es otro que el conjunto de «*estructuras de relaciones sociales*» duraderas que configuran una sociedad. Estructuras de relaciones sociales que se sabe son reales, no porque sean siempre directamente asequibles a nuestra observación inmediata, sino porque podemos constatar su «poder» y su «capacidad» para incidir en los fenómenos directamente observables, produciendo en ellos efectos causales que los afectan.

Ahora bien, si las estructuras de relaciones sociales son tan reales como las de la naturaleza, hay que tener en cuenta que sus propiedades son cualitativamente diferentes. En tres aspectos fundamentalmente: las estructuras sociales, a diferencia de las naturales, no existen independientemente de la actividad humana que las sustenta; actúan y producen sus efectos causales siempre a través del significado y de la intencionalidad que los sujetos dan a su acción; y son estructuras sólo relativamente duraderas, de tal manera que las tendencias a que dan lugar no tienen por qué ser universales, invariables en el tiempo y en el espacio.

Según esto, puesto que las estructuras sociales, a diferencia de las naturales, no existen ni producen efectos causales independientemente de la actividad humana, es evidente que no puede hablarse de «causalidad» en la vida social exactamente en los mismos términos en que lo hacemos cuando nos referimos a los fenómenos naturales. La explicación causal en la ciencia social no puede ser nunca una explicación de tipo «mecanicista»; ha de tener siempre en cuenta el significado y la intencionalidad de la acción de los sujetos sociales. Esto es lo que hace que en el estudio de la realidad social nos encontremos siempre ante sistemas de relaciones y de prácticas sociales «abiertos»; debido precisamente a la parte de indeterminación e impredecibilidad que introduce en ellos la acción humana. De donde se deriva una consecuencia importante. Y es que el análisis sociológico no puede entenderse nunca como estudio de una totalidad absoluta e intemporal, cuyas leyes de funcionamiento pueden ser descubiertas fuera de su plasmación concreta en la «historia». Lo que no quita para que el objetivo de la ciencia social sea el mismo que el perseguido por las ciencias de la naturaleza: descubrir las estructuras de relaciones sociales relativamente duraderas, estudiando su naturaleza, propiedades y poderes causales así como las tendencias de desarrollo que las caracterizan en cada momento histórico. Pues sólo así puede llegarse a «explicar» los fenómenos sociales que observamos en la vida de una sociedad.

En esta concepción realista de la ciencia, el concepto de *estructura social*

ocupa un lugar central de cara al análisis y explicación de los fenómenos sociales. Ahora bien, se trata de un concepto de estructura social distinto del que de ordinario utiliza la sociología positivista. Para ésta, hablar de estructura social es hablar de regularidades entre fenómenos empíricos. Esta es la visión que aparece ya en Durkheim, de quien sin duda deriva la utilización que del concepto de estructura social ha hecho la Sociología posterior. Según Durkheim, la estructura social hace referencia a relaciones entre hechos sociales que son fenómenos *sui generis*. Pero ¿de qué relaciones se trata? Son, como él mismo aclara, relaciones de «variación concomitante». Así, por ejemplo, variaciones en el grado de diferenciación de una colectividad estarían supuestamente relacionadas con variaciones concomitantes en su tamaño; o variaciones en las tasas de suicidio de un grupo estarían relacionadas con variaciones concomitantes en su grado de cohesión y regulación internas. El concepto de estructura social, desde esta perspectiva, tiene un carácter puramente «descriptivo», nunca «explicativo»; se considera la estructura social como mera descripción de conexiones regulares entre fenómenos empíricos. Para la concepción realista, en cambio, el término de estructura social hace referencia, como hemos visto, a conjuntos de relaciones sociales relativamente duraderas entre grupos y categorías de individuos: relaciones sociales de poder, competición, dominación y subordinación, control, alianza, conflicto, explotación, etcétera. Estas relaciones «estructuran» los diferentes intereses que los miembros de cada grupo o categoría persigue, así como los recursos, limitaciones y oportunidades con que cuentan a la hora de tratar de realizar esos intereses. Es esta realidad estructurada la que la Sociología tiene por objeto descubrir, para así poder explicar por qué se producen los fenómenos empíricos que de hecho constatamos en la vida de una sociedad; pues es en ella donde radica la causa de esos fenómenos empíricos y, por tanto, sólo a partir de ella puede darse una verdadera explicación causal de los mismos.

Esto, sin embargo, no debe llevarnos a una concepción reificada y a-histórica de las estructuras sociales, como la que ha tendido a prevalecer en los planteamientos «estructuralistas» y, en particular, en los del estructuralismo marxista tipo Althusser, donde las estructuras parecen funcionar al margen de la acción de los sujetos sociales. Y es que, cuando se conciben las sociedades como totalidades cerradas cuyo funcionamiento se rige por relaciones causales entre estructuras y su cambio y transformación es el resultado directo de contradicciones estructurales, por muy dialécticas que estas relaciones y contradicciones sean, no puede por menos de eliminarse la acción creadora de los sujetos sociales. Estos no son más que «portadores» de esas estructuras y, como tales, se hallan plenamente condicionados por ellas a la hora de actuar. Lo que lleva ineludiblemente a una visión básicamente determinista de la acción social.

Pero tampoco hemos de caer en el peligro opuesto del «voluntarismo», como ocurre, por ejemplo, en el caso de las sociologías de orientación fenomenológica o interaccionista. Frente a la imagen de los sujetos sociales como «producto» de las estructuras de la sociedad, estas corrientes del pensamiento

sociológico han insistido siempre en la capacidad de los sujetos para construir el mundo en el que viven. Capacidad que tiende a situar sobre todo en la «subjetividad» humana en cuanto fuerza capaz de dar un significado propio a las relaciones sociales. El problema con estos planteamientos está en su incapacidad para otorgar a las estructuras sociales cualquier tipo de entidad propia y autónoma. En la medida en que tienden a reducir toda la realidad social en procesos de relaciones «intersubjetivas», las estructuras sociales no pueden tener más que un carácter contingente y efímero, resultado de la negociación entre los propios sujetos que supone toda interacción.

Teniendo en cuenta los problemas que plantean estas diferentes corrientes del pensamiento sociológico —unas centradas fundamentalmente en el carácter constriñente de las estructuras sociales, lo que sin duda les lleva a visiones más o menos deterministas de la acción social, y otras que, por insistir sobre todo en las capacidades creativas de los sujetos, tienden a olvidar el carácter objetivo y condicionante de las estructuras sociales—, recientemente ha habido intentos de integrar *estructura* y *acción* en esquemas teóricos de síntesis, como es el caso de P. Bourdieu (25) o el de A. Giddens (26). Estos intentos de resolver el problema de las relaciones entre estructura y acción a través de síntesis que combinen ambas perspectivas —la objetivista y la subjetivista, la estructuralista y la fenomenológica—, aunque representan sin duda un cierto avance respecto de las posiciones unilaterales anteriores, tienen el peligro de caer en algún tipo de «reduccionismo». O tienden a reducir la acción creadora y significativa de los sujetos sociales al funcionamiento de las estructuras, como parece ser el caso en los planteamientos de Bourdieu con su concepto de «hábito» (27); o, como ocurre con Giddens, la reducción se produce en el otro sentido: las estructuras sociales no poseen más entidad que la que les proporcionan los sujetos en el proceso de su interacción con los demás en la vida social; con lo que se desvirtúa así el carácter relativamente autónomo e impersonal de las propias estructuras sociales (28).

En este sentido, pienso que, si se quiere avanzar hacia una solución co-

(25) Su obra principal a este respecto es *Esquisse d'une Theorie de la Pratique*, Droz, Ginebra, 1972; desarrollada posteriormente en *Le Sens Pratique*, Minuit, París, 1980, y en *Questions de Sociologie*, Minuit, París, 1980.

(26) Giddens ha expuesto su teoría de la «estructuración» social fundamentalmente en *New Rules of Sociological Method*, Basic Books, Nueva York, 1976, y en *Central Problems in Social Theory*, Macmillan, Londres, 1979. Más recientemente ha tratado de aplicarla al análisis del desarrollo de las sociedades contemporáneas en *A Contemporary Critique of Historical Materialism*, Macmillan, Londres, 1981.

(27) Sobre la obra de Bourdieu puede verse, entre otros: N. Garnham y R. Williams, «Pierre Bourdieu and the Sociology of culture: an introduction», *Media, Culture and Society*, núm. 2, 1980, págs. 209-223; R. Sharp, *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1980; y R. Jenkins, «Pierre Bourdieu and the reproduction of determinism», *Sociology*, núm. 16, 2, 1982, págs. 270-281.

(28) Para un análisis crítico de la obra de Giddens pueden verse, entre otros, los siguientes trabajos: M. Archer, «Morphogenesis versus structuration: on combining structure and action», *British Journal of Sociology*, núm. 33, 4, 1982; *Symposium on Giddens* (Giddens, Bleicher, Featherstone, Hirst, Gross, Smith, Ashley y Urry), número monográfico de *Theory, Culture on Society*, 1, 2, 1982.

recta de estos problemas, es preciso partir de premisas no-reduccionistas. Ello exige el desarrollo de un planteamiento que sea capaz de articular las relaciones entre estructura y acción sin reducir la una a la otra, sino entendiendo ambas como aspectos diferenciados de la realidad social, con características propias y particulares cada una. Para lo cual, es necesario distinguir, por un lado, la «interacción rutinaria» que tiene lugar en las relaciones entre sujetos sociales en la vida diaria de una colectividad y, por otro, la «acción social en el sentido histórico», en cuanto acción configuradora de las formas de organización social que caracterizan a la sociedad en un momento determinado. Ambos tipos de acción están sin duda interrelacionados, pero no deben confundirse, ya que dan lugar, al nivel de la estructuración social, a resultados diferentes. La acción social en el sentido histórico (llevada a cabo fundamentalmente por actores colectivos) da lugar a lo que podemos llamar «estructuras contextuales»; estructuras de relaciones sociales relativamente duraderas que constituyen el contexto en que se desarrolla la interacción y que, por tanto, tienen una existencia previa e independiente de la misma. A distinguir de lo que podemos llamar «estructuras interactivas»: toda interacción entre individuos en la vida social crea sus propias estructuras, con rasgos propios, ligados a la situación específica que se produce entre los sujetos sociales. Estas estructuras interactivas son producto de las anteriores, de las estructuras contextuales, a la vez que resultado de la propia interacción de los sujetos sociales. Y es que las estructuras contextuales inciden en la interacción, pero siempre pasadas por el tamiz de la interpretación y utilización que de ellas hacen los propios sujetos sociales. El comportamiento social no es nunca un mero reflejo de las estructuras contextuales en que se produce (29).

Ahora bien, el que se conciban las estructuras contextuales como realidades «preconstituidas», anteriores al proceso de interacción y, por tanto, no producidas por ella, no significa, sin embargo, que se trate de entidades metafísicas, reificadas e independientes del ámbito de la acción humana en la historia. La formación histórica de las estructuras de relaciones sociales que caracterizan a una determinada sociedad en un momento dado, así como su cambio y transformación, depende fundamentalmente de la acción de actores colectivos (a través de sus luchas y conflictos) sobre las estructuras que han heredado de las generaciones anteriores. En este sentido, habría que hablar no tanto de procesos de creación de estructuras o de estructuración, como hace Giddons, cuanto de «reestructuración». Lo que la acción de los diferentes actores sociales hace es trabajar sobre los materiales existentes en ese momento, produciendo a partir de ellos otros diferentes. Lo que significa, por un lado, que la acción de los actores sociales está siempre condicionada por la naturaleza y características de los materiales sobre los que trabaja (las estructuras de relaciones sociales heredadas); pero, por otro, el resultado de ese trabajo depende también siempre de la intencionalidad y significación que los

(29) Sobre esta distinción entre «estructuras contextuales» y «estructuras interactivas» puede verse el análisis desarrollado por D. Layder en *Structure, Interaction and Social Theory*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1981.

propios actores sociales dan a su acción: de la manera como perciben las limitaciones y posibilidades que ofrecen a su acción las estructuras sociales existentes, de la definición que hacen de la situación en cada momento histórico y de las posibles soluciones alternativas que tratan de buscar a la misma.

Es evidente que, en la práctica, las relaciones entre estructuras y acción social son bastante más complejas y difíciles de aprehender de lo que las consideraciones generales que aquí he hecho pueden dar a entender. En realidad, se trata de una cuestión teórica fundamental en la que la Sociología actual tiene todavía que profundizar bastante más de lo que lo ha hecho hasta ahora; profundización que, si ha de llegar realmente a resultados positivos, no puede desarrollarse únicamente en el plano de la elaboración teórica; y ello porque, como ha señalado acertadamente M. S. Archer, «los avances teóricos se producen siempre tras una lucha con problemas abstractos en relación con ámbitos concretos de investigación» (30), como puede ser sin duda el de la Sociología de la Educación que aquí nos ocupa.

3. CONSECUENCIAS PARA LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION

A partir de las consideraciones que sobre explicación científica en la ciencia social y sobre relaciones entre estructuras y acción social hemos hecho, preguntémosnos ahora qué puede suponer todo ello para la Sociología de la Educación. Pienso que tres cosas fundamentalmente:

En primer lugar, la necesidad de abandonar el discurso general, la gran teoría (funcionalismo, reproducción, correspondencia, etc.) y descender al análisis de *situaciones concretas*, históricamente configuradas, sean sistemas educativos, centros escolares o situaciones específicas en aulas escolares. A todos los niveles es válido, y útil, el análisis, con tal de que se tengan en cuenta dos cosas: una, que cada nivel tiene sus características propias; y dos, que, al estudiar un determinado nivel, no se lo aisle de los otros que, de una u otra manera, inciden en él.

Segundo, necesidad, por tanto, de *estudios empíricos* (no empiricistas); estudios que no sean meramente «descriptivos», sino que traten de dar una «explicación» causal de los fenómenos observados. Para lo cual, pienso que una concepción realista del conocimiento científico como la que hemos visto puede ser de gran utilidad, en la medida en que orienta nuestros esfuerzos hacia la búsqueda de verdaderas explicaciones causales de los fenómenos.

Y tercero, es necesario que estos estudios se sitúen en el marco de una concepción correcta de las relaciones entre *estructuras sociales* y *acción social*. Estructuras de relaciones sociales duraderas, con capacidad y poder para

(30) M. S. Archer, «Educational Systems», *International Social Science Journal*, número 33, 1981, pág. 284.

producir efectos pertinentes en la vida social, aunque siempre a través de la acción de los sujetos sociales a los que condicionan.

Veamos más concretamente lo que todo ello implica a la hora de analizar la realidad social educativa. Tomemos, por ejemplo, la cuestión de «educación y desigualdades sociales». Desde un enfoque *positivista*, los estudios realizados sobre este tema se han centrado tradicionalmente en ver las conexiones existentes entre diferentes variables. Así, se toma como variable dependiente, a explicar, el «éxito escolar» de distintas cohortes de alumnos y se correlaciona con toda una serie de variables independientes: posición social (medida normalmente a través de la ocupación del padre), coeficiente de inteligencia de los propios sujetos, tipo de centro escolar a que acuden unos y otros, características culturales y motivacionales del medio ambiente familiar, etc. Con ello se trata de ver cómo el origen social del que proceden los individuos influye en su éxito escolar. Después, a través de un proceso similar, se ve la correlación que existe entre nivel de estudios y éxito escolar alcanzados, por un lado, y las posibilidades de movilidad social que de hecho tienen unos y otros dentro del sistema de estratificación social, por otro. En el análisis de los datos puede seguirse, por ejemplo, el «path analysis» o análisis de camino; procedimiento estadístico que permite calcular, en términos de coeficientes de regresión estandarizados, la parte de la varianza experimentada por la variable dependiente que se debe a la influencia de cada una de las variables independientes o intermedias, por sí misma o en combinación con otras, incluidas en el modelo. El objetivo, en este caso, es poder apreciar la influencia relativa que tiene la variable «educación», comparada con la variable «origen social», sobre la posición que llega a ocupar el individuo en el sistema de estratificación social. De los estudios realizados en esta línea, el último de Halsey y sus colaboradores sobre la situación en Inglaterra es sin duda meritorio (31). En él se hacen ver las complejas conexiones que existen entre las distintas variables que intervienen en la relación entre sistema educativo y estratificación social.

El problema, sin embargo, está en la *capacidad explicativa* misma que tiene este tipo de análisis. Se habla, sí, de que tal variable (origen social o educación) «explica» este porcentaje o el otro de la varianza constatada en el fenómeno que queremos explicar (en este caso, la desigual distribución de ingresos o de prestigio ocupacional entre los individuos). Pero ¿es esto realmente explicar un fenómeno social? Explicar un fenómeno supone, como vimos anteriormente, descubrir y analizar las «causas» que lo producen. En este sentido, la Sociología positivista ha confundido siempre «covariación» con «casualidad». De ahí que, en realidad, este tipo de estudios sean puramente descriptivos: no nos explican *por qué* la educación o el origen social producen los efectos que de hecho se constatan en una determinada sociedad. Hacen un

(31) A. H. Halsey, A. F. Heath y J. M. Ridge, *Origins and Destinations*, Clarendon Press, Oxford, 1980. Un estudio similar sobre la situación en España es el publicado recientemente por J. Carabaña: *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1983.

análisis «input-output»: lo que entra en la escuela y lo que sale de ella; toman la escuela como una «caja negra», para utilizar una expresión bien conocida. Es, sin embargo, lo que ocurre dentro de esa caja negra (los procesos causales a través de los cuales los inputs se convierten en outputs) lo que nos puede permitir explicar por qué se dan unos determinados resultados y no otros.

Por su parte, los análisis que desde la *gran teoría* se hacen sobre esta cuestión tampoco parecen ayudarnos mucho en la comprensión del papel que de hecho juega el sistema educativo en la configuración de las desigualdades sociales dentro de una determinada sociedad. Así, por ejemplo, si tomamos la teoría de la «reproducción», su argumentación podría resumirse en las siguientes proposiciones, lógicamente concatenadas: toda sociedad tiende a reproducir sus condiciones de existencia; en una sociedad dividida en clases, toda institución que tenga un papel de selección de los individuos, como es el caso de la institución educativa, no puede hacerlo más que en función de esta división de clases existente; por lo que la educación, en una sociedad dividida en clases, no puede tener más que una función de reproducción social.

Según esto, lo que la «reproducción», como teoría, hace es fundamentar la «necesidad» de lo que se constata empíricamente (la influencia del origen social de clase en el acceso de los individuos a los distintos niveles del sistema educativo y en el éxito escolar que alcanzan dentro de ellos, así como en la posición que ulteriormente ocuparán unos y otros en la estratificación social). Lo que hace que el discurso sociológico sobre la escuela se vea condenado a repetir indefinidamente la misma argumentación: constatación empírica (a pesar de los cambios ocurridos en el sistema educativo, la conexión entre desigualdad de clase y educación parece mantenerse), denuncia ideológica (mito de la igualdad de oportunidades y de la democratización de la enseñanza), reiteración de las bases teóricas (en una sociedad dividida en clases, la escuela no puede sino contribuir a la reproducción de esta división) (32). Tenemos, pues, un discurso circular, desarrollado de manera abstracta y a-histórica; y, por tanto, incapaz de explicarnos realmente lo que ocurre en la realidad concreta de una determinada sociedad. Y es que, aun cuando pueda aceptarse el carácter reproductor del sistema educativo en relación con el orden social vigente, no basta con afirmarlo; lo que el análisis sociológico ha de hacer es mostrar *cómo* se desarrolla de hecho, en la realidad concreta analizada, este proceso de reproducción y cuáles son las *causas* que intervienen en él, dando lugar a los efectos que de hecho constatamos empíricamente.

La conclusión a que esto nos lleva es que hemos de superar tanto el «positivismo empiricista» (que pretende explicar las cosas viendo simplemente las conexiones regulares que se dan entre diferentes variables, sin analizar las estructuras de relaciones sociales que son la causa de esas conexiones), como la «gran teoría», abstracta y formalista, que parece tener ya todo explicado antes incluso de estudiar lo que realmente ocurre en la realidad histórica. Es preciso

(32) Ver a este respecto las críticas que hace J. M. Berthelot en «Réflexions sur les théories de la scolarisation», *Revue Française de Sociologie*, núm. 23, 1982, págs. 585-604.

descender al terreno concreto de la escuela, ver lo que ocurre en esa «caja negra» que tanto un enfoque como otro tienden a descuidar. En cierto modo, esto es lo que han pretendido hacer siempre muchos de los estudios realizados, a nivel microsocia, desde las perspectivas fenomenológica e interaccionista (33). Tratan de estudiar los procesos que tienen lugar en los centros escolares y en sus aulas: procesos de formación, transmisión y evaluación de los contenidos, cognoscitivos y valorativos, inculcados; métodos pedagógicos y sistemas de autoridad y disciplina utilizados; procesos de interacción entre los diferentes sujetos implicados (dirección, profesorado, padres, alumnos, etc.). El problema con este tipo de estudios está, sin embargo, en que no basta con describir y analizar esos procesos inmediatos; es preciso poder llegar a «explicar» por qué esos procesos se dan de una determinada manera y no de otra en cada contexto específico. Y esto sólo puede hacerse en la medida en que se tenga en cuenta que los procesos inmediatos que se dan en los centros escolares y en sus aulas son resultado, efecto, de la influencia de conjuntos de estructuras de relaciones sociales más amplias, a la vez que de la utilización que de los recursos, potencialidades y limitaciones que tales estructuras comportan, hacen los diferentes sujetos sociales implicados.

Para explicar lo que ocurre en la escuela, es necesario, pues, analizar *los efectos que sobre ella producen las principales estructuras de relaciones sociales* que caracterizan a la sociedad de la que esa escuela forma parte: la estructura de relaciones de clase de ese momento histórico determinado, el tipo de organización económica vigente, el sistema de relaciones jurídicas y legales, la estructura de relaciones sociales en el marco de las instituciones políticas, el lenguaje y los sistemas de conocimiento dominantes, etc. Todo este conjunto de relaciones socialmente estructuradas ejerce su influencia de forma difusa, aunque sistemática, sobre el comportamiento de los sujetos sociales que operan en la escuela. Ahora bien, hay que tener en cuenta que cada una de estas estructuras, por su propia naturaleza y características, tal y como éstas se han configurado históricamente, posee unos «poderes» y una capacidad para producir determinados efectos sobre la vida social de la escuela. Efectos que no son siempre necesariamente idénticos ni van en la misma dirección; de hecho, los efectos que produce una determinada estructura de relaciones sociales pueden contraponerse a los producidos por otra o contrarrestar su influencia. En este sentido, no se trata tanto de una suma de influencias cuanto de un «combinado» dinámico y complejo de ellas, que es preciso analizar en cada

(33) La literatura en este campo es hoy considerable. Entre las obras más representativas pueden verse las siguientes: S. Delamont, *Interaction in the Classroom*, Methuen, Londres, 1976; M. Hammersley y P. Woods (eds.), *The Process of Schooling*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1976; M. Stubbs y S. Delamont (eds.), *Explorations in Classroom Observation*, Wiley, Londres, 1976; L. Barton y R. Meighan (eds.), *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: a reappraisal*, Nafferton, Londres, 1978; J. Eggleston (ed.), *Teacher Decision-making in the Classroom*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1979; P. Woods, *The Divided School*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1979; A. Hargreaves y L. Tickle (eds.), *Midde Schools: origins, ideology and practice*, Harper and Row, Londres, 1980; y los dos volúmenes editados por P. Woods, *Teacher Strategies y Pupil Strategies*, Croom Helm, Londres, 1980.

caso concreto, viendo la interdependencia que existe entre unas estructuras sociales y otras, y en qué medida los diferentes efectos que cada una tiende a producir sobre la vida social se superponen o contrarrestan, se acumulan o contradicen. A veces, el poder y capacidad para producir determinados efectos que potencialmente posee una estructura particular no llegan de hecho a realizarse, o se realizan sólo en parte, debido a la influencia contraria de otras estructuras; también puede ocurrir que la influencia de una determinada estructura de relaciones sociales modifique, dé un carácter diferente a los efectos que potencialmente tienden a producir otras estructuras, o que ciertas estructuras actúen como condiciones necesarias para que otras puedan producir sus efectos pertinentes sobre la vida social.

Para explicar lo que ocurre en la escuela, es necesario, pues, analizar los efectos que sobre ella producen las diferentes estructuras de relaciones sociales existentes en la sociedad de que se trate. Todas estas estructuras constituyen el «contexto» general dentro del cual se desarrolla la vida social que tiene lugar en la escuela. Ahora bien, hay que tener en cuenta, sin embargo, que la incidencia de este contexto estructural general sobre la escuela *no se produce de forma inmediata y directa*. Por eso, no es correcto presentar la vida de los centros escolares y de las aulas como reflejo directo de las relaciones de poder (económico, político, ideológico, etc.) que caracterizan la estructuración general de la sociedad, como tienden a hacer las teorías de la «reproducción» o de la «correspondencia». Es demasiado fácil, pero analíticamente poco fructífero, saltar de los grandes análisis teóricos a la descripción inferencial (no real) de las prácticas que tienen lugar en los centros escolares y en sus aulas. En gran medida, esto es lo que ocurre con planteamientos como los de Bowles y Gintis, cuando argumentan, por ejemplo, que las prácticas pedagógicas no-direccionistas, cada vez más extendidas en los centros escolares, se han desarrollado para producir las nuevas formas de motivación y disciplina que requiere el orden económico corporativo emergente en las actuales sociedades capitalistas. Esto puede ser o no cierto; el problema, sin embargo, está en que este tipo de análisis no nos explica cómo se produce; y ello, porque no identifica y analiza concretamente los «mecanismos» a través de los cuales los intereses económicos se traducen en programas educativos y en prácticas pedagógicas. En realidad, la influencia de las estructuras sociales generales sobre las prácticas educativas no se ejerce normalmente de forma directa e inmediata, sino a través de toda una serie de *mediaciones*. Es fundamentalmente a través de su «concreción» en estructuras más específicas como la incidencia de las estructuras generales de la sociedad se hace sentir sobre las prácticas educativas que tienen lugar en la escuela.

En el terreno de la educación, las principales estructuras «específicas» que actúan como mecanismos de mediación entre las demandas y exigencias de la sociedad y de sus estructuras generales, por un lado, y las prácticas concretas que tienen lugar en los centros escolares y sus aulas, por otro, son sin duda las del propio *sistema educativo*. El estudio de los sistemas educativos, de su configuración histórica en el seno de las diferentes sociedades y del papel que hoy

desempeñan como elemento de mediación de las influencias estructurales más amplias sobre las prácticas educativas concretas, es probablemente uno de los campos más abandonados en Sociología de la Educación. Esta deficiencia ha sido común a casi todos los enfoques sociológicos. Según vimos anteriormente, unos tratan el sistema educativo como simple «caja negra» entre atomizados inputs y diversos outputs meritocráticos; otros, como los nuevos sociólogos de la educación, aunque se preocupan por ver lo que ocurre en esta caja negra, se centran exclusivamente en los procesos educativos inmediatos de la escuela o del aula, desligados de las estructuras sociales que los condicionan. Y lo mismo ocurre, en gran medida, con Berstein o con Bourdieu: ambos descuidan el análisis del sistema educativo, en la medida en que consideran la educación como una institución completamente permeable, abierta a las influencias de las estructuras más amplias de la sociedad. Para Berstein, la línea de demarcación fundamental está entre la escuela y la sociedad, ya que los «códigos» de clase influyen directamente en los agentes escolares de la transmisión de conocimientos y valores; el sistema educativo no parece tener más entidad que la de un mero marco administrativo. En el caso de Bourdieu, aunque analiza el papel del sistema educativo en relación con el orden social, su análisis se centra fundamentalmente en ver la lógica «funcional» que existe entre uno y otro; no estudia sistemas educativos concretos, tal como éstos se han ido estructurando históricamente en cada sociedad a partir de las diferentes fuerzas sociales que han incidido en ellos; sin lo cual es imposible analizar las influencias mediadoras específicas que unos tipos y otros de sistema educativo ejercen sobre la relación entre sociedad y educación (34).

Recientemente, sin embargo, trabajos como el de M. Archer (35) sobre los orígenes sociales de diferentes sistemas educativos o los de Broadfoot y de Duclaud-Williams (36) comparando sistemas educativos centralizados y descentralizados, están haciendo ver la importancia de estudiar los sistemas educativos como «estructuras activas» cuya propia especificidad histórica media, y modifica de múltiples y variadas maneras, la traducción de las demandas sociales en prácticas educativas concretas. Cada sistema educativo tiene sus propias estructuras específicas, que se han ido desarrollando a lo largo del tiempo. Estructuras que, en gran medida, son concreciones de los condicionantes estructurales más generales de la sociedad de que forman parte (del sistema de producción y de organización del trabajo, de la estructura de clases, de las relaciones políticas, del tipo de familia y de instituciones religiosas existentes en ese momento, etc.). Lo que no significa que las estructuras específicas de un determinado sistema educativo sean únicamente reflejo de esas estructuras societales más amplias. Toda concreción de las estructuras generales en estructuras específicas supone siempre la *acción de actores sociales* de-

(34) Sobre este punto ver: M. S. Archer, «Educational Systems», anteriormente citado.

(35) M. S. Archer, *Social Origins of Educational Systems*, Sage, Londres, 1979.

(36) P. Broadfoot, «Accountability in England and France: the centralist alternative?», *Education Polity Bulletin*, núm. 10, 1982, págs. 55-68; y R. Duclaud-Williams, «Centralization and incremental change in France: the case of the Haby Education Reform», *British Journal of Political Science*, núm. 13, 1983, págs. 71-91.

terminados, con el margen de indeterminación e impredecibilidad que ello comporta en cada caso. Lo cual hace necesario introducir en el análisis las luchas concretas que diferentes actores sociales desarrollan por el control del sistema educativo; luchas que pueden ser muy variadas y abarcar una pluralidad de campos, desde la acción política para fijar la legislación en un determinado sentido, hasta los movimientos de renovación pedagógica, pasando por las acciones de todo tipo que pueden realizar grupos de presión, organizaciones sindicales de enseñantes, etc.

Estos aspectos son los que teorías como las de la reproducción o de la correspondencia no tienen suficientemente en cuenta; precisamente porque se trata de modelos teóricos que, por su carácter abstracto y a-histórico, tienden a encerrar su argumentación en un círculo vicioso (estructuras de dominación de clase que configuran la educación a su imagen y semejanza, contribuyendo ésta, a su vez, a reproducir socialmente esas mismas estructuras de dominación). Cuando de lo que se trata es de analizar sistemas educativos concretos, históricamente configurados, viendo cómo se han formado, a partir de qué influencias estructurales y de qué luchas concretas, y cómo esas mismas luchas entre unos actores sociales y otros están hoy incidiendo en ellos para mantenerlos, reformarlos o cambiarlos más radicalmente. Y es que, en cuanto nos salimos del análisis de configuraciones sociales históricamente determinadas, se hace muy difícil integrar en nuestras teorías, como algo más que un mero presupuesto implícito, la acción concreta de los agentes sociales. Nos incapacitamos así para explicar por qué esa acción se desarrolla en el sentido en que lo hace y por qué produce, al nivel de la estructuración social, los resultados específicos que de hecho produce en una determinada sociedad.

En resumen, tenemos, por tanto, *distintos niveles de estructuración* de la realidad social, que van desde el de las estructuras contextuales «generales» de la sociedad de que se trate, pasando por el de las estructuras contextuales «específicas» propias de un determinado ámbito de la vida social (en este caso, las estructuras específicas de relaciones sociales que caracterizan al «sistema educativo» de la sociedad, tal y como está configurado en un determinado momento), hasta el de las estructuras «interactivas» que surgen y se desarrollan en el curso de la interacción entre sujetos que tiene lugar en los centros escolares y en sus aulas. En cada uno de estos niveles, la realidad social es el resultado de una multiplicidad de influencias estructurales que se imbrican, se superponen o se contradicen. Un resultado que viene siempre determinado por esas influencias, pero que al mismo tiempo es «contingente», porque depende de la combinación concreta de los distintos elementos estructurales a que da lugar la acción de los sujetos sociales. Por su propia entidad objetiva y real, cada estructura de relaciones sociales posee, según vimos antes, unos poderes y una capacidad para producir determinados «efectos» sobre la vida social; poderes que, sin embargo, no siempre se realizan o sólo se realizan en parte, debido a la influencia contraria de otras estructuras y, sobre todo, a la utilización que de los mismos hacen los propios sujetos socia-

les. A menudo, en una determinada situación, existen potencialidades mayores de las que de hecho realizan los sujetos.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que, según el nivel estructural de que se trate, la acción de los sujetos sociales, para ser eficaz, exige formas de actuación diferentes. Así, por ejemplo, en el nivel de las «estructuras interactivas» que surgen en el curso de los procesos de interacción diaria en la vida de los centros escolares o de sus aulas, basta la acción individual para producir los efectos pertinentes. En cambio, cuando pasamos al nivel de las «estructuras contextuales específicas» (el sistema educativo, en particular) y, más aún, al de las estructuras contextuales generales» de la sociedad, es necesaria la acción de sujetos colectivos. Lo que exige analizar la formación misma de esos actores colectivos, sujeta siempre a complejos procesos internos que son los que los configuran como fuerzas sociales con capacidad para incidir en la marcha de la sociedad.

Todo lo cual, como es obvio, supone análisis bastante más complejos que los llevados a cabo tanto desde las perspectivas fenomenológica e interaccionista al nivel microsocia, como desde planteamientos funcionalistas o estructuralistas al nivel macrosocia; análisis que, evidentemente, no son fáciles de realizar. Pienso, sin embargo, que es la única manera de salir del atolladero en que se encuentra hoy la Sociología de la Educación, superando tanto el empiricismo puramente descriptivo, que no va más allá de los aspectos más aparentes de la realidad social, como la gran teoría abstracta y formalista que cree tener la explicación de las cosas sin ver lo que realmente ocurre en las situaciones concretas históricamente configuradas. Y, sobre todo, es la mejor manera, desde mi punto de vista, de poder descubrir las «posibilidades» concretas de cambio y transformación que existen de hecho en el aula, en la escuela y en el sistema educativo en su conjunto, así como la posible incidencia que la educación puede tener sobre la marcha de la sociedad.

De hecho, vienen dándose ya desde hace algunos años pasos en esta línea que considero importantes, en la medida en que tratan de integrar de forma dinámica análisis estructurales y comprensión de la acción de los sujetos sociales implicados en el mundo de la educación. Para citar sólo algunos ejemplos, es interesante el estudio de J. M. Berthelot sobre la escolarización en Francia (37), en el que se analizan los complejos procesos a través de los cuales el sistema educativo incide en las desigualdades existentes entre unos grupos sociales y otros, teniendo en cuenta tanto los cambios y transformaciones estructurales que se han producido en el propio sistema educativo francés a lo largo de las últimas décadas, como la actuación que a este respecto han llevado a cabo los diferentes sujetos implicados, individuales y colectivos. En lo que al análisis del currículo escolar (tanto manifiesto como latente) se re-

(37) J. M. Berthelot, *Le piège scolaire. Pour une théorie sociétale du procès de scolarisation*, PUF, París, 1982.

fiere, pienso que los trabajos desarrollados por J. Anyon (38) en centros escolares norteamericanos suponen un avance importante a la hora de ver en qué medida la escuela contribuye a inculcar y transmitir determinados contenidos ideológicos; la imagen que de estos trabajos resulta es la de una realidad educativa bastante menos uniforme, más ambigua y llena de contradicciones, que la que teorías como la de la reproducción han tendido a proporcionarnos. En esta misma línea, el reciente estudio sobre la educación en Australia de R. W. Connel, D. J. Ashenden, S. Kessler y G. W. Dowsett (39), a pesar de sus limitaciones, es sin duda otro ejemplo de buen trabajo sociológico. Se puede o no estar de acuerdo con algunas de las conclusiones a que estos autores llegan, como, por ejemplo, la de que las escuelas con clase dirigente mantienen una relación «orgánica» con la propia clase, contribuyendo a organizarla como fuerza social, proporcionándole un sentido de identidad y de objetivos, constituyendo parte integral de su redes de relaciones sociales a la vez que manteniendo la necesaria independencia para hacer posibles nuevas estrategias de modernización y de cambio; lo que, según ellos, no ocurre en el caso de las escuelas de los sectores de clase obrera. Pero ello no quita para que pueda decirse que el estudio representa un avance importante en la manera como se aborda en él el análisis de las relaciones entre las influencias estructurales y la acción que en el ámbito de la escuela llevan a cabo individuos, familias y clases sociales. En España, la Sociología de la Educación está hoy sin duda necesitada de estudios como éstos; estudios que permitan explicar lo que ocurre en nuestros centros escolares y en el sistema educativo en general a partir de las influencias estructurales que sobre ellos se ejercen y de la acción que desarrollan los diferentes actores sociales implicados, tanto individuales como colectivos. Lo que, a su vez, puede contribuir a apreciar en sus justos términos las posibilidades reales de cambio y transformación que existen de hecho, sobre todo en este momento en que van a empezar a ponerse en aplicación leyes como la LODE o la LRU.

(38) Ver, entre otros trabajos de J. Anyon: «Elementary Social studies textbooks and legitimating knowledge», *Theory and Research in Social Education*, núm. 6, 3, 1978, páginas 40-55; «Ideology and United States history textbooks», *Harvard Educational Review*, núm. 49, 3, 1979, págs. 361-386; «Social class and the hidden curriculum of work», *Journal of Education*, núm. 162, 1, 1980, págs. 67-92; «Social class and school knowledge», *Curriculum Inquiry*, núm. 11, 1, 1981, págs. 3-42; y «Elementary schooling and distinctions of social class», *Interchange*, núm. 12, 2-3, 1981. Una valoración de estos trabajos de J. Anyon, así como de los de M. Apple y de H. Giroux, puede verse en: M. Arnot y G. Whitty, «From reproduction to transformation: recent radical perspectives on the curriculum from the USA», *British Journal of Sociology of Education*, núm. 3, 1, 1982.

(39) R. W. Connell, D. J. Ashenden, S. Kessler y G. W. Dowsett, *Making the Difference: schools, families and social division*, Allen and Unwin, Australia, 1982.

LAS NECESIDADES DE LA EDUCACION

CHRISTIAN VOGT (*)

«Buscar un punto fijo en una corriente de fenómenos como ésta es tan difícil como clavar un clavo en un chorro de agua. A pesar de todo, debe haber algo en ese movimiento que mantenga su esencia.»

(Robert Musil, *L'homme sans qualités.*)

INTRODUCCION

Asistimos a un innegable deterioro de la capacidad de los adultos para responder a las necesidades de la educación.

En las distintas categorías de educadores-enseñantes, animadores, padres o enfermos especializados, etc., podemos observar cierto desconcierto a la hora de enfrentarse con los problemas planteados por los niños y los adolescentes.

En 1984, cuando está terminando un siglo xx fértil en progresos científicos y tecnológicos fulgurantes, nos vemos superados por el funcionamiento de las instituciones educativas y consternados ante la impotencia del Estado para reactivar una dinámica capaz de asociar a los jóvenes a la preparación de su propio futuro y del de la sociedad.

¿Son la crisis de la economía, el paro y la inseguridad, el orden y el desorden —locales, nacionales e internacionales— la causa del funcionamiento deficiente de la educación? Probablemente, sí; pero sólo en parte, pues, si se consideran los distintos factores concomitantes, las condiciones de vida de los jóvenes de hoy son indudablemente más envidiables que las predominantes en la Roma esclavista, en el siglo xix de las minas y de los talleres textiles o en los regímenes militares de los países totalitarios, como fue el de la Alemania nazi.

¿Se trata de una desnaturalización progresiva de la función educativa y de un deterioro ineludible de sus métodos? ¿Nos encontramos en el crepúsculo de una edad de oro de la educación?

La historia de la educación, considerando todas y cada una de sus etapas, invalida tales afirmaciones; por el contrario, pone de manifiesto la riqueza de todo lo conseguido.

En el presente trabajo, vamos a procurar primero extraer lo esencial de las distintas prácticas educativas, proponer después un modelo y, por último, reconsiderar el ámbito de la educación y el oficio de educador.

(*) Psicoanalista, ex director de institutos médico-pedagógicos.

CAPÍTULO I

LA DEVALUACION DE LA ACCION EDUCATIVA

1. *En el ámbito escolar*

Se ha dicho y escrito ya todo sobre las deficiencias de las escuelas y de los liceos de nuestra época. A los cien años de su nacimiento, el rendimiento de los sistemas escolares de las sociedades industriales avanzadas es muy deficiente, a pesar de los medios enormes con que cuentan.

El fracaso escolar es la norma, al tiempo que el desinterés de los niños y el desapego de buen número de adolescentes respecto de la enseñanza tal y como se practica en la actualidad adquieren proporciones alarmantes.

Creemos que no corren riesgo alguno ni la necesaria transmisión de conocimientos —como demuestra la curiosidad de los jóvenes—, ni tampoco los procedimientos técnicos de instrucción, cuyo perfeccionamiento sigue siendo constante. Además, salvo excepciones, los medios disponibles —sea en locales, material, personal o financiación— son adecuados.

Sin embargo, de forma progresiva desde la primera guerra mundial, se ha llegado a descuidar por completo el aprendizaje de la vida social, tanto en la enseñanza básica como en las medias. La función educativa ha ido depreciándose continuamente y cediendo ante una enseñanza alejada de la realidad de la vida de los adultos y de los niños. El encerramiento de los jóvenes en lugares impermeables al mundo real, en espacios estancos en los que la pasividad garantiza el orden escolar y sus jerarquías, la prohibición casi permanente de mostrar la mínima iniciativa o proponer la menor innovación, el desarrollo inexorable de usos demenciales del tiempo sin relación alguna con los ritmos fisiológicos humanos, son factores limitantes todos ellos aparte de otros muchos que convierten en insostenible la vida —sencillamente, la vida— en las escuelas y mucho más en los centros de enseñanzas medias. No es de extrañar que la abulia y la desgana (que han sustituido al estar hasta la coronilla de los años 70) ganen terreno a la curiosidad y al interés.

Ahora bien, cuando los centros docentes disfrutan de autonomía relativa suficiente y aplican métodos activos de educación y de enseñanza, demuestran de modo concreto la importancia decisiva de la vida cotidiana en las escuelas y en los liceos. Abundan, en este campo, las experiencias con éxito y también los informes, proyectos, estudios, etc.; pero la «opinión pública» sigue apegada a la idea de que la vida activa oculta una pereza culpable; que cuanto más se aprende, mejor es el conocimiento y que «la formación inicial de los jóvenes es el único medio para contrarrestar el deterioro intelectual y moral que padece toda Europa».

2. *En las actividades de animación educativa*

Aunque goza de una autonomía relativa considerablemente mayor que las enseñanzas básica y medias, el sector de la animación educativa —centros de

vacaciones, hogares socioculturales, casas de jóvenes, clubs de ocio, etc.— se ve igualmente afectado por el desapego que demuestran numerosos animadores y responsables de tales actividades respecto de una concepción global de la actividad educativa.

Desde hace ya varios años, está tomando cuerpo una clara tendencia a dar preferencia a la técnica por la técnica y nada más. Si se trata de hacer vela, de escalada, de marchas, de cerámica o de teatro, el animador se considera a sí mismo con frecuencia como un especialista encargado de un aprendizaje casi profesional, y el éxito del niño o del adolescente se mide por la rapidez que demuestre en adquirir datos técnicos más o menos complicados.

Cuando la animación educativa se limita a este ámbito tan restringido, nos encontramos con todas las características de una enseñanza privada de toda la riqueza de su contexto.

Desaparece el aprendizaje de la vida colectiva, cediendo el campo a un sistema de albergues en que la capacidad individual de salir airoso prefigura la vida de cuartel. El estudio del medio, del ambiente ecoetológico o de la población global se reduce a comprar algunas menudencias; las técnicas de expresión o los trabajos manuales no suelen conjugarse con sus datos históricos y culturales, y ello impide que los jóvenes se apropien de una herencia social.

Por otra parte, aunque la curiosidad y el interés del niño y del adolescente sean reales, van acompañados de inhibiciones y temores. Sólo un descubrimiento global y progresivo de la actividad y de su contexto puede permitirles sentirse seguros y hacerlos propios.

Algunos animadores tienden a veces a suplir estas lagunas mostrando preocupaciones de carácter psicológico y elaborando ciertas «interpretaciones» del comportamiento de los jóvenes. Pero estas iniciativas apenas si mejoran la acción educativa, pues surgen más del intento por parte de los adultos de calmar sus propios temores o de mejorar su propia imagen, que del respeto al camino personal del joven.

Ahora bien, estos comportamientos no pueden atribuirse a insuficiencia de la investigación o de la experimentación en estos campos.

Así, por ejemplo, hace más de cuarenta años que un movimiento de educación nueva, como son los Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA), trabaja sobre una concepción global de la educación. Mediante una constante interconexión de la teoría y de la práctica, pone a disposición de los animadores un conjunto importante de instrumentos concretos, sencillos y pertinentes. En el mismo ámbito de actividad y perspectiva, nos encontramos con el CEM, los Francs-Camarades, el Groupe Français d'Education Nouvelle y otros.

No se puede negar tampoco el interés que tiene la creación, en 1983, de centros de vacaciones por CRS o por unidades del ejército, o también la de centros urbanos de actividades de ocio que gozan de la protección preventiva

de la policía, si bien uno se pregunta qué es lo que queda de la función educativa en tales condiciones; aun cuando, en principio, su estancia en tales centros haya resultado agradable a los jóvenes.

3. *En el sector especializado*

La devaluación de la acción educativa ha adoptado una forma muy distinta en el sector especializado, es decir, en los institutos médico-educativos, los servicios de medio abierto, las entidades de educación bajo vigilancia, las instituciones de los intersectores de psiquiatría infantil y juvenil, las casas de acogida de casos sociales, los centros de infancia, etc.

Ilustraremos lo que queremos decir con una anécdota. Un psiquiatra de hospital, médico jefe de un intersector de psiquiatría infantil-juvenil, habla con entusiasmo de las actividades terapéuticas de su flamante hospital de día ante el personal de un centro educativo, para concluir afirmando que la misión que se propone su servicio es lograr «una terapia pura». No hay nada que reprochar a este centro, cuya utilidad y calidad todo el mundo reconoce. Ahora bien, al formularle preguntas sobre el transporte de los chicos, sobre cómo se les acoge por la mañana, su guardarropa, tiempos para aseo, circuitos entre los diferentes lugares de terapia, almuerzo y salida por la tarde, nuestro médico concede que todas estas actividades tienen su importancia, que son más educativas que terapéuticas y que, por consiguiente, suponen técnicas y prácticas muy diferentes de los protocolos clásicos de las diferentes terapias, así como que la gestión de las actividades cotidianas del niño implica aspectos educativos que no pueden sino beneficiar a las acciones terapéuticas. El psicólogo de su equipo agrega, confidencialmente, que los adultos disponen de un comedor aparte y que su menú es mejor que el de los niños.

De nada sirve negar que cualquier institución que acoja a niños o a adolescentes, sea del tipo que sea, crea inevitablemente condiciones de educación. Una escuela, un instituto, un centro de actividades de ocio o un hospital tienen una función educativa innegable, aunque sea sólo parcialmente.

Además, cuando se descuida la calidad de esa función, se pervierte considerablemente la misión principal que se pretende mantener pura, a saber, la enseñanza, los cuidados especiales, el ocio, etc.

Pero nuestra anécdota no es suficiente. Consideremos ahora, a modo de ejemplo, la evolución del trabajo del educador especializado. Se trata de una profesión joven, creada al nacer la Seguridad Social (hacia los años 1946-1947), cuya misión esencial consistía al principio en garantizar la educación cotidiana de los niños difíciles o deficientes. Observemos de paso que estos niños difíciles o deficientes se han convertido, por causas sociales, primero en inadaptados y después en niños problemáticos, o bien en delinquentes.

Se parte de la base de que el educador de niños difíciles o deficientes tiene, durante los primeros años, la vocación y el bagaje técnico de un buen jefe de «scouts». Posteriormente, ese educador especializado se integra en un equipo «psico-pedagógico-médico-social», pretende a veces actuar como «técnico de la relación» o, mejor aún, cuando trabaja con bata blanca, como «generalista de la educación». Más tarde, gracias al psicoanalismo, surgen los «técnicos de homeostasia de grupo» (algo que reabsorbe ahora la sistemática), los psicoeducadores (Piaget vía Canadá) y, por último, toda una gama de terapeutas de la educación. Las líneas de fuga de la profesión pasan ahora por la terapia familiar, el análisis transaccional, el asesoramiento conyugal, la bioenergía, la musicoterapia, etc.

Cientos de libros, de estudios y de artículos sobre esta profesión han contribuido a embrollar el problema. Tan sólo algunos textos analizan claramente los componentes de la función educativa y hacen justicia a aquellos educadores que no han abandonado el campo educativo y han participado activamente en la investigación y en la innovación. Los de Fernand Deligny (Graine de crapule, Les vagabonds efficaces) ocupan su sitio en una antología. Pero, en términos generales, esta profesión sigue todavía impregnada por prácticas que, con frecuencia, hacen verdaderamente difícil ordenar las referencias.

4. *En la familia*

Cuando fallan o se debilitan las instituciones y los valores, los poderes públicos se vuelven siempre a la familia, exaltando sus méritos, sus derechos, sus valores indestructibles y sus responsabilidades en lo que respecta a la protección, el cuidado y la educación de la juventud.

Se recuerda entonces que la educación debe seguir siendo competencia exclusiva de la familia. Las instituciones instruyen, curan, distraen, pero no pretenden educar: porque eso sería atentar contra la libertad de la familia.

Si bien es evidente que los padres desempeñan un papel fundamental en la educación de sus hijos —y sobre todo durante la primera infancia—, no es menos claro que van siendo progresivamente dependientes de las reacciones de esos mismos niños a las condiciones de vida con que se encuentran en las diferentes instituciones. La escuela y el liceo marcan claramente los límites de la intervención de los padres, al prohibirles cualquier propuesta que pretenda transformar su funcionamiento.

En general, puede afirmarse que la educación de los niños de hasta seis años tiene lugar en condiciones normalmente satisfactorias cuando los padres disponen del mínimo de recursos necesario, de tal modo que la función educativa paterna mantiene, en general, determinado nivel de calidad. Por el contrario, la posición de los padres va siendo más precaria a medida que sufren las repercusiones de las carencias encontradas, sobre todo en los centros escolares.

5. *Los jóvenes educadores*

Los jóvenes educadores manifiestan sentimientos de impotencia ante las trabas que suponen los mecanismos de funcionamiento de los centros o servicios en los que empiezan a trabajar. Les parece absolutamente imposible esperar que se flexibilicen o transformen las condiciones del ejercicio de su profesión y, en consecuencia, que evolucione la vida cotidiana de los jóvenes.

Deciden entonces «*vivir con*» los niños y los adolescentes, procurando siempre que pueden, hacer con ellos «algo auténtico» y, en cualquier caso, compartir sus esperanzas y sus ilusiones.

Esta posición, con frecuencia defensiva —contra la institución—, a veces atrayente y otras reparadora, descubre, a pesar de todo, cierta renovación del interés por las prácticas educativas, aun cuando, con excesiva frecuencia, la «buena relación» con el joven sigue siendo el único eje de la acción profesional. Volveremos a tratar de este tema en el capítulo dedicado a la relación.

6. *Una clara depreciación de la función educativa*

En toda esta primera parte, nos hemos mantenido en el ámbito de las ideas generales de que son vehículo amplias mayorías de profesionales, periodistas, padres, adolescentes, etc., en conjunto, a los que proporcionan las imágenes dominantes de un fenómeno observado en un momento histórico dado y en un espacio concreto. En otros términos —más precisos desde el punto de vista científico— evocamos el conjunto evolutivo y permanente de las ideas dominantes en lo relativo a la función educativa, parámetro —entre otros— de la *ideología*.

Observamos una clara depreciación de la función educativa: la escuela y el liceo vuelven a la instrucción; los centros de ocio, a enseñanzas técnicas; el sector especializado se orienta hacia terapias múltiples; la familia desespera de poder compensar las carencias de los servicios educativos, y los jóvenes educadores se repliegan a la convivialidad.

¿Hay que concluir que la función educativa viene a ser una ilusión moderna y que el oficio de educador va a desaparecer, igual que el de taladrador de billetes de «metro» o el de fabricante de ballestas?

CAPÍTULO II

PANORAMA HISTORICO DE LAS PRACTICAS EDUCATIVAS

0. *Cinco grandes corrientes*

La devaluación de la acción educativa que acabamos de destacar parece tanto más sorprendente cuando se recuerda la lenta evolución de las prácticas educativas a través de la historia de la humanidad. Hay una enorme biblio-

grafía que da cuenta en gran parte de las *teorías*, de las *técnicas* y de las *prácticas* educativas.

Optamos por repasar muy sucintamente la historia de la educación, partiendo de las *prácticas* de los educadores, lo que nos lleva a aislar —muy arbitrariamente— cinco grandes corrientes, cuyo desarrollo no se atiene a ningún orden cronológico ni a distribución geográfica alguna.

1. *La educación tradicional*

Entendemos el término tradicional en su sentido estricto y no peyorativo de transmisión de tradiciones a través de la familia, la tribu, la aldea, el barrio urbano, etc.

En el sentido que le damos, la educación tradicional surge de una interacción permanente entre el niño y en su ambiente inmediato, sea familiar, económico, sociocultural o ecoetológico.

Primero, la infancia no disfruta de un trato particular; ninguna institución proporciona enseñanza, y el niño, que depende primero de un círculo familiar muy amplio, entra, después, en el mundo de los adultos y del trabajo, para realizar su aprendizaje.

Esta es la forma de educación vigente todavía en muchas regiones de Asia, de Africa e incluso de América del Sur. Predominó en Europa durante la Edad Media y bajo el Antiguo Régimen, aun cuando se llevaron a cabo intentos locales de enseñanza elemental con ciertas minorías de jóvenes: muy pocos durante el período franco (siglos v a VIII); con carácter bastante teórico durante el período imperial (siglos VIII al x) —la escuela de Carlomagno—; de forma episódica durante la edad feudal (siglos x al XIII) y durante la Edad Media (siglos XIII al xv, período de guerras, de hambres y de epidemias); y, por último, bajo el Antiguo Régimen.

En tanto que el modo de producción sea tribal, rural o feudal, el ambiente del niño seguirá siendo a la medida de su sensibilidad, y le permitirá aprendizajes progresivos en una atmósfera securizante y escasamente constrictiva, para pasar después a un mundo laboral que conoce ya en concreto.

Al tratar de este modo de vida tradicional, diremos que se aplica el principio de una educación por la *actualidad del medio*.

Con una visión excesivamente idílica, algunos convierten este principio en la solución para los problemas de los sistemas escolares actuales y preconizan, ante todo, la supresión de la escuela o la creación de centros de vida en la naturaleza. Con mayor modestia, el principio de apertura de la escuela a la vida parte igualmente del retorno, en cierto sentido, a una educación por lo concreto.

Pero este principio lleva en sí su propia contradicción. Aparece su polo negativo cuando el medio implica un aparato industrial de producción. La espantosa explotación de los niños en las minas, los talleres textiles y las fábricas de la Europa del siglo XIX y, en nuestros días, la de 54 millones de jóvenes en Asia, África y Estados Unidos de América es posible debido a la carencia de protección de la infancia y de las familias frente a un medio demasiado poderoso y despiadado.

Por la presión de una doble necesidad —contener las luchas de la clase obrera por su emancipación y cualificar a la mano de obra para la industria—, a finales del siglo XIX se crean escuelas nacionales en todos los países industrializados.

2. *La escuela positivista*

La escuela positivista es la nuestra. Positivista, en primer lugar, porque, desde su nacimiento a su apogeo, se inscribe resueltamente en la filosofía de Augusto Comte y de sus sucesores, y porque responde a la certeza de que el futuro será prometedor gracias al desarrollo de las ciencias, de las tecnologías, del derecho... y de la enseñanza (la escuela liberadora).

La horrenda mortandad de la guerra de 1914 a 1918 (un millón y medio de muertos), el holocausto nazi y, sobre todo, las bombas atómicas arrojadas sobre Hiroshima y Nagasaki, quiebran estas ilusiones.

Sigue siendo positivista todavía hoy, en cuanto que una gran mayoría de padres, de los enseñantes y de los responsables políticos cuentan únicamente con la «instrucción» de los niños y de los adolescentes para preparar la vida activa, cualesquiera que sea la calidad de su vida en los centros escolares.

A pesar de todo, desde su creación hasta hace poco, estas instituciones nacionales de enseñanza obligatoria logran tener éxito en sus dos misiones esenciales; a saber:

- Transmitir *conocimientos científicos* cada día más complejos a un mayor número de alumnos: matemáticas, física, lingüística, biología, química, etc.
- Transmitir con éxito relativo y más o menos objetividad *lo adquirido por las civilizaciones*: historia, filosofía, cultura, economía, epistemología...

A las escuelas y liceos de las sociedades industriales avanzadas, a sus enseñantes y a sus alumnos, a Oriente y a Occidente, se deben gran parte de los descubrimientos científicos y tecnológicos modernos y, por consiguiente, mejoras considerables del nivel de vida de los componentes de esas sociedades.

Además, esa escuela de finales del siglo XIX libra a los niños de la explotación de los patronos y en algunos países —Francia entre ellos— de la influen-

cia directa de las iglesias. En este sentido, es, en sus comienzos, una *escuela liberadora*.

Pero estos enormes aparatos escolares van a segregar en seguida los elementos de su impotencia futura, al no ser capaces de adaptar su funcionamiento.

La transmisión de lo adquirido por las civilizaciones se transforma en inculcación de las opiniones dominantes y no en un estudio científico de los acontecimientos históricos relativizados por coordenadas múltiples. Además, la actualidad deja de penetrar en los centros escolares, instalados en un aislamiento casi total, confortable para el corporativismo de los docentes.

En último término, la burocracia, la jerarquía, el centralismo, en una palabra, el orden, impregnan todo el armazón escolar, desde el poder del Estado al alumno. El mecanismo que adquiere una lógica implacable en los regímenes totalitarios; pero entra en contradicción insostenible —recuérdese la protesta de los años 1965 a 1972— con los regímenes democráticos.

De esta escuela positivista nos quedamos, sin embargo, con los dos principios fundamentales siguientes: *la transmisión de la ciencia y de lo adquirido por las civilizaciones*.

3. *La educación nueva*

Desde los comienzos del siglo xx, viene formando cuerpo la *educación nueva*, expresión genérica y con frecuencia ambigua que acepta los dos principios básicos de la escuela positivista, aunque se opone a ella mediante una crítica dinámica.

Contemporánea de la psicología naciente, insiste en el carácter particular del niño —al que no hay que reducir a un adulto en miniatura— en sus necesidades y sus intereses, así como en un concepto global de su evolución.

Dewey en los Estados Unidos, Decroly en Bélgica, Montessori en Italia, Claparede y después Ferriere en Suiza, Freinet, el Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN) y los Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA) algunos decenios después en Francia proponen, experimentan y teorizan sobre el principio fundamental de *la actividad del niño* y sobre el de una relación constante entre la enseñanza y el *medio ambiente*, reactualizando el motor principal de la educación tradicional.

Estos educadores y pedagogos hablan contradictoriamente de la necesidad de colocar «al niño en circunstancias que le inciten a moverse libremente, a observar, tocar, experimentar, tantear, repetir a su gusto, encontrar el camino de una expresión, de una búsqueda y de un éxito», y de la necesidad de transmitir conocimientos científicos siguiendo el ritmo de su capacidad de adquisición.

Nos encontramos así con la primera pareja de necesidades educativas contrapuestas; a saber, actividad del joven/transmisión de la ciencia y bajo una forma todavía inacabada, con una segunda pareja que contrapone la necesidad de mantener al niño en contacto con su realidad sensible, con su medio y con su ambiente, y la de transmitirle lo adquirido por las civilizaciones, sin lo cual el presente sigue siendo incomprendible. Observemos, como llamada de atención, que, cuando un educador o un pedagogo entiende la *educación nueva* únicamente como la libre actividad de los jóvenes en su medio, eliminan la necesaria transmisión de los conocimientos y de lo adquirido por la historia; saliéndose, en realidad, del campo de la educación para entrar en el de los goces inmediatos y las ilusiones. Los adversarios declarados de la *educación nueva* no pierden entonces la ocasión de extraer de ello argumentos para defender con firmeza una enseñanza exclusivamente didáctica proporcionada a alumnos sumisos y pasivos.

La segunda y tercera de las parejas mencionadas adquirirán su forma completa gracias a las aportaciones de *la escuela socialista*, tema sobre el que volveremos a tratar cuando hayamos recordado los métodos de *la escuela totalitaria*.

4. *La escuela totalitaria*

No hay que engañarse: ni la escuela totalitaria ni su filosofía son un accidente histórico, un fallo del humanismo o un fenómeno tan raro que más vale no mencionar. Por el contrario, aunque su rigor, su sencillez y la violencia de sus opciones las convierten en un producto excepcional en estado puro, su asimilación resulta especialmente fácil en dosis muy variadas y sutiles.

Denominados *escuela totalitaria* a esos liceos y colegios reservados exclusivamente a adolescentes seleccionados por sus cualidades intelectuales, «morales» o físicas y destinados a convertirse en las élites encargadas de dirigir a las masas. Esos centros, con frecuencia lujosos, funcionan en un aislamiento casi total, para evitar la promiscuidad degradante de la cotidianidad popular. La organización es militar; se establece la jerarquía a todos los niveles, incluso entre esos mismos jóvenes; y se instaura una disciplina muy severa, con toda una amplia gama de castigos y distinciones. La actividad física y el éxito en el deporte ocupan un lugar importante en los programas, junto a la enseñanza ordinaria.

Pueden encontrarse instituciones de este tipo en diferentes países totalitarios y en diferentes épocas —la Alemania nazi es un ejemplo—; pero conviene recordar que Inglaterra aceptó también este tipo de centros (Abbotsholme, Gordonstow), después de la primera guerra mundial, con el objetivo de salvar su imperio colonial.

El Japón contemporáneo forma también determinadas élites siguiendo pro-

cedimientos similares. Se selecciona a los alumnos mediante una competencia escolar infernal que les obliga a seguir cursos complementarios en los «JUKU».

Aislamiento, jerarquía, disciplina y sanciones son los principios clave de la *escuela totalitaria*, aplicados únicamente a la formación de las élites. De ese modo, se prepara a los futuros ejecutores para la obediencia y la aceptación de su destino.

Queremos mencionar ahora, hablando de Francia, esos centros del sector de la infancia inadaptada cuyos métodos se asemejan tanto a los principios totalitarios. El estudio y coloquio dirigidos por Tomkievitch en 1981 denunciaban no menos de quince casos tipo de abuso, entre ellos el de aquel Instituto Médico-Pedagógico situado junto a Aix-en-Provence, promotor de teorías y de prácticas del comportamiento cuya querrela por difamación fue desestimada.

5. *La escuela socialista*

Bajo la denominación genérica de *escuela socialista* hemos estudiado gran número de innovaciones educativas y pedagógicas de los períodos posrevolucionarios (C. Vogt: *L'école socialiste*, Scarabée, 1979).

Es preciso realizar algunas observaciones preliminares. Este período histórico ha sido cubierto con un silencio eficaz, al tiempo que una censura ordinaria priva a los alumnos futuros educadores de informaciones fundamentales sobre esta corriente de la educación. Son muchos los obstáculos que entorpecen la edición y la difusión de obras cuyo objeto ignora o desnaturaliza la crítica especializada; y, por último, un discurso peyorativo y condescendiente francamente predominante da a entender que esas teorías y métodos no son otra cosa que elucubraciones de pedagogos ciertamente simpáticos pero bastante utópicos.

La suerte que ha cabido a la experiencia y a la obra de Pistrak ilustra perfectamente lo que queremos decir.

La *escuela socialista* sigue siendo tan desconocida y tan vilipendiada como los mil años de la Edad Media que Régine Pernoud (Seuil) rehabilita en su obra *Pour en finir avec le Moyen-Age*.

¿Cuál es la realidad? Mencionaremos primeros varios escritos, estudios y propuestas que no han tenido aplicación en la práctica. Herederos del siglo de las luces y de la revolución de 1789, los dirigentes de la Convención instauran, a partir de 1791, un proyecto ambicioso de una escuela que prefiguraba las relaciones sociales de la sociedad del futuro: organización colectiva de los alumnos, formación de grupos de trabajo cuyos participantes eran elegidos por los alumnos mismos, apertura permanente de la escuela a la vida social, relación estrecha de la enseñanza con el trabajo práctico de los profesionales y enseñanza obligatoria, gratuita e igualitaria para niños y niñas. Pero es sabido que la enseñanza media napoleónica para las élites y las escasas es-

cuelas religiosas del Antiguo Régimen para los pobres suceden a los proyectos revolucionarios.

También la Comuna de París produjo un proyecto sin consecuencias. Marx y Engels preconizan, en el *Manifiesto* de 1848, «una educación pública y gratuita, la abolición del trabajo de los niños en las fábricas tal y como se practica hoy y la coordinación de la educación con la producción material». Otros educadores, pedagogos y filósofos enriquecerán después este campo de la investigación teórica.

Pero volvamos a nuestro análisis de las prácticas educativas.

En la Unión Soviética, Pistrak, director, entre 1918 y 1939, de un colegio para adolescentes —el Instituto Lepexchinsky, de Leningrado— aplica la autoorganización de los alumnos y de los profesores, métodos activos y la apertura del centro a la vida social. Su obra sobre *Les problèmes fondamentales de l'école, du travail* (Desclée de Brouwers) sigue siendo todavía, a nuestro juicio, la mejor síntesis teórica y práctica de una educación tal y como la concebían los dirigentes de la Convención, los de la Comuna o Marx.

Blonskij y Makarenko, en el sector concreto de la delincuencia, y Krowskaia, Chulguin y Zinoviev, en el plano político, participan en un amplio movimiento de investigaciones pedagógicas que se extinguirá poco a poco en los últimos años del decenio de 1930.

Los Maestros Camaradas de Hamburgo, Bremen, Magdeburgo y Berlín animan en Alemania, entre 1919 y 1932, liceos normales con varios cientos de alumnos, en colaboración con los padres, el sector productivo y los propios adolescentes.

En España, Francisco Ferrer, anarquista catalán fusilado en 1909, dirigió una escuela racionalista impregnada de ideas revolucionarias.

Celestin Freinet desde 1920 —en Francia— y posteriormente el Institut Cooperativ de l'Ecole Moderne (ICEM) inician la ruptura con la *escuela positivista*, practicando actividades libres, creando cooperativas escolares y de imprenta y, sobre todo, aprovechando con rigor informaciones sobre el ambiente socioeconómico recogidas por los mismos niños.

¿Quién conoce hoy, también en Francia, a esos funcionarios malditos del Ministerio de Educación Nacional contemporáneos de Freinet y de Alain que la historia oficial borra continuamente de la memoria colectiva, a esos jóvenes maestros y maestras del Frente Cultural Rojo y de la Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza? ¿Qué actos tan vergonzosos cometieron? Interesados en su mayoría tanto en los métodos activos como en las experiencias alemanas y soviéticas, no se contentaban con dirigir sus clases con más o menos acierto, sino que, a su costa, realizaban viajes de estudio para entrevistarse con sus colegas extranjeros. Una represión administrativa despiadada arruinó en pocos años sus iniciativas de investigación y de innovación. A Daniel Lindesberg debemos que, con su sobresaliente obra *L'Internationale socia-*

liste et l'école de classe (Maspero), les haya sacado del olvido, así como a algunos otros.

Para terminar, mencionaremos dos fechas que no coinciden con períodos revolucionarios, sino con un empuje popular innegable, a saber, 1936 y el nacimiento de los CEMEA, así como 1945 y el Plan Languévin-Wallon, surgido de la Resistencia.

¿Cuál es el balance de esas nuevas aportaciones?

Los educadores y los pedagogos de esos períodos revolucionarios no rechazan en absoluto la transmisión de los conocimientos científicos ni de lo adquirido por las civilizaciones. Desde Marx no ignoran que es necesario elevar el nivel intelectual de los asalariados y utilizar la historia para comprender la actualidad.

Conocen perfectamente, y aprueban en su totalidad, las aportaciones de la educación nueva y los métodos activos. Los intercambios entre pedagogos soviéticos y norteamericanos han sido numerosos desde 1920.

Su aportación concreta se refiere, en primer lugar, al principio de una educación directamente ligada al medio económico: la relación trabajo productivo-escuela, que nunca ha pasado de ser un principio; pues, aparte escasas excepciones poco significativas (RDA, Cuba, Vietnam, etc.), no ha sido validado en realidad. Por el contrario, la pertinencia y la eficacia de los estudios sobre su medio realizados por los alumnos, los trabajos sobre su ambiente socioeconómico y cultural que completan las indispensables aportaciones de la filosofía y de la historia, sin los que no tiene sentido la actualidad, esa relación permanente entre la escuela, el centro de vacaciones, el hogar socio-cultural... y la vida social constituye ciertamente un enriquecimiento del principio de actualidad. Garantiza tanto el funcionamiento dinámico de la institución educativa (véase Célestin Freinet) como el aprendizaje de la historia (véase Regine Pernoud), dos autores, por lo demás, bastante alejados entre sí.

La segunda aportación de la escuela socialista, verdaderamente original en este caso, plantea la necesidad de que los alumnos se *autoorganicen* frente al colectivo de enseñantes, así como la posibilidad de negociar cierto número de aspectos de la vida escolar.

No es una utopía, ni mucho menos. Abundan las experiencias, desde Pis-trak hasta las iniciativas que se realizan en la actualidad, pasando por Freinet, los CEMEA, centros y servicios para niños inadaptados, la educación bajo vigilancia, centros de vacaciones o de actividades de ocio, etc. Entre el personal al servicio del Ministerio de Educación Nacional no faltan educadores ni pedagogos perfectamente capaces de introducir este tipo de cambio, si bien son numerosos los factores componentes de la administración que se oponen a la descentralización y a la democratización de la vida de los liceos y en las escuelas, a pesar de algunos informes y circulares que invitan a introducir tales innovaciones.

CAPÍTULO III

UN NUEVO MODELO DE EDUCACION

1. *Balance de experiencias*

Recordamos que, en este balance, no vamos a tener en cuenta más que los grandes modelos dominantes de las prácticas educativas, que ocultan con frecuencia múltiples innovaciones o regresiones cuyo sentido no siempre aflora.

Resumiendo (1):

- La *educación tradicional* refleja el principio de una educación por el ambiente ecoetológico y/o socioeconómico del niño. Partiendo de esa base, surgirá posteriormente lo que denominamos principio de actualidad.
- La *escuela positivista*, es decir, los sistemas escolares modernos, plantea y satisface la necesidad de transmitir lo adquirido por las ciencias y por las civilizaciones.
- La *educación nueva* asienta el principio de la actividad del niño, que contrapone a los de la transmisión de conocimientos, con una perspectiva dinámica. Enriquece el principio de actualidad, estableciendo interacciones fructíferas entre el estudio del medio y la aportación de las ciencias.
- La *educación totalitaria* no aporta nada original al desarrollo de las prácticas educativas.
- La *escuela socialista* acaba la definición del principio de actualidad y fundamenta el de la autoorganización de los jóvenes dentro de un marco de derecho.

Estas aportaciones sucesivas están cimentadas todas en prácticas concretas y se suceden. Ninguna surge *ex nihilo*, sino que, por el contrario, emergen de la contradicción que afecta a la precedente. La mutación global del sistema educativo no tiene lugar más que cuando esas contradicciones acaban por convertirse en un obstáculo al funcionamiento general de la sociedad. Nos encontramos también, en este caso, con el esquema clásico de la historia económica y política de las sociedades.

En los países industrializados del siglo XIX, la *educación tradicional*, hasta

(1) Véase también el cuadro adjunto.

entonces relativamente tolerable, se convierte en un obstáculo para el desarrollo económico. La espantosa explotación de los niños en las fábricas y la carencia de cualificaciones por parte de la mano de obra acaban por dar lugar al surgimiento de la *escuela positivista* y a la superación de las contradicciones precedentes.

Al mismo tiempo, son muchos los países africanos y asiáticos que no han llegado a esa etapa, por razones geográficas e históricas, entre ellas la colonización. Algunos siguen con una *educación tradicional* escasamente desarrollada, mientras en otros ya industrializados se explota a los niños (52 millones, según las estadísticas de la UNESCO).

Baste con señalar hasta qué punto es ocioso elaborar balances homogéneos y proponer soluciones unívocas en el campo de la educación, a no ser que dejen de tenerse en cuenta sean los datos teóricos sean las experiencias prácticas, o bien, lo que es más grave, que se aisle el aparato educativo de su contexto social.

Hay otro ejemplo que nos parece significativo en este proceso histórico.

La *escuela positivista*, liberadora en sus comienzos en los países industrializados (represiva en su utilización colonial), fue desarrollándose progresivamente, aumentando considerablemente el nivel de conocimientos de las poblaciones. Al mismo tiempo, tanto la enseñanza confesional como la privada o la pública, van segregando su aislamiento, su burocracia y su armazón jerárquico. Dominante en casi todos los estados modernos, con ciertas variantes, aparece ahora totalmente incapaz de evolucionar y desesperadamente impotente para cualificar a la masa de jóvenes necesaria para proporcionar adaptabilidad a las sociedades.

Sin embargo, no parece que sea incapaz ya de mayor rendimiento, si juzgamos por su capacidad para negar y rechazar más o menos brutalmente las aportaciones de la *educación nueva* y las de la *escuela socialista*. Es probable que millones de niños tengan que pagar todavía con sus problemas la entropía de un sistema que no soporta ninguna innovación interna.

Pero la realidad es que se han conseguido ya los progresos del siglo xx que preparan la configuración que adoptará la *escuela positivista* una vez superada cuando llegue a un nivel insoportable para las sociedades, hipótesis que no excluye en absoluto la de una «solución» totalitaria.

Por lo demás, a escala más modesta, cuando la autonomía relativa de una institución educativa lo permite, esos progresos confirman constantemente su pertinencia.

2. Cuadro de las necesidades de la educación

<i>Ideología</i>	<i>Prácticas</i>	<i>Teorías</i>	<i>Ideología</i>
Actividades totalmente libres. No «directividad». Expresión de deseos. Ludismo permanente.	<i>Actividad del niño</i> — Libertad relativa de elección de actividades. — Experimentación, exploración, tanteo. — Expresión. — Ritmos compatibles con las necesidades fisiológicas de los niños. ...	<i>Transmisión de la ciencia</i> — Matemática. — Física. — Química. — Biología. — Lingüística. — Psicología. ...	— Enseñanza exclusivamente didáctica, sin experiencias. — Alumnos pasivos. — Inculcación de opiniones mediante enunciados de problemas. — Separación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual.
Una sociedad sin escuela. Nostalgia de la vida tribal o rural. Tesis roussonianas del niño bueno en una sociedad mala.	<i>Actualidad del medio</i> — Interacción permanente de la institución con su medio. — Estudio del medio, investigaciones, trabajos sobre la actualidad. — Apertura de la institución a la población (padres, obreros, campesinos, cuadros...) — ¿Enlace de la enseñanza con la producción? ...	EL NIÑO EXPERIMENTADOR CIENTIFICO <hr/> <i>Lo adquirido por las civilizaciones</i> — Historia. — Filosofía. — Cultura. — Religiones. — Epistemología. — Economía.	— Aislamiento casi total. — Corporativismo por parte de los adultos. — No se tratan temas de actualidad. — En ciertos regímenes, supresión o falsificación de la historia y de la filosofía.
Individualismo. Deseo, placer, ni reglas ni leyes. Abandono por parte de los adultos o seducción: «vivir con» los jóvenes. Tesis prefascista del carácter nocivo de las instituciones.	<i>Autoorganización de los jóvenes</i> — Autonomía relativa de los colectivos de jóvenes, sin los adultos. — Instancias colectivas responsables de las propuestas y del control. — Utilización y aprendizaje de las libertades públicas: seguridad, intimidad, reuniones, asociaciones, expresión...	EL NIÑO AGENTE SOCIAL <hr/> <i>Transmisión de derecho</i> — Adultos garantes de la legalidad y atentos a la legitimidad. — Instancias colectivas de enseñantes y del personal para realitizar la acción educativa. — Organización y reglamentación de la cotidianidad educativa desde una perspectiva de aprendizaje del derecho... y, en su caso, de la democracia.	— Jerarquización estricta de las relaciones. — Burocratización y centralización de las actividades. — Disciplina conforme a las exigencias sociales.

EL NIÑO CIUDADANO

3. Modelización de las prácticas

Este balance sumario del considerable número de experiencias realizadas en el ámbito de la educación nos ha permitido determinar las tres parejas de principios opuestos y complementarios que hemos recogido en el cuadro precedente de este capítulo.

Cualquiera que sea la capacidad de aplicación de cada uno de dichos principios, la experiencia confirma que se encuentran y son *necesarios* (por oposición a contingentes) en cualquier acción educativa.

No hay situación alguna que pueda reducir a cero —ni siquiera en casos verdaderamente límites— ninguno de estos seis principios ni ninguna de dichas parejas.

En un caso extremo, la reducción de una de ellos al mínimo da lugar a que su contrario lleve la acción educativa hacia un funcionamiento en que prevalece la ideología o la fuerza (véanse en el cuadro las dos columnas extremas).

De un modelo se espera generalmente que sirva como sustituto sencillo que permita dar cuenta de un conjunto de fenómenos complejos. Representación más o menos esquemática de la realidad, es reductor y excluye determinados fenómenos marginales. El modelo que proponemos permite e implica un análisis aleatorio de numerosas series de fenómenos.

El cuadro de necesidades educativas que proponemos en la página 62 no se incluye, por tanto, como un esquema sencillo de lectura, sino que es un modelo de pronóstico que puede permitir analizar cualquier educación concreta, apreciar eventuales disfunciones y, para una institución determinada, prever, a corto y a medio plazo, los efectos de los medios utilizados.

A escala interindividual, para el enseñante, el educador, el médico, el animador, etc., ese mismo modelo constituye un instrumento de análisis y de comprensión de la situación educativa en la que se encuentran el niño y el adolescente. No es, por supuesto, un modelo más; pero nos resulta difícil no utilizarlo ante determinadas situaciones concretas.

Nos parece también confirmada la pertinencia de un planteamiento dialéctico del *proceso educativo* que esquematizamos en *La dialectique educative* y posible el enunciado de una de las leyes de la acción educativa:

Para cada niño y para cada institución, las tres parejas de principios ponen de manifiesto contradicciones cuyos dos términos mantienen una relación de lucha determinada y constituyen la unidad del proceso educativo.

El «interés», «las necesidades» o los «deseos» del niño entrar en continua oposición —léase en lucha— con las exigencias de su medio. Sus experiencias, sus tanteos, sus ensayos, no tienen sentido ni para él ni para su medio más que cuando se confrontan con los datos culturales, científicos o sociales.

Las experiencias y adquisiciones del niño se suceden unas a otras en continuas superaciones y le permiten alcanzar nuevas etapas de desarrollo personal y de apropiación de conocimientos.

Freud, en el ámbito afectivo, y Wallon y Piaget, en los de la socialización de la inteligencia, han descrito ampliamente y demostrado este proceso de desarrollo por etapas. El «Edipo», por ejemplo, tal y como Freud lo determinó en cuanto organizador del psiquismo y de la socialización del niño, representa el prototipo mismo de un «modelo» de ciencias humanas.

Estas adquisiciones se han integrado ya perfectamente e incluso se han popularizado. Por el contrario, lo que sigue sin resolver es la pobreza del debate sobre los principios dinámicos del funcionamiento general de las instituciones educativas, que, sin embargo, se inscriben francamente bien en la prolongación directa de las investigaciones sobre el desarrollo del niño y del adolescente.

Moral, ideología, dogmas y creencias siguen ocupando todavía un terreno que más pronto o más tarde absorberán las ciencias.

CAPÍTULO IV

LA FUNCION EDUCATIVA

1. *El educador y la institución*

En tiempos de «crisis», igual que la familia —si no más—, el enseñante, el educador y el animador son denunciados por la «opinión pública» como factores principales de laxismo. De forma complementaria y con la misma lógica, las organizaciones colectivas de profesionales defienden a sus mandantes pidiendo más medios cuantitativos. Sin embargo, ni unos ni otros desean reconsiderar en sus fundamentos los mecanismos inoperantes y caducos.

En cualquier caso, el escaso margen de innovación posible dentro del aparato educativo no autoriza a nadie a cuestionar electivamente al personal de los centros y servicios, ni, a la inversa, nada puede justificar la defensa de métodos y de prácticas completamente invalidados por los jóvenes mismos.

Dicho esto, recordemos que miles de enseñantes, educadores y animadores han sabido lograr, a escala individual o colectivamente, un margen suficiente de autonomía para variar de rumbo la orientación de su institución y dinamizar su actividad cotidiana y la de los niños.

En estos casos, la institución se convierte en un todo vivo y activo sujeto a las interacciones con su medio y a fluctuaciones internas que son fuente de diversidad y de riqueza. Este proceso se ha descrito en *La dialectique éducative*, Cerf, 1981.

Vemos, pues, cómo el educador puede convertirse realmente en un agente de evolución y de dinamismo, aunque sólo en la medida en que las restricciones conservadoras no sean ni demasiado rígidas ni demasiado duras. Esos son los límites de su responsabilidad.

2. Los niveles de complejidad

Ningún análisis de los fenómenos macroscópicos de la educación —por esclarecedor que sea— basta para poner de manifiesto las necesidades de la educación. Es importante también descender al nivel de la práctica corriente y, sobre todo, especificar el oficio de educador, su naturaleza, su ámbito, sus teorías, técnicas y prácticas, aspecto tanto más actual cuanto que la opinión general de los mismos profesionales, y algunas de sus orientaciones modernas, tienden a devaluar —si no a negar— la función educativa.

Una empresa como ésta requiere una definición previa muy estricta del ámbito de intervención del educador, pues hasta ese punto domina la confusión en este campo tan indefinido.

Cualquier investigación coherente empieza por aislar artificialmente un nivel de lo real, para estudiar sus componentes y su dinámica. El biólogo, por ejemplo, se interesará por la célula de un órgano humano y por su interacción con su medio inmediato. No ignora que, en esa célula, hay una multitud de átomos, partículas y quarks; pero deja al físico la preocupación y los medios para comprender sus mecanismos. Conoce también el lugar que ocupa esa célula en la completa arquitectura del cuerpo humano, pero va a olvidarse momentáneamente de toda una serie de fenómenos que son tratados en otros niveles.

Cierto que la vida engloba todos los niveles de lo real, pasados y presentes; sin embargo, los fenómenos observables no podrán estudiarse adecuadamente más que aislándolos y circunscribiéndolos metódicamente. La definición estricta del «*objeto observado*» es una condición previa a cualquier intento de explicación.

Las instituciones educativas, sean de enseñanza, de animación, de cuidados especiales o de ocio, son extremadamente complejas y es inmenso el número de las configuraciones posibles de sus componentes.

Es grande la tentación de proponer un esquema único para dar cuenta de los fenómenos observados —en especial de las disfunciones—. Algunos científicos han sobrepasado los límites de su ámbito de competencia, proponiendo explicaciones unívocas.

Las denominaciones un poco bárbaras de pedagogismo, psicoanalismo, biologismo, etc., estigmatizan esos abusos, que Francois Jacob denuncia en *Le jeu des possibles* (Fayard): «Debería estar claro que hoy no es posible explicar el universo en todos sus detalles mediante una sola fórmula o una sola teoría. Sin embargo, el cerebro humano tiene una necesidad de tal unidad y de coherencia que se corre el riesgo de que cualquier teoría de cualquier importancia sea utilizada abusivamente y se convierta en mito.»

Creemos útil proponer ahora una serie de cortes de nivel de complejidad de las instituciones educativas. El corte que proponemos a continuación —aunque completamente artificial y arbitrario— es interesante, sin embargo, en

cuanto que ha sido sometido a la prueba de situaciones educativas desde hace cinco años. Su utilización ha sido fructífera.

LOS NIVELES DE COMPLEJIDAD DE LA ACCION EDUCATIVA

- ...
- El funcionamiento intrapsíquico y somático del individuo.
- La persona (el niño, el adolescente), sus actividades, su historia, su ciudadanía...
- El grupo en sentido genérico: escolar, familiar, del ocio...
- La institución, los fenómenos de su funcionamiento general...
- El medio inmediato, el «nicho» socioeconómico, cultural, ecoetológico...
- La formación social.
- ...

A cada uno de estos niveles corresponden uno o varios instrumentos pertinentes de análisis y comprensión.

La medicina, la psicología, a escala individual; la psiquiatría, el derecho y la filosofía, con referencia a la persona; la psicología, la pedagogía, los métodos educativos, para el grupo; la sociología y la economía política, para la formación social, etc., proponen otros análisis igualmente pertinentes. Cada una de esas ciencias proporciona su contribución concreta al entendimiento de un fenómeno; cada una de ellas prevalece indiscutiblemente en un nivel determinado: la medicina, para el funcionamiento somático del individuo; la psicología, para determinados fenómenos de grupo, y la economía política, para la formación social. Pero ninguna de ellas puede pretender sin perjuicio ni aislarse en su propio campo, rechazando cualquier penetración ajena, ni explicarlo todo partiendo exclusivamente de su campo de competencia. En eso precisamente se encuentran todos los peligros de la especialización a ultranza o de la explicación de lo complejo por lo simple.

Hecha esta aclaración, ¿dónde se sitúa la función educativa dentro de este conjunto tan complejo? ¿En qué consiste el oficio de educador? Vamos a intentar proporcionar elementos para responder a estas dos preguntas.

3. *El oficio de educador*

En primer lugar, postulamos que cualquier acción educativa extraiga su energía y su dinamismo de la gestión permanente de una contracción fundamental que contraponga, en numerosas relaciones concretas:

- Por una parte, a la persona: el niño o el adolescente, su historia, su lugar en la sociedad, sus necesidades...

— Y, por otra, al grupo: ambiente educativo material y social: grupo escolar, familiar, de ocio... y sus exigencias.

Estos dos componentes, de valor desigual, se encuentran en oposición continua en configuraciones muy variadas. Sólo la asunción de su unidad permanente permite el desarrollo progresivo del proceso educativo mediante superaciones continuas de la contradicción entre la posición del niño y las exigencias de la sociedad.

Postulamos, además, que el oficio de educador (enseñante, educador especializado, animador...) consista exclusivamente en modificar las condiciones materiales, psicológicas o sociales del grupo, sin descuidar, no obstante, el interés de cada uno de los niños o de los adolescentes.

El educador actúa sobre prácticas materiales y condiciones de vida concretas. Emprende actos destinados a cambiar el ambiente inmediato del joven; pero en ningún caso tiene derecho a pretender cambiar a la persona.

En concreto, esos dos postulados remiten a las necesidades educativas definidas en la tercera parte de este trabajo. No hay por qué inventariar aquí todos los medios técnicos de que disponen los enseñantes, los educadores o los animadores para desempeñar su misión. Desde la enseñanza maternal a la universidad, desde la primera infancia a la adolescencia, la riqueza y la calidad de los medios disponibles son indiscutibles. Lo que se echa en falta, a veces dramáticamente, es la relativización de esas diversas técnicas y, sobre todo, su articulación con las necesidades de evolución de cada niño y de cada adolescente.

Por experiencia, estamos convencidos de que cualquier situación educativa puede y debe ser examinada, valorada y, en su caso, modificada como corresponda, a la luz de tres parejas de factores contrapuestos que definen el campo de la educación (actividad/transmisión de las ciencias; actualidad/transmisión de lo adquirido; autoorganización de los jóvenes/transmisión del derecho) y de la contradicción fundamental que administra diariamente el educador actuando sobre el grupo en interés de cada uno de los jóvenes que lo constituyen.

4. *La función psicoterapéutica: tratamiento diferencial*

Es éste un análisis tanto más obligado cuanto que, en ciertos sectores de la educación, está infiltrándose, con efectos graves, la utilización abusiva de un cierto psicoanálisis, y que, además, el paso a nuevas terapias permitirá durante mucho tiempo todavía la intrusión de cierta psicología en este campo.

A modo de ejemplo, proponemos examinar en qué contradicción dinámica se sitúa el psicoanálisis cuando practica una cura tipo o realiza una psicoterapia de inspiración psicoanalítica.

Partiendo de ese indicador que son los niveles de complejidad, la función psicoterapéutica puede definirse principalmente mediante una gestión permanente de una contradicción principal que contraponga en múltiples relaciones determinadas: de una parte, el paciente, su historia, sus posiciones en la terapia y las del analista, el protocolo, etc., y de otra, la producción fantasmática, los conflictos intrapsíquicos, los deseos, los temores...

El analista, ateniéndose a un protocolo x definido con el mayor rigor posible, no interviene más que en el plano de la problemática psíquica, que trata fuera del tiempo y de la realidad. Nunca interviene —excepto en casos límite— en el plano de la persona y de su historia. El análisis de la transferencia y de la contratransferencia, nueva producción histórica de la historia del paciente, constituye lo esencial de la cura. Las referencias teóricas, prácticas y técnicas del analista proceden de la obra de Freud y de sus sucesores. El rigor del protocolo y las referencias científicas del analista protegen al paciente (al que sufre) de cualquier atentado intolerable a su persona.

Así, pues, la función educativa y la función psicoterapéutica difieren considerablemente:

- Sus referencias son totalmente distintas.
- El nivel de intervención del terapeuta es el del funcionamiento psíquico del paciente, mientras que el del educador incide, en el campo social, sobre el ambiente inmediato del niño.
- Las dos contradicciones principales no obedecen a las mismas limitaciones.
- El educador actúa con frecuencia sobre actuaciones de los niños y de los adolescentes, y sobre los problemas que plantean al ambiente directo.
- En la mayor parte de los casos, responde mediante otros actos: permiso, prohibición, sanción, modificación de las actividades o de los locales, etc.

El terapeuta excluye el acto de su campo de análisis (*acting out*) y se desinteresa por completo de la realidad.

En consecuencia, puede concluirse que la confusión de estas dos funciones da lugar a graves abusos, cuyas víctimas son los jóvenes o los pacientes. Abundan, por desgracia, los ejemplos de excesos de este tipo durante los veinte años últimos.

Cuando se trabaja con un fantasma, en el ámbito educativo, o con la actuación en el ámbito terapéutico, se avanza por un terreno no balizado donde son posibles todas las exacciones. Se entra entonces en una lógica implacable de represión y de desprecio.

No obstante, dicho esto, el educador y el terapeuta conocen una categoría especial de contradicciones: «la relación».

5. «La relación»: enfoque diferencial

Nunca tendremos el atrevimiento de pretender definir la «relación». Categoría filosófica objeto de encendida polémica, tiene muchos sentidos, según se trate del lenguaje corriente, de psicología, psicoanálisis (la relación de objeto), de derecho o de economía.

Sin hacernos problema, mantengámonos en el plano de las relaciones establecidas entre dos personas consideradas independientemente. Para mayor precisión, subrayamos, con P. C. Racamier, *Le psychanalyste sans divan*, Puf, que el terapeuta en situación de cura o el educador o el enfermero en posición institucional, conocen tres situaciones problemáticas fundamentales en la relación interpersonal, a saber:

- la agresividad;
- la ternura excesiva;
- la angustia;

que resultan otros tantos obstáculos para el establecimiento de una *distancia* óptima entre los interesados.

El terapeuta recurre a investigar, comprender y analizar el proceso que se registra en el paciente (la transferencia) y a descubrir los efectos sobre sí mismo (la contratransferencia). La forma de relación en cuanto tal (agresivo, tierno, angustiado) no tiene otro interés que el de permitir poner de manifiesto el proceso que tiene lugar. En tales condiciones, el terapeuta, e igualmente su paciente, podrá distanciarse de la carga emocional que provocaría la actualización de un conflicto.

Es lástima que la forma de actuación del educador no esté tan elaborada y que se utilice con tan poca frecuencia. Consiste en organizar periódicamente reuniones de evaluación de las prácticas aplicadas que permitan el «control» de los educadores entre sí y respecto sus actividades profesionales. Estas reuniones deben prescindir expresamente de cualquier jerarquía y no aceptar ningún «especialista» concreto como coordinador, aunque no excluyan en absoluto las necesarias evaluaciones sobre si son o no pertinentes las acciones globales emprendidas.

La reticencia a ultranza por parte de los enseñantes en lo que respecta a tratar con sus colegas sobre su forma de actuar, la tendencia de algunos animadores a personalizar su actuación, los excesos seudoterapéuticos de algunos educadores especializados, se deben tanto a una idea carismática anticuada de su función como a lagunas teóricas evidentes.

Por otra parte, no podemos sino deplorar la ceguera de quienes convierten a la «relación» —se sobreentiende «la buena relación»— en el único vector de la acción educativa, y a veces incluso de la actividad terapéutica —posición de la que obtienen importantes ventajas efectivas, aunque a riesgo de excesos que pueden llevar hasta el delito.

La relación no es más que la expresión de un componente de la actividad profesional; pero de ningún modo un instrumento educativo o un instrumento terapéutico suficientemente fundamentado. Insoslayable, forma parte integrante de la vida cotidiana y carga de satisfacciones o de desilusiones una actividad humana que, por suerte, no se puede reducir a un sistema de comunicación cibernética.

En su sentido más general, viene a ser un fenómeno existencial que adopta las formas de la amistad, de la ternura, del amor, la hostilidad, el odio, caricias, golpes, etc.

Cuando no se sobrepasan considerablemente los límites de lo «normal» ni de lo patológico, la «relación» remite más a un género literario o filosófico que a un análisis psicológico, psiquiátrico o incluso psicoanalítico.

El hecho de que imperativos estrictamente comerciales lleven a antiguos terapeutas a codificar lo existencial, a normalizar lo normal es sus protocolos de desarrollo personal o a multiplicar las terapias fantasiosas, no se debe a motivos de investigación, sino fundamentalmente a un conjunto de hechos varios.

PARA CONCLUIR: MODELOS EDUCATIVOS Y LIBERTADES PUBLICAS

Este repaso de las prácticas educativas —por sucinto que sea— pone de manifiesto las aportaciones sucesivas de formaciones sociales muy diversas. Pensamos que la modelización de la función educativa que proponemos define el ámbito de la educación y el oficio de educador. Consideramos que, con el nivel actual de conocimientos, es técnicamente posible un funcionamiento óptimo y dinámico de las instituciones.

En el futuro se plantearán otros problemas. La historia no se para, y lo peor no tiene por qué ser ni seguro ni totalmente insoslayable. El conductismo, el genio genético, la informática, la acción sobre determinados neurotransmisores, etcétera, pueden modificar las condiciones de la educación.

En cualquier caso, la educación no puede sino mantener intensas interacciones con la sociedad de que depende y con el poder estatal que le asigna su misión.

Las necesidades de la educación seguirán, por tanto, dependiendo, total o parcialmente, del estado de derecho en general y, en especial, de las garantías que se ofrezcan a las libertades públicas en una formación social determinada.

La forma en que se administren las tres contradicciones principales de la función educativa remite directamente a las prácticas concretas de los diferentes compartimentos de la vida social.

La actividad del niño no parece realizable más que dentro de un contexto

general de investigación e innovación que no paralice estructuras excesivamente jerárquicas y burocráticas.

La actualidad del ambiente supone cierta flexibilidad por parte de las numerosas instancias de la vida social en las que los adultos y los niños tienen una posición de agentes de funcionamiento y de transformación.

La autoorganización de los jóvenes dentro de la institución educativa remite directamente a los medios de que disponen los asalariados en las empresas de producción o de servicios, los usuarios de las distintas prestaciones sociales, los miembros de asociaciones, etc., para actuar colectivamente en lo que respecta a la adopción de decisiones y a las actuaciones emprendidas por sus empresas.

La transmisión de las ciencias, de lo adquirido por las civilizaciones y del derecho, ilustra, tanto en su forma como en su fondo, la situación de la democracia en un Estado.

Como han demostrado numerosos autores, baste con decir que el apartado educativo se encuentra totalmente imbricado con el de la producción y con los de la justicia, la cultura, la sanidad o el Estado.

No obstante, esta constatación no tiene en cuenta la autonomía de numerosas instituciones, ni, en modo alguno, puede servir a los educadores de pretexto para el inmovilismo. Los medios teóricos, las técnicas y las prácticas permiten hoy, mejor que en el pasado, emprender la lucha para llevar a la práctica acciones educativas dinámicas.

CATOLICISMO Y PEDAGOGIA: PUBLICACIONES
CATOLICAS, INFANTILES Y JUVENILES
EN ITALIA

ALEJANDRO PIZARROSO QUINTERO (*)

Nadie puede poner en duda en nuestros días la decisiva influencia de los medios de comunicación de masas en la formación del niño y del adolescente. Por su enorme capacidad de penetración, es la televisión la que acapara la atención de los investigadores y estudiosos. La civilización de la imagen que se está gestando se apoya fundamentalmente en ella, como formadora —o deformadora— de la relación de aproximación y conocimiento del niño con su realidad circundante.

Sin embargo, aunque la civilización de la imagen, el dominio de lo audiovisual, haya relegado a un segundo plano al mundo de las publicaciones impresas, éste conserva, a nuestro juicio, todavía una influencia más que respetable en la formación del niño. Es, pues, de interés todavía el estudio de las publicaciones dirigidas a un público infantil y juvenil, para comprender en su complejidad y extensión el fenómeno educativo.

Estas publicaciones infantiles y juveniles podemos considerarlas clasificadas en dos grandes grupos: las estrictamente comerciales (1) y las que declaran alguna finalidad específicamente formativa. Dejando aparte el primer grupo, en el que, sin duda, podemos encontrar gran cantidad de valores positivos, queremos detenernos aquí en el estudio de un sector del segundo grupo.

En general, las publicaciones periódicas con carácter infantil y juvenil con finalidad declaradamente formativa, tienen o tuvieron gran auge en sistemas políticos de signo totalitario, que hacen de ellas instrumento esencial de adoctrinamiento de las nuevas generaciones (2). Dentro de los sistemas políticos

(*) Profesor de Historia del Periodismo. Facultad de Ciencias de la Información, Madrid.

(1) Sobre este tema, véase Genovesi, Giovanni, «La stampa periodica per ragazzi», en Castronovo, V., e Tranfaglia, N. (a cura di), *La stampa italiana del neocapitalismo* (tomo VI de la *Storia della stampa italiana*), Laterza, Bari, 1976, págs. 377-453. Ver, sobre todo, la bibliografía que incluye.

(2) Sobre este tema, para el caso del fascismo italiano hay una interesante obra: Addis Saba, Marina, *Gioventù italiana del Littorio. La stampa dei giovani nella guerra fascista*, Feltrinelli, Milán, 1973.

de tipo democrático y occidental, estas publicaciones proceden, en general, de instituciones educativas y filantrópicas, públicas o privadas, o bien de instituciones religiosas. Dentro de estas últimas, la Iglesia católica en particular se ha mostrado ya desde antiguo muy activa, produciendo un sinnúmero de publicaciones de diverso género, a través de las cuales y de los canales educativos que le son propios (instituciones privadas de enseñanza o enseñanza de la religión en las instituciones educativas públicas) se orienta al adoctrinamiento de los niños y jóvenes en sus postulados.

El caso particular de que queremos ocuparnos en estas páginas es el de las publicaciones católicas para niños y jóvenes en Italia. El caso italiano ha merecido nuestro interés por razones que sólo breve y sumariamente podemos exponer a continuación.

En efecto, el Estado italiano surge con un marcado carácter laico, en directa oposición a la Iglesia católica, a la que desplaza, en su lucha por la unidad, de sus posesiones temporales. La separación entre la Iglesia y el Estado es, pues, neta durante toda la etapa liberal del reino de Italia desde 1861. Con el advenimiento del fascismo, éste buscó en la Iglesia católica un apoyo a su política conservadora, lo que culminó en los Pactos de Letrán de 1929, con los que se daba por concluida la «cuestión romana», la tradicional enemistad entre el Estado italiano y el pontífice. Sin embargo, el fascismo, con sus pretensiones totalitarias de regular mediante su ideología hasta los más mínimos aspectos de la vida social italiana, mantuvo y acentuó el carácter predominantemente laico de la enseñanza en Italia (3), en la que, mediante el concordato, había incluido la enseñanza de la religión católica en sus programas. Por otra parte, se opuso claramente a la Iglesia en sus pretensiones de adoctrinamiento de la infancia y de la juventud, relegando casi a la ilegalidad a las organizaciones juveniles católicas en beneficio de las organizaciones del Partido Nacional Fascista (4). Del mismo modo sucedió con las publicaciones (5).

Así, pues, la Iglesia italiana hubo de desarrollar, antes y durante el fascismo, buena parte de sus sistemas de influencia al margen —e incluso contra— el Estado.

Tras la segunda guerra mundial, el nuevo Estado republicado italiano mantuvo el concordato mussoliniano, dándole incluso rango constitucional. El peso mínimo de la enseñanza privada religiosa en el conjunto de la enseñanza italiana, mayoritariamente pública, se mantiene también hasta nuestros días.

(3) La historia de la enseñanza y de la pedagogía en Italia ha producido una abundante bibliografía que no podemos recoger aquí. Nos permitimos señalar, sin embargo: AA. VV., *Scuola e politica dall'Unità ad oggi*, Stampatori, Torino, 1977; Ricuperati, G., «La scuola nell'Italia unita», en *Storia d'Italia* (vol. V: *i documenti*, t. 2), Einaudi, Torino, 1973; Canestrì, G., e Ricuperati, G., *La scuola in Italia della legge Casati ad oggi*, Loescher, Torino, 1975.

(4) Cfr. Salvatorelli, Luigi, e Mira, Giovanni, *Storia d'Italia nel periodo fascista*, Mondadori, Milán, 1972, págs. 469 y ss.

(5) Cfr. Tranfaglia, Nicola, «La stampa quotidiana e l'avvento del regime 1922-1925», en Castronovo, V., e Tranfaglia, N., *La Stampa italiana nell'età fascista*, Laterza, Bari, 1980.

Pero, por otra parte, el predominio político ininterrumpido del partido confesional democristiano dio nuevos bríos a la Iglesia en sus tareas de adoctrinamiento y formación de la juventud italiana a través de sus organizaciones (por ejemplo, los *boys-scouts*, vinculados a la Acción católica) y de sus publicaciones, que solamente encuentran competencia digna de tal nombre en las organizaciones y publicaciones homólogas del mayor partido comunista de Occidente (6).

De todo ello, el interés que tiene a nuestro juicio el desarrollo de la prensa infantil y juvenil de la Iglesia católica italiana en el panorama educativo de este país. Por otra parte, este tipo de publicaciones se insertan dentro del conjunto de la prensa católica italiana, en cuyo volumen e influencia no podemos detenernos aquí (7).

La atención, el cuidado, la constante vigilancia que la jerarquía eclesiástica ha reservado siempre a la educación de los jóvenes, nos permite comprender fácilmente la importancia con que la Iglesia cuida este tipo de prensa de manera que pueda ofrecer una vasta gama de publicaciones capaz de competir eficazmente con cualquier otra empresa editorial.

Entre los secretos de su éxito, uno de los principales es, ciertamente, la capacidad de difusión. Hay que subrayar que para esta operación se responsabiliza a todo católico y se le insta al compromiso como medio de propaganda en favor de la fe. Además, la presencia considerable y la difusión capilar de este tipo de prensa no es, desde luego, indiferente a ciertos mecanismos de la sociedad de consumo de nuestros días. El resultado es que buen número de estas publicaciones cuentan con unos ingresos publicitarios verdaderamente envidiables.

Una de las más interesantes publicaciones de este género es *Bullettino Salesiano*, cuya difusión va mucho más allá del ámbito italiano. Antes de pasar a referirnos a él y a otras publicaciones destacadas, nos referiremos a la asociación que en Italia agrupa a todas estas publicaciones.

LA UISPER

La *Unione Italiana Stampa Periodica Educativa per Ragazzi* (Unión Italiana de Prensa Periódica Educativa para Jóvenes) se constituyó en Roma en 1950 para educar a los adolescentes a través de «buenas y positivas lecturas» que se opusiesen al «extenderse de los tebeos que estaban arruinando el alma de los muchachos italianos». A los ideales de esta asociación se sumaron publicaciones de viejo y nuevo cuño, a algunas de las cuales dedicaremos luego nuestra atención.

(6) Cfr. *Annuario del PCI*, 1982, Ed. Riuniti, Roma, 1983.

(7) Sobre la prensa católica italiana en general, véase Licata, Glauco, *120 anni di giornali dei cattolici italiani*, Pan Editrici, Milano, 1981; Licata, Glauco, *Giornalismo cattolico italiano (1861-1943)*, Studium, Roma, 1964.

Becciu, en su obra sobre los tebeos (o *comics*, o *fumetti*) en Italia, señalaba:

«En efecto, también los periódicos de la UISPER utilizaban los *comics* (sobre todo como reclamo para los muchachos que, en otro caso, habrían leído solamente los 'malos'), dando, sin embargo, a las historias contenidos diversos y rechazando a los héroes violentos y 'negativos'; excepto *Il Vittorioso*, todos eran mediocres o decididamente decadentes, con historias increíblemente pueriles e insulsas (se pueden citar como excepciones solamente algunos *comics* de Vittorio Cossio en *Vera Vita* y Caesar en *Il Giornalino...*» (8).

Sin embargo, no se puede afirmar que las publicaciones agrupadas bajo esta sigla consigan desplazar a otras publicaciones laicas y comerciales, en la preferencia de los lectores a quienes van dirigidas. Y ello a pesar de que esta oposición garantiza unos inmejorables canales de difusión, orientados más a las familias que a los potenciales consumidores directamente.

Bollettino Salesiano

Periodicidad: quincenal (el 1 de cada mes para la Familia Salesiana; el 15 de cada mes para los Cooperadores Salesianos).

Páginas: 44, con ilustraciones.

Tirada: aproximadamente, un millón de ejemplares (la revista se edita en veinte lenguas diferentes y en 41 diferentes ediciones nacionales).

Difusión: por suscripción (el boletín se envía gratuitamente a los sostenedores de las Opere di Don Bosco).

Fotocomposición y paginación: Scuola Grafica Salesiana Pio XI, Roma.

Impresión: Officine Grafiche SEI, Turín.

Dirección: Roma.

Oficina de propaganda: Turín.

Cualquier preocupación didáctica desde un punto de vista católico, lleva inmediatamente a la obra de S. Juan Bosco, quien dejó huellas tan profundas tras de sí, que han multiplicado el número de sus imitadores. Su experiencia ha sido considerada tan válida, que hoy la siguen innumerables educadores y, desde luego, sigue siendo fuente de inspiración para la elaboración de toda la prensa católica en este campo. La visión realista y simplificadora de este sacerdote piamontés, su extraordinaria capacidad organizativa, han puesto en marcha durante los últimos cien años uno de los más prodigiosos aparatos en manos de la Iglesia. No podemos detenerlos aquí en el análisis de la obra edu-

(8) Becciu, L., *Il fumetto in Italia*, Sansoni, Firenze, 1971, pág. 143.

cativa del piamontés, pero sí nos interesa, en cambio, su actuación en el campo de la propaganda, en el que se demostró un consumado maestro.

Bosco maduró largo tiempo la idea de un noticiario que probablemente no hubiera pasado de ser una simple hoja informativa para sus cooperadores. Así, podemos leer en el Reglamento de los Cooperadores: «Cada tres meses, e incluso más frecuentemente, con un boletín u hoja impresa se dará a los socios un informe de las cosas propuestas, hechas o que se propongan hacer.» Pero la casualidad hizo que tal hoja alcanzase un éxito inesperado y saliese del círculo restringido de los sostenedores.

En efecto, desde hacía tiempo se publicaba en Turín una revista anticlerical con el insólito título de *Gesù Cristo*, que había alcanzado una discreta difusión a pesar de las protestas por parte de los católicos. Ni siquiera el diario turinés *L'Unità Cattolica* había conseguido contrarrestar su eficacia. Entonces Bosco decidió intervenir desde su *Boletín* haciendo nacer una polémica que implicó a toda la ciudad. El resultado fue mucho más allá de lo previsto. Aumentó enormemente la tirada de su revista, atrajo inevitablemente la atención de la jerarquía eclesiástica sobre la función de la prensa e ilustró sobre el modo de difundirla, ya que de aquella larga polémica se publicaron en separata muchos de los artículos de Bosco para difundirlos gratuitamente, implicando en esta difusión a los párrocos, y se utilizó —gran novedad entonces— la puerta de la Iglesia por primera vez como lugar de distribución.

El *Bollettino Salesiano* nace, pues, de una publicación preexistente (desde 1875) que hasta entonces se limitaba a publicar pías historias misioneras. El año de nacimiento con una redacción estable en Valdocco, se considera oficialmente en 1877, con el título *Bibliofilo Cattolico o Bollettino Salesiano mensuale*. Con el primer número de 1878 desaparece el viejo título y se convierte exclusivamente en *Bollettino Salesiano*.

El primer número del periódico contaba entonces con cuatro páginas de texto. El segundo las duplicaba. Desde el año 1878 pasan a 12/16 páginas y la cabecera se adorna con un San Francisco de Sales. En 1882 las páginas llegan a 20 y en junio de este mismo año aparecen las primeras publicaciones. En 1884 se añade una cubierta violeta. El nuevo siglo se inaugura aumentando las páginas a 32, y desde 1923 comienza a presentarse con una ilustración en la portada. Entre tanto, en Valdocco, se ha formado un Ufficio Generale Informativo, que, en 1929, pasará a denominarse Ufficio Stampa Centrale Salesiana, con un anexo Ufficio Illustrazioni, es decir, uno de los primeros ejemplos de servicio fotográfico especializado de una publicación periódica. Los últimos cambios en profundidad para llevar a la revista tal como se presenta actualmente —cubierta a cuatro colores, 44 páginas— se dan en 1965.

Al comienzo se distribuía mediante una suscripción anual de tres liras. Pero también en esto tuvo Bosco una de sus intuiciones geniales, que tendrían más tarde gran número de imitadores: rechazó el sistema de suscripción y advirtió a sus salesianos: «Téngase por principio que la ventaja que comporta el *BS* no está en las tres liras de anualidad; por tanto, no se soliciten. Un be-

nefactor que dé una limosna, alguna vez bastará para todos.» De este modo se suprimió pronto toda cuota de suscripción. Hoy todavía la dirección indica en todos los números: «El *Boletín Salesiano* se envía gratis a los componentes de la Familia Salesiana, a los amigos y sostenedores de las Obras de S. Juan Bosco. Las solicitudes deben dirigirse a la Dirección o al Ufficio Propaganda. Il grazie cordiale di don Bosco, a quien contribuye a los gastos del BS o ayuda a las Obras Salesianas en el mundo.»

La tirada de la revista alcanzaba en 1886 los 40.000 ejemplares mensuales. Pero todavía no satisfecho con ese éxito, Bosco comenzó a traducir el *Boletín* a otras lenguas con la idea de difundirlo en todas partes del mundo. Sería ocioso seguir aquí todas las etapas de su vertiginosa expansión. Baste decir que actualmente es una revista editada en veinte lenguas distintas (once son editados en español, seis en inglés, dos en alemán, dos en portugués, uno, respectivamente, en chino, croata, flamenco, francés, japonés, italiano, lituano, malayam (India), maltés, holandés, polaco, esloveno, tamil (India), telegú (India), tailandés y coreano.

En el caso de la edición italiana, el material que llega a la redacción es totalmente salesiano. Incluso las fuentes de información, la principal de las cuales es el *Notiziario* de la Agenzia Notizie Salesiane. Existe también un Centro di Documentazione, en el que se recogen y se catalogan las noticias. La composición y la paginación se llevan a cabo en Roma en la Scuola Grafica Salesiana Pio XI, de la Tuscolana, dotada de medios modernos y funcionales, aunque, a pesar de ello, la línea gráfica elegida es simplicísima y tradicional, sin ninguna originalidad en su composición. La impresión y la distribución se realizan en Turín, en la Società Editrice Internazionale, también salesiana. Así, pues, el *Bollettino Salesiano* lo es por todo su ciclo de producción, del principio al fin.

Para comprender la extensión de la difusión del *Bollettino Salesiano* en Italia hay que partir del desarrollo de la obra de los Cooperadores Salesianos, una de cuyas funciones principales es la de ser receptores y difusores de la publicación. Fundados en 1876, su validez y capacidad de ayuda llevaron pronto a Bosco a la busca de socios prestigiosos, como obispos, cardenales, escritores e incluso la misma emperatriz de Austria. También lo fue el Papa Pío IX, quien aconsejó al santo que abriera a las mujeres la obra de sus Cooperadores. Lo fue también el Papa León XIII, aunque sólo de manera formal y distante. Convertidos en una fuerza insustituible, comprometida en toda ocasión en testimoniar los ideales de su fundador, los Cooperadores son hoy unos 400.000 distribuidos en 1.500 consejos locales. A ellos se suman también los *Giovani Cooperatori*, con su revista mensual *Presenza Giovani*. También se ocupan de la difusión capilar de su prensa otros grupos de la Familia Salesiana, como los ex alumnos, las *Volontarie* de don Bosco, las *Hijas de María Auxiliadora*, los *Amigos Domenico Savio* y aun otros grupos que, entre otras cosas, han hecho del *Bollettino Salesiano* la revista católica de mayor penetración en la familia italiana.

OTRAS PUBLICACIONES CATOLICAS PARA ADOLESCENTES (9)

Il Giornalino

Subtítulo: «Il grande giornale dei ragazzi» (en sustitución de «Sette giorni di'avventure e di idee»).

Periodicidad: semanal.

Páginas: 100, con ilustraciones, fotografías, historietas a colores.

Tirada: 200.000 ejemplares (un millón de lectores estimados).

Difusión: por suscripción o a través de la San Paolo.

Precio por ejemplar: 500 liras.

Dirección y redacción central: en Milán (otras sedes en Roma y Alba), Editrice pia Società San Paolo.

Il Giornalino es la más conocida y popular de las revistas católicas italianas para jóvenes; quizá por la abundancia de medios o por la mayor experiencia en el campo editorial de la Pia Società San Paolo. Se trata de una publicación en plena competencia con otras laicas del mismo tipo, de manera que suscita el entusiasmo y el apoyo de la jerarquía eclesiástica.

La revista nació en 1924, y ya en la editorial del primer número hacía públicas sus intenciones: informar, educar y divertir a los niños y niñas entre los ocho y los doce años de edad.

Hoy por hoy es una publicación de corte y planteamiento tradicionales que intenta adecuarse a la realidad circundante aunque sin perder de vista la voluntad de los padres. Dedicar gran espacio y atención a las historietas (o *comics*) de aventuras, sin excluir la violencia. Se ocupa también con gran interés de los deportes, publicando además en cada número un poster central para conservar de algún divo del deporte. Contiene también una sección musical y otra cinematográfica, algún juego para los más pequeños y mucho espacio para la publicidad.

Además de abordar todo problema social con una óptica abierta y decididamente anticomunista, su inspiración católica se hace también patente en la inserción de noticias parroquiales, frecuentes referencias al Papa y a todas sus actividades.

Messaggero dei Ragazzi

Subtítulo: «Rivista per ragazzi dei 7 ai 14 anni».

Periodicidad: semanal.

Páginas: 52, con ilustraciones a colores.

Tirada: 130.000 ejemplares.

(9) Los datos que figuran en la ficha de cada una de las revistas, así como de la ya tratada —*Bollettino Salesiano*—, están obtenidos de las mismas revistas y corresponden, en general, al año 1982.

Difusión: por suscripción (condiciones especiales para suscripciones colectivas o para la reventa en las parroquias).

Precio: 350 liras.

Dirección y redacción: Basílica del Santo, Padua. Grafiche del Messaggero di S. Antonio, Padova.

Tras el éxito de una revista dedicada a los adultos, los hermanos de la Basílica pensaron también dirigirse a los niños y adolescentes con un «mensajero» dirigido a ellos exclusivamente y que intentaron lanzar con el título más familiar de *Mera*.

Nació la revista en el mes de agosto del año 1922 bajo la forma de un modesto folleto que se llamó originariamente *Sant'Antonio e i fanciulli*. Diez años después se intentaron algunas tímidas mejoras, pero, en realidad, debemos llegar a 1963 para encontrar una verdadera renovación que implicó incluso a la cabecera. Desde aquel año se llamó, en efecto, *Messaggero dei ragazzi*, mejorando más tarde su presentación tipográfica.

En los primeros números, y en previsión de una expansión ulterior, la revista se presentaba de este modo: «Quincenal ilustrado dedicado a los jovencísimos: un momento importante en la formación consciente de su personalidad por cuanto desarrolla el aspecto formativo-educativo utilizando un discurso metodológico esencialmente lúdico, recreativo, del tiempo libre, adecuado a los intereses, a la realidad psicológica y al mismo tiempo a las necesidades de información, de orientación y de aseguración respecto a la realidad cotidiana que el joven debe descifrar y afrontar conscientemente.»

Incluso con esta compleja y barroca exposición de objetivos, el programa de la revista se nos presenta vasto y completo, denso de premisas válidas, lo que no coincide, desgraciadamente, con la escuálida realidad que nos ofrece luego.

La receta es idéntica a la de otros intentos, aunque se presenta con menor cuidado, con muchas aproximaciones no logradas y con escasa profesionalidad. Es una mezcla de insípidas historietas, muchas de las cuales realizadas con un dibujo de ínfima calidad, y luego una serie de noticias científicas y religiosas, las consabidas cartas a los lectores, un poco de deporte, de cine, de música y los habituales pasatiempos.

Ojeando con atención la revista, es difícil descubrir cuál pueda ser el argumento convincente o la realización del «discurso metodológico» que debería acercar las preferencias de los lectores hacia esta publicación y no hacia otras. La difusión además se apoya en el incentivo de algunos premios; por ejemplo, para el que encuentre un nuevo suscriptor de la revista, colecciones de cromos, biografías de San Antonio de Padua o de la Madre Teresa de Calcuta (de la colección llamada «Ibis della pace»), o recortables de aviones, etc.

En cuanto a la publicidad, podemos afirmar que, a simple vista, ha disminuido en los últimos años respecto al espacio que ocupaba anteriormente.

Primavera-Mondo Giovane

Subtítulo: «La rivista degli anni verdi per le giovani dai 13 ai 18 anni.»

Periodicidad: quincenal.

Páginas: 80, con ilustraciones en blanco y negro y color.

Precio: 400 liras.

Tirada: 70.000 ejemplares.

Editada por: Istituto M. Mazzarello-Salesiane di don Bosco-Figlie di Maria Ausiliatrice.

Difusión: por suscripción. Condiciones especiales para la reventa en parroquias.

Dirección: Cinisello Balsamo (Milán).

Esta revista, que pertenece al grupo de publicaciones salesianas, nació en 1950 y en su presentación podemos leer: «Responde al deseo de lectura y participación de las jóvenes lectoras en su primer impacto con la realidad. Satisface su necesidad de amistad, de diversión y de servicio. Afronta los problemas que hoy inquietan, haciéndose portavoz de los jóvenes en la sociedad actual.»

Es una revista dedicada exclusivamente a las chicas, híbrido entre algunos aspectos superficiales de lo que puede ser la vida de una mujer en el mundo de nuestros días y los viejos conceptos educativos que tendían a hacer de la mujer, en palabras de San Juan Bosco, «tutta casa e chiesa». Así, junto al póster de un personaje famoso o la más o menos desenvuelta entrevista a un cantante de moda, podemos encontrar una prosa llorona sobre el Tercer Mundo o un reportaje sobre la vocación de una mujer que se ha hecho monja; todo ello aderezado con abiertos elogios de carácter político al partido de la Democracia Cristiana.

El lenguaje empleado empeora aún más la situación, pretende ser desenfadado y actual, utilizando los giros de moda de los que hacen abundante uso otras revistas juveniles, pero no va más allá de una pacata ingenuidad. No podemos reflejar en español los términos de que se vale, llenos de anglicismos y otros despropósitos. Comparándola con otras revistas de su género, su escasa difusión es un reflejo más de su baja calidad.

En 1983 ha variado su portada y, a pesar de las grandes novedades que anunciaba la redacción, éstas no han pasado de la inclusión en cada número de un póster gigante con el retrato de algún famoso de moda.

Mondo Erre

Subtítulo: «Rivista per ragazzi di 11-15 anni a cura del Centro Salesiano di Pastorale Giovanile.»

Periodicidad: mensual.

Páginas: 64, con ilustraciones, fotografías e historietas.

Tirada: 30.000 ejemplares.

Difusión: por suscripción.

Precio: 450 liras.

Edición, dirección y redacción: Editrice ELLE DI CI, Turín.

Composición e impresión: Scuola Grafica Salesiana, Turín.

Esta peculiar cabecera, que en un principio puede desorientar, no responde a otra cosa que a la inicial de *ragazzi*. Pero si ya el título puede prestarse a alguna confusión, el contenido no es para menos. Junto a artículos y reportajes bien planteados, agradables e interesantes, encontramos otros que, como mínimo, podemos calificar de carentes de toda profesionalidad. Uno de los aspectos que podríamos resaltar, común, por otra parte, a muchas de estas revistas, es que el notable esfuerzo tipográfico no se corresponde con los resultados obtenidos. Basta señalar para ello el caso de algunas historietas de carácter religioso que habitualmente incluye. La introducción de un póster en las páginas centrales no significa una mejora que se pueda resaltar, pues, dado el pequeño formato de la revista, éste no pasa de ser una fotografía de regular calidad.

La revista se presenta a sí misma como «una verdadera revista, con artículos de información, personajes y protagonistas de nuestro mundo, debates, áreas de discusión, cuentos, juegos», pero los deseos no se corresponden a la realidad. Las dieciséis páginas centrales constituyen un cuadernillo dedicado en cada número a un tema monográfico que la revista pueda considerar en el momento de su publicación, particularmente estimulante, como, por ejemplo, el preadolescente explicado a sí mismo, el periódico, las grandes religiones, el misterio de la economía, los grupos, los magos de la publicidad, etc. La calidad de éstos es, como puede suponerse, muy variable.

Mondo Erre se define a sí misma como acompañante ideal de los grupos ADS (Amici Domenico Savio), otra organización salesiana. La vinculación estrecha a este grupo explica sus límites y su escasa difusión. Para estos grupos ofrece condiciones particulares de suscripción con un mínimo de diez ejemplares a una dirección única.

IM (Italia Missionaria)

Subtítulo: «Rivista Missionaria per ragazzi dai 12 ai 17 anni.»

Periodicidad: mensual.

Páginas: 64, con ilustraciones a color.

Tirada: 25.000 ejemplares.

Difusión: por suscripción.

Precio: 800 liras.

Edita: Centro Missionero PIME (Pontificio Istituto Missioni Estere).

Dirección y redacción: Milán.

Se trata de una de las más antiguas revistas para niños y jóvenes publicadas en Italia, con la finalidad declarada de difundir la idea misionera y de despertar nuevas vocaciones. Su primer número data de 1919; podríamos, pues considerar un éxito su largo mantenimiento. Pero esta complacencia no creemos vaya más allá de las autoridades eclesiásticas. Su contenido, además del arcaico y superado tono paternalista típico del ideal misionero del catolicismo, se vuelve agresivo y marcadamente politizado quizá por falta de campo donde ejercer esa tarea misionera. No podemos sustraernos a algunas citas:

«Gadafi, entre los dictadores más sanguinarios y locos de nuestro tiempo.» O esta otra: «Desde 1974, Etiopía tiene un gobierno marxista, que oficialmente no se ha pronunciado contra la libertad religiosa. Desgraciadamente, sin embargo, no faltan casos de intolerancia local, que a veces desembocan en tragedia. Especialmente la iglesia ortodoxa ha sufrido con el cambio de régimen: ha perdido muchos de los privilegios que gozaba bajo el emperador Haile Selassie; el materialismo de las nuevas ideologías ha debilitado la fe de muchos cristianos.» Llega incluso al surrealismo: «El demonio reina en el mundo político, en particular sobre el comunismo; ha hecho fracasar a Jesús y a las iglesias cristianas, hace falta, por tanto, quitarse la dominación sobre el mundo, pagando un precio de sangre, sudor y lágrimas.»

Sin contenido político, en este caso, pero digno de Buñuel, encontramos lo siguiente: «El problema número uno para la evangelización de los pigmeos es encontrar catequistas dispuestos a desarrollar animación entre ellos. No hay catequistas pigmeos, y los negros, aunque sean catequistas, no quieren ocuparse de ellos o les explotan.» Y así hasta el infinito.

Para excitar la fantasía de los jóvenes lectores, las descripciones de los países y de los pueblos resaltan sobre todo sus aspectos exóticos, llegando a extremos que no podemos reflejar.

La revista está vinculada al Movimiento GEN (Generazione Nuova), nacida en 1937 como rama juvenil del Movimento dei Focolari, de Clara Lubich.

Piccolo Missionario

Subtítulo: «Giornalino di cultura socio-missionaria per ragazzi edito dai Missionari Comboniani».

Periodicidad: mensual.

Páginas: 130, de reducido formato.

Tirada: 120.000 ejemplares.

Difusión: por suscripción.

Precio: 300 liras:

Dirección y redacción: Verona.

Más ágil y de mayor calidad, a nuestro juicio, que la anterior, la revista de los combonianos transforma para sus lectores el espíritu misionero en espíritu de aventura. Aunque, por otra parte, no podemos dejar de señalar el racismo inconsciente que refleja esta revista. En sus historietas, el hombre blanco es el héroe que sortea peligros de todo tipo para llevar su mensaje paternalista a otras razas, que inevitablemente aparecen como inferiores.

La revista subraya demasiado a menudo, en la descripción de otros pueblos y razas, los aspectos que más pueden repugnar a nuestra civilización: crueldades, infanticidios, poligamia, fanatismo, etc., frente a los cuales el hombre blanco lleva la verdad, la justicia, el orden, el equilibrio y la paz.

La Giostra

Subtítulo: «Per i viccoli e per i genitori.»

Periodicidad: mensual.

Páginas: 24, con dibujos e ilustraciones.

Tirada: 60.000 ejemplares.

Difusión: por suscripción.

Precio: 400 liras.

Edita: Edizioni AVE, Roma.

La publicación se orienta fundamentalmente a los más pequeños, con juegos, adivinanzas, ejercicios de pintura, reconstrucciones, cuentos, etc. Todo ello presentado con la declarada ambición de codearse con las mejores publicaciones especializadas del género.

En realidad, podemos incluso preguntarnos si es verdaderamente una revista orientada a la infancia. Continuamente se dirige a los educadores con la intención de dirigirlos hacia opciones determinadas, lo que se hace más explícito en la parte central de la revista, dedicada expresamente a padres y educadores.

La Giostra es una de las más jóvenes revistas a que aquí nos referimos. Nació en 1970 y podemos afirmar que no ha logrado rebasar el límite de las instituciones religiosas en las que se difunde para alcanzar al gran público católico.

Il Ponte d'Oro

Subtítulo: «Rivista della pontificia Opera Infanzia Missionaria.»

Periodicidad: mensual.

Páginas: 16, con ilustraciones a color.

Tirada: 30.000 ejemplares.

Difusión: por suscripción.

Precio: 300 liras.

Dirección y redacción: Roma.

La lectura de esta revista, orientada a la edad preescolar o de las primeras experiencias escolares, nos lleva a pensar en la no existencia de una pedagogía propiamente católica, es decir, que ésta consista solamente en la utilización de distintos personajes e historias del vasto repertorio religioso. Consistiría solamente en una sustitución de situaciones en la que podemos encontrar las aventuras de un misionero en lugar de las de un explorador —como hemos visto en el caso del *Piccolo Missionario*—, o bien, la historia del lobo de San Francisco en lugar de la historia del lobo y Caperucita Roja. La trasposición es evidente, pero incluso en los casos más fecundos, cuando se pretende una cierta originalidad, podríamos hablar de una operación de injerto sobre la estructura experimentada de experiencias educativas más cualificadas.

Dimensioni Nuove

Subtítulo: «Rivista di cultura per i giovani.»

Periodicidad: mensual.

Páginas: 82, con ilustraciones y publicidad.

Tirada: 20.000 ejemplares.

Difusión: por suscripción.

Precio: 1.000 liras.

Dirección y redacción: Turín.

Fotocomposición e impresión: Scuola Grafica Salesiana, Turín.

Nos encontramos ante otra muestra de la potente cadena de prensa salesiana. Sin embargo, no es el órgano de una asociación o grupo, ni la voz de uno de tantos movimientos católicos que intentan atraer la atención de los jóvenes. Con otra ambición y mayor compromiso, la revista pretende constituirse en punto de referencia para chicos y chicas preocupados por los problemas de nuestro tiempo.

A primera vista se presenta ya con planteamientos originales, como buenos reportajes fotográficos y un buen sentido de la profesionalidad. Esta primera impresión se confirma profundizando en su lectura, encontrando en ella siempre reportajes y temas de gran interés y actualidad. El espacio no se limita a ser «rellenado» como en tantas otras revistas.

Se trata, pues, quizá, de la más importante publicación editada a cargo del Centro Salesiano di Pastorale Giovanile. Una verdadera rareza.

Sus contenidos están siempre bien seleccionados y se refieren a los problemas más vivos de nuestro tiempo: política italiana y mundial, problemas de la iglesia y de la sociedad en transformación, psicología, sociología, sexo incluso, problemas juveniles en la enseñanza, en el trabajo, en el tiempo libre, testimonios, debates, cine, narrativa contemporánea, etc. Todo ello resuelto, naturalmente, a la luz de la moral cristiana, pero no pedante y dogmática como tan a menudo sucede en otras publicaciones católicas. Incluso la cuestión comunista, tratada siempre con profundidad y prejuicios, se afronta aquí de ma-

nera crítica y con un tono abierto. Es notable también el acercamiento al campo del psicoanálisis, al que otras publicaciones católicas ni siquiera se acercan.

PUBLICACIONES DE LA ACCION CATOLICA PARA NIÑOS Y JOVENES

La Acción Católica italiana está comprometida a fondo con el mundo de la prensa a través de la publicación de cuatro revistas dedicadas a los distintos grupos de edad de sus jóvenes miembros.

Se recogen en el ciclo de *Segno nel Mondo*, que es, por otra parte, el semanario de la Acción Católica italiana, editado en Roma y que se envía gratuitamente a los miembros.

«Il Seiotto» (*Segno nel Mondo*)

La revista, como su propio nombre indica, se dirige a los niños entre seis y ocho años y nace, como explica la propia redacción, por indicación de los asistentes diocesanos y educadores parroquiales. Se trata de un intento de cubrir un presunto vacío, resuelto alternando breves historietas con invitaciones a la oración, dibujos, juegos y, nuevamente, invitaciones a la oración.

De periodicidad semanal, con 24 páginas llenas de dibujos e ilustraciones, tiene una tirada de 60.000 ejemplares. Editada en Roma, se envía gratuitamente a los niños de seis a ocho años miembros de Acción Católica y, mediante suscripción, a los no miembros.

«Festa» (*Segno nel Mondo*)

Dedicada a los niños entre nueve y once años, se nos presenta como una especie de catecismo en papel satinado, interrumpido por las habituales y repetidas historietas, por algún juego, solicitud de dinero o la alusión a problemas que difícilmente pueden ser comprendidos a esas edades (como, por ejemplo, el problema de si es hoy todavía válido el derecho de huelga).

De periodicidad semanal, consta de 32 páginas y tira unos 80.000 ejemplares. Se edita también en Roma y se distribuye como la anterior.

«Ragazzi» (*Segno nel Mondo*)

Dirigida a niños de doce y trece años, se presenta con el mismo formato de «Festa», incluyendo alguna que otra noticia más, pero con los mismos defectos.

El intento de aventurarse en temas comprometidos lo resuelve a menudo de manera torpe. Como, por ejemplo, en el número de 15 de diciembre de 1981, cuando se pregunta: «¿El sexo es sucio?», cuya respuesta no podemos recoger aquí, pero que termina, naturalmente, con una invitación a la oración.

También con 32 páginas semanales y con una tirada de 105 ejemplares, se envía, desde Roma, gratuitamente a los miembros de la organización.

«*Giovanissimi*» (*Segno nel Mondo*)

Orientada a los adolescentes, a partir de los catorce años, esta revista, aun perteneciente al mismo ciclo que las anteriores, se nos presenta de manera distinta, tanto en el formato como en la composición. Intenta asumir el aire de una publicación elaborada según el gusto de sus lectores, a los que se dirige frecuentemente para la elaboración de distintas encuestas. De éstas se deduce que la edad media de sus suscriptores oscila entre los dieciséis y los diecisiete años, y la misma revista subraya el hecho de que se trata de lectores muy atentos, provenientes de distintos niveles sociales, de buena cultura y que leen, además, diarios y revistas de muy distinta matriz, desde la izquierda a la prensa diaria católica, pasando por los grandes cotidianos de información.

Nacida en 1969, tiene también periodicidad semanal (aunque nació como revista mensual). Consta de 24 páginas con abundancia de fotografías y tira 90.000 ejemplares. Se difunde tanto por suscripción como gratuitamente a través de las asociaciones parroquiales y para los miembros de Acción Católica. Como las anteriores, está editada por Editrice AVE, de Roma.

OTRAS REVISTAS DEDICADAS A LOS JOVENES

Giovani Amici. Revista de la Universidad Católica del «sacro cuore». Mensual, editada en Milán, dedicada sobre todo a cuestiones pedagógicas.

Se Vuoi. Revista bimensual de orientación, editada en Castelgandolfo (Roma).

Gio. Mensual, franciscana de orientación, para jóvenes, editada en Roma.

Scout. Semanario para jóvenes de la Associazione Guide e Scout Cattolici Italiani, editada en Roma.

Esta apresurada, y forzosamente breve, panorámica de las publicaciones pedagógicas y de entretenimiento con que el movimiento católico italiano intenta acercarse a la infancia y a la juventud, permite ya, a nuestro juicio, una primera aproximación valorativa.

En primer lugar, podemos destacar la amplitud de la oferta. Hemos censado para nuestro trabajo dieciocho publicaciones periódicas, refiriéndonos tan sólo a aquellas cuya difusión es, en principio, nacional; prescindiendo, por tanto, de toda una pléyade de publicaciones que a nivel diocesano, e incluso parroquial, completan la penetración de la prensa infantil y juvenil católica, como una vasta red de capilarización en la sociedad italiana.

Esta amplia oferta en cuanto a número de publicaciones se ve respaldada por unas tiradas que, como hemos visto, son respetables en general.

Por otra parte, ninguna de las revistas reseñadas se atreve a afrontar una difusión comercial normal, conscientes probablemente de su escasa competitividad, y se limitan a los canales institucionales que la Iglesia y las organizaciones católicas les ofrecen.

En cuanto a su calidad o congruencia con el objetivo que explícitamente se proponen, nos cabe añadir algunas consideraciones. La primera impresión que se obtiene de la lectura de estas publicaciones es la de que su elaboración se lleva a cabo, casi sin excepción, sin tener en cuenta mínimamente las exigencias de los pequeños lectores a quienes se dirigen. Constituyen, en realidad, un hilo de comunicación entre las distintas redacciones y los familiares y educadores, aderezado con textos e historietas que no siempre se adaptan a la edad de los lectores a los que se dirigen. En algunas, esto se hace patente al incluir una separada específicamente dedicada a padres y educadores. Y ello sucede, sobre todo, en las revistas dedicadas a los más pequeños, cuando, todavía en edad preescolar, no han entrado en contacto con las estructuras educativas del Estado —claramente mayoritarias en el sistema educativo italiano.

Este planteamiento pedagógico o educativo de las publicaciones católicas para niños y jóvenes indica en el fondo un rechazo a otras publicaciones dirigidas a las mismas edades y consideradas *a priori* como «no educativas» o «deseducadoras». El resultado es un ostensible moralismo que limita la espontaneidad indispensable para captar la atención de los lectores de esas edades. En muchos casos lleva incluso a hacer de estas revistas una especie de catecismos ilustrados en forma de historieta.

Existen, ciertamente, excepciones a esta regla; pero, en general, predomina la visión de una educación rigorista, unilateral, orientada a la sumisión, a la limitación de la creatividad y fantasía del lector potencial.

I N V E S T I G A C I O N E S

B I B L I O G R A F I A

INVESTIGACION SOBRE «EL FRACASO ESCOLAR EN LA FORMACION PROFESIONAL DE LOS CENTROS PUBLICOS DE LA COMUNIDAD AUTONOMA DE MADRID»

JUAN LÓPEZ MARTÍNEZ (*)

1. INTRODUCCION: DESDE LA AMBIGÜEDAD DEL CONCEPTO

Hablar de fracaso escolar como algo perfectamente definido, puede resultar equívoco y, además, legitimador del sistema en muchos momentos (1).

En los últimos años se ha empezado a hablar, cada vez con más insistencia, del fracaso escolar refiriéndose a él como una catástrofe que nos afecta a todos, al muchacho, al sistema escolar y a la sociedad. Resulta, sin embargo, que el propio concepto del fracaso escolar es particularmente confuso y sirve más para aceptación acrítica, implícita, casi inconsciente, de la legitimidad de la competitividad y la selectividad, que para intentar esclarecer la naturaleza del problema.

Y es que el problema central acaso sea el de lo poco que se aprende en la escuela y lo inútil que es lo que se aprende, tanto para los que aprueban como para los alumnos que no superan los niveles. De tal modo que, en este sentido, fracasan tanto unos como otros. Tanto los que llenan su cabeza con frases y términos inútiles como los que no lo hacen. Aprender a hacer cosas no es lo mismo que aprender a decir cosas. Lo primero es mucho más importante, pero en la escuela sólo se enseña esto último, y el auténtico fracaso escolar está ahí, en que los alumnos terminan la escuela y están domesticados, cuando no desengañados, sin haber aprendido conocimientos significativos y utilizables (2). Además, al ser evaluados por lo segundo, las pruebas selectivas correspondientes se basan en parámetros de «dependencia verbal» que priman el origen social del alumno que vive en ambientes de «código elaborado» de lenguaje, en ambientes sociales favorecidos.

Por lo que el tema de fracaso escolar, entendido como no obtener un tí-

(*) Jefe del Departamento de Orientación del INFP de Alcorcón. Subvencionada por la Consejería de la Comunidad Autónoma de Madrid. Servicio de Educación.

(1) Carabaña, J., «Le llamaban Fracaso Escolar», *Revista Cuadernos de Pedagogía*, núm. 103-104, 1983.

(2) Del Val, J., «Suplemento de Educación», *El País*, 21-9-1982.

tulo, está ligado así al nivel social mucho más que a ese término tan ambiguo que es la inteligencia. Efectivamente, la influencia del entorno social inmediato y de la familia dentro del mismo es muy importante, ya que los sujetos que son estimulados a aprender, aprenden a pesar de la escuela, y los que no lo son, fracasan.

En la investigación que hemos realizado se puede observar que los chicos de clase obrera llegan a la escuela con una doble desventaja: la de su lenguaje de origen, perteneciente a un código restringido distinto al código complejo y elaborado que se utiliza en la institución educativa, y la específicamente económica, que les sitúa en pobreza de medios para la superación de sus problemas académicos concretos.

Para estos chicos queda de manifiesto el poco éxito de la escuela en su tarea de enseñar. La escuela en sí lo único que está haciendo es reproducir las diferencias sociales, al no poder compensar los defectos que produce el medio inmediato.

No es, por tanto, la escuela ese lugar «privilegiado» donde, ante la objetividad del saber y de la cultura, desaparecieran las diferencias debidas al origen familiar y social de los alumnos; porque la instrucción impartida a todos, en términos de aprender a aprender, daría a cada uno las posibilidades que les corresponden en función exclusivamente de su capacidad y de su esfuerzo.

Y no lo es, no puede ejercer la función enunciada, porque existen condicionantes previos más fuertes que ella, que impiden que cumpla dicha tarea; por otra parte, de marcado carácter competitivo, que a su vez es discutible.

En todo caso es manifiestamente simplista la visión que remite el fracaso escolar a las deficiencias en las condiciones personales del alumno, como si éste fuera el gran responsable del mismo; es simplista, es injusto y es ignorante de la multiplicidad de factores que influyen externamente en el hecho de que el alumno no supere el nivel, hasta el punto de que no pocos de estos alumnos son objetivamente más inteligentes que los que administrativamente superan los cursos.

Esta visión simplista tiene sus raíces en el valor de que ha sido investida la institución escolar, de la cultura que imparte y de las propias formas en que lo hace, que impone la interpretación del suspenso en términos de capacidad del individuo para adquirir la cultura escolar o de la inadecuación entre esa cultura y los alumnos que deben afrontar las exigencias de la misma. A pesar de que las notas escolares y las mismas titulaciones académicas se muestren cada vez más inoperantes para la promoción liberal y económica, todavía la sociedad asume las mismas como bienes en sí mismos valiosos, y de ello dimana la consideración trágica del fracaso, cuya explicación se busca en términos de causas individuales.

Se ignora así que el rendimiento escolar es un concepto de significado poco preciso, que en la calificación de lo que es o no un nivel aceptable intervienen una serie de mecanismos complejos —de los que se determina el resultado

final— que están afectando en sí mismos al dictamen resultante; además de unas normas cualitativas y cuantitativas que establecen lo que es el rendimiento válido de un modo altamente cuestionable.

De todo lo dicho parece necesario concluir que hay que deslindar el tema de lo que los chicos aprenden, del tema de la calificación numérica que reciben, que depende de múltiples factores, algunos simplemente de naturaleza administrativa.

2. LA INVESTIGACION QUE PRESENTAMOS

En los últimos años, la Formación Profesional ha experimentado en Madrid, del mismo modo que en todo el territorio nacional, una expansión grande en número de matrículas, en centro de nueva creación y en profesores, así como nuevas especialidades y programas.

Pero dicha expansión no se ha visto correspondida por una menor tasa de fracaso escolar, sino más bien al contrario.

Esta investigación pretende analizar los factores que están produciendo tan alto porcentaje de fracaso escolar en los centros públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid, tanto los de orden interno a la propia institución escolar como los que inciden en ella desde su entorno social.

Concretamente consideraremos las características del profesorado, bastante heterogéneo en su origen profesional como en su formación académica, estudiando su proporción de ocupación y pluriempleo, edad media, sus titulaciones y otros factores.

Igualmente, vamos a tratar de medir la influencia del origen social del alumnado de estos centros en su alto porcentaje de fracasos, habida cuenta de que al muchacho le afecta más lo que sucede en casa que lo que sucede en la escuela (3). Y un importante número de estos chicos proceden de capas sociales económicamente bajas, experimentando en grave medida la escuela como instrumento de reproducción de las diferencias sociales, como obstáculo, en definitiva, para ellos de progreso social.

Además, estos muchachos, en buen porcentaje han fracasado en EGB, lo que constituye una dificultad añadida en estos niveles académicos.

De otra parte, en una gran urbe como Madrid los problemas de masificación, de transporte y de vivienda, especialmente incidentes en estos muchachos socialmente desfavorecidos, aumentan los *handicaps* de cara a un buen rendimiento escolar.

Y es que ya no basta que exista un pupitre para cada niño, para cada joven. Una sociedad con cierto grado de desarrollo debe preocuparse de la calidad de enseñanza, de la enseñanza compensatoria, de la lucha contra el abandono o el fracaso escolar, que en ambientes socioculturales desfavorecidos, como el medio que estudiamos, adquieren proporciones dramáticas.

(3) Jenks, Christopher, *A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, N. York-London, 1977, págs. 225-256.

Que este trabajo de investigación sea útil para descubrir factores de fracaso escolar y, en consecuencia, para que quien pueda hacerlo administre con eficacia el tratamiento adecuado, es nuestro objetivo y la motivación a la vez de nuestro esfuerzo.

3. METODOLOGIA EMPLEADA

Se pretendió que la muestra abarcara la población máxima representativa del total de enseñantes y alumnos de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Para ello tomamos las dimensiones siguientes:

- Número de centros: veinte, que son el 75 por 100 de los existentes.
- Distribución geográfica: Madrid-Centro, cinco; primer cinturón, seis; segundo cinturón, nueve.
- Número de profesores: 968.
- Número de alumnos: 12.466.

El método de recogida de datos ha sido el procedimiento de la encuesta-informe. Es decir, uno o varios informadores proporcionan los datos relativos a cada centro.

Siempre que en alguna variable no entre como número total el tamaño de la muestra, ha de entenderse que hay datos necesariamente desestimados por errores técnicos de cumplimentación de la encuesta.

4. RESULTADOS OBTENIDOS SOBRE DISTRIBUCION DEL ALUMNADO POR RAMA Y GRADO. MEDIDA DEL FRACASO ESCOLAR RESULTANTE

La población antes mencionada de 12.466 alumnos se distribuye en los términos siguientes:

	Adminis- trativa	Delinea- ción	Automo- ción	Electri- cidad	Electró- nica	Metal	Sanitaria
Curso 1.º	768	274	1.131	1.342	1.168	797	133
Curso 2.º	434	197	650	791	689	313	110
Curso 3.º	378	180	361	595	582	247	95
Curso 4.º	339	125	260	367	427	180	85
Curso 5.º	218	86	194	288	356	150	75
<i>Total</i>	2.137	861	2.596	3.383	3.222	1.687	498

Naturalmente, el caso de sanitaria, al ser la población insuficiente para que tenga la fiabilidad del resto, queda aquí reseñado como dato informativo simplemente. En los resultados globales no va a ser considerada esta rama.

Por motivos similares ni siquiera anotamos los datos de peluquería, madera, química, imagen y sonido.

La investigación se hizo pasando tantas encuestas como profesores (muestra = población) en el apartado correspondiente a este colectivo. El análisis, pues, se hará sobre una fiabilidad de datos del 100 por 100.

En el capítulo de alumnos se pasaron 3.000 encuestas, que, siguiendo las determinaciones sociológicas clásicas, permiten conseguir una fiabilidad superior al 70 por 100.

Los datos de *fracaso escolar* por niveles y global resultan ser los siguientes:

	Adminis- trativa	Delinea- ción	Automo- ción	Electri- cidad	Electró- nica	Metal	Sanitaria
FP I	50,78	34,81	68,11	41,21	50,17	71,91	28,72
FP II	42,32	52,13	46,31	51,12	38,83	39,27	21,35
<i>Total</i>	71,59	68,51	82,82	78,11	69,52	81,17	56,39

Observamos que el fracaso escolar se hace especialmente notable en automoción y metal. Coincidiendo este dato con el hecho contrastado de que sus alumnos suelen ser de origen social proporcionalmente más modesto que los de las otras ramas, incluso solapándose la circunstancia de que sus profesiones no están socialmente consideradas.

El fracaso escolar global es muy alto: 72,58 por 100.

Esto nos pone de relieve que la formación profesional acusa los más altos índices de bajo rendimiento de nuestro sistema educativo. La Comunidad Autónoma de Madrid no es en esto, por otro lado, una excepción.

5. DISTRIBUCION DEL PROFESORADO

Es evidente la importancia que tiene para la calidad de la enseñanza y el éxito escolar de los alumnos, los factores de profesionalidad, especialmente pedagógica y dedicación del profesorado.

Estos van a ser los datos dictados por la investigación, según los apartados siguientes:

5.1. EDAD MEDIA

Sobre los 968 profesores de la población considerada, hemos logrado datos de 757, lo que representa el 78,15 por 100 del total encuestado.

El resultado obtenido es una edad media de 35,41 años, es decir, 35 años y medio.

Las sucesivas y masivas oposiciones convocadas en los últimos años han producido un rejuvenecimiento de este colectivo respecto a la década anterior.

Este elemento añade dos factores al sistema: por un lado, la existencia de un numeroso conjunto de profesores con poca experiencia profesional docente, y por otro, la posibilidad de apertura a las nuevas corrientes pedagógicas de renovación.

5.2. TITULACIONES

De los 968 profesores estudiados nos encontramos con:

	%
Ingenieros superiores	4,95
Doctores	0,82
Licenciados	37,70
Diplomados e ingenieros técnicos	21,28
F. P. 2.º grado	27,89
Otros	7,22

Comparando estos datos con los obtenidos con Jordi Vivas para la Universidad Politécnica de Barcelona, y los de J. R. Figuera sobre D. Universitario de Madrid (4), observamos un incremento notable de licenciados y una disminución relativa de ingenieros técnicos, que dejan de ser mayoría en esta tabla, así como una tendencia a la baja de los títulos de Formación Profesional de 2.º grado.

No debe dejarse pasar ese casi 5 por 100 de doctores, que particularizan el Cuerpo de Profesores Numerarios o de Teoría.

La dignificación de los cuerpos por vía homologación a agregados de Bachillerato y funcionarios no docentes ha podido ser un elemento significativo de considerar en la explicación de este crecimiento cualitativo del Cuerpo de Profesores, en términos de titulaciones. Así como la demanda de los mismos, originada por el aumento del número de horas lectivas en el área formativa común, que requiere específicamente título mínimo de licenciatura.

5.3. POR ÁREAS

El colectivo de profesores queda distribuido así:

	%
Tecnológico-prácticas	59,61
Ciencias	16,86
Letras	23,53

(4) Figuera, J. R., *Situación y problemática de la Formación Profesional en el Distrito Universitario de Madrid*, Madrid, 1979.

La mayoría absoluta de los profesores del área tecnológico-práctica imprime a la institución docente en Formación Profesional un carácter tecnicista, que por la propia formación recibida por sus titulados en las universidades politécnicas se encuentra alejado en general de la sensibilidad hacia la investigación pedagógica y del conocimiento de técnicas didácticas, siempre más probable en profesores del área de letras o de universidades no politécnicas.

5.4. POR SEXOS

La distribución queda así:

	%
Mujeres	27,48
Varones	72,52

Este dato es atípico de las enseñanzas no universitarias. La mujer, que es dominante en ellas, tiene aquí una presencia muy reducida. Estamos, pues, ante una característica propia de la Formación Profesional.

La relación enseñanzas industriales y sexo tiene aquí un apartado indicativo de la propia concepción de la Formación Profesional, en la que nos estamos moviendo. Agravada por la consideración de que hay un importante conjunto de especialidades del sector servicios, donde la presencia de la mujer es manifiesta en la sociedad y que no se ve reflejada en el colectivo docente.

No obstante, hemos de señalar que, si comparamos con el estudio ya mencionado de Jordi Vivas, para el curso 72/73, la tendencia a aumentar el número de mujeres es marcadamente creciente. Para aquellos años el informe nos da un 12 por 100 solamente.

5.5. POR DEDICACIÓN

Los datos son los siguientes:

	%
Dedicación normal	7,45
Dedicación plena	8,88
Dedicación exclusiva	83,67

Se produce un cambio cualitativo-cuantitativo con respecto a los datos de J. Vivas en los que para el curso 72/73 aparece un 40 por 100 de dedicación exclusiva. Se ha duplicado esta dedicación, por tanto, en una década.

Todavía en el curso 80/81 era solamente del 63,68 por 100 la dedicación exclusiva en Madrid y provincia, según estudio de la coordinadora de la Comisión de Estudios de CC.OO. para Formación Profesional.

Este aumento de la dedicación es debido a varios factores: las medidas administrativas del Gobierno para luchar contra el pluriempleo y la mayor profesionalización del profesorado, correlativa al rejuvenecimiento del mismo y asociada a las dificultades del actual mercado de trabajo.

5.6. ANÁLISIS DE PLURIOCCUPACIÓN

Está muy relacionada esta distribución con los datos anteriores, ya que los profesores con dedicación normal o plena suelen ser pluriempleados en su mayoría.

Los resultados medidos son los siguientes:

	%
Pluriocupación en otro centro educativo.	3,44
Pluriocupación en la industria	7,95
Pluriocupación en la Administración ...	1,44
Pluriocupación como autónomos	2,27
Otros	1,23

Vemos que la mayoría está pluriempleada en la industria, donde probablemente obtuvieron su primer empleo, que luego hicieron compatible con la enseñanza.

La docencia como «segunda ocupación» pesará sin duda sobre su entrega personal a los alumnos, al menos psicológicamente.

Vamos a estudiar ahora la procedencia según titulaciones (áreas) y edades de este conjunto de profesores pluriempleados que representan un total del 16,33 por 100 en los centros públicos de la Comunidad Autónoma, correspondientes al Ministerio de Educación y Ciencia.

5.6.1. *Por áreas*

	%
Tecnológica	75,03
Ciencias	13,19
Letras	11,81

El pluriempleo, por tanto, se da fundamentalmente entre los profesores del área tecnológico-práctica, que son justamente los que tienen relación directa con la industria y a los que ya nos hemos referido en el apartado anterior, que queda así ratificado en este punto.

5.6.2. Por edades

La edad media de los que tienen otro trabajo, además de la docencia, la hemos medido en nuestra investigación, obteniendo el resultado siguiente: 41,77 años.

Este dato confirma el análisis hecho en el apartado de dedicaciones, así como las conclusiones sobre la edad media de todo el profesorado.

Dado que los jóvenes han tenido dificultad de encontrar más de un empleo en el actual difícil mercado de trabajo y alcanzado su primer empleo por oposición al Cuerpo, la edad media de los pluriempleados ha de ser, lógicamente, muy superior a la media del colectivo.

6. MOTIVACION Y ORIGEN SOCIAL DEL ALUMNADO

Pretendemos analizar la importancia que viene a tener para el éxito/fracaso escolar del estudiante joven el ambiente sociocultural del entorno familiar/ambiental en el que vive, en términos de motivación.

Para ello hemos investigado los aspectos siguientes:

6.1. NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES

	Padre %	Madre %
Superiores	3,86	1,52
Medios	19,71	11,81
Primarios	67,06	70,24
Ninguno	9,37	16,41

6.2. SECTOR EN QUE TRABAJAN LOS PADRES

	Padre %	Madre %
Servicios	21,98	5,27
Industria	23,72	1,43
Construcción	14,47	0,00
Agricultura	1,42	0,22
Comercio	8,05	2,67
Paro	8,43	0,73
Pensionista	1,88	1,22
Otros	20,05	0,16
Sus labores	—	88,30

6.3. MOTIVO POR EL QUE ELEGISTE FORMACIÓN PROFESIONAL

	%
Porque me gusta	36,11
Por conseguir una profesión	37,66
Porque no había otra cosa	2,66
Porque es lo más práctico	10,16
Por no tener Graduado Escolar	3,37
Porque me lo aconsejaron	3,01
Por cuestiones económicas	0,72
Por otros motivos	6,44

6.4. MOTIVO POR EL QUE ELEGISTE LA ESPECIALIDAD QUE ESTUDIAS

	%
Me gustaba	62,55
No había otra cosa	6,15
Tiene futuro	23,19
Por otros motivos	8,09

6.5. SI HUBIESE OTRA ESPECIALIDAD EN EL CENTRO HARÍAS:

	%
La misma que haces ahora	63,25
Otra distinta	16,55
No saben, no contestan	20,10

6.6. QUÉ PRETENDES ESTUDIANDO FORMACIÓN PROFESIONAL

	%
Saber una profesión	56,25
Tener un título	10,77
Seguir estudios	13,11
Adquirir formación	16,88
Otros motivos	2,98

6.7. PIENSAS CONTINUAR HASTA TERMINAR F. P. 2.º GRADO

	%
Sí	80,20
No	10,77

6.8. CUÁL ES TU ASIGNATURA PREFERIDA Y LA QUE MENOS TE GUSTA

	Preferida %	Rechazada %
Prácticas	49,11	2,44
Tecnología	11,22	8,11
Dibujo	7,66	8,72
F. Humanística	9,55	11,16
Lengua	3,11	22,27
Matemáticas	7,51	20,12
Contabilidad	2,44	4,12
Otras	9,23	23,05

6.9. MOTIVOS POR LOS QUE CREES QUE SUSPENDES LAS ASIGNATURAS

	%
Poca base anterior	17,55
Poca ilusión	5,88
Poco interés de los profesores	5,83
Los libros mal hechos	3,16
Mal horario de clases	6,05
Son muchas asignaturas	25,38
Estudias pocas horas	36,14

6.10. ALTERNAS ESTUDIO Y TRABAJO

	%
Sí	19,66
No	80,33

6.11. HABLAS CON TUS PADRES DE TUS PROBLEMAS

	%
Mucho	25,22
Poco	62,27
Nada	12,50

6.12. TE AYUDAN TUS PADRES A ESTUDIAR

	%
Sí	39,62
No	60,38

ANALISIS

Si el joven tiene por costumbre ver que la gente que le rodea se satisface con profesiones modestas y limita sus miras a la obtención de lo necesario y a una cierta garantía de seguridad, él ratifica este punto de vista, limitando así sus posibilidades y horizontes. En un medio obrero, «el miedo de los riesgos que se corren si se apunta demasiado alto, la falta de información sobre las posibilidades que se les ofrecen, en definitiva, la falta de ambición, acentuada por dificultades económicas, se conjugan para reducir los objetivos (5).

Por otra parte, a un niño o adolescente le es difícil proponerse un objetivo sociocultural, que no esté encarnado a sus ojos por un adulto que conozca, ya que es imposible el proceso de identificación.

En nuestro caso, los datos nos indican que estamos en un medio típicamente obrero, donde dominan las situaciones de «estudios primarios» en el nivel de estudios de la madre y del padre. El padre trabaja en dos sectores principalmente, «industria» y «servicios», lo que nos indica capas medias-bajas. Es decir, que no estamos en los sectores sociales de las capas más bajas, aunque la «bolsa» construcción-primario-paro es notable: casi un 20 por 100. Un 83,30 por 100 de mujeres figuran en el apartado de «sus labores», que ratifica el análisis hecho e indica una deficiente incorporación de la mujer al mundo laboral, típico de sectores deprimidos, de origen social rural.

Los apartados 6.1 y 6.2 están íntimamente relacionados con los 6.11 y 6.12. La limitación motivadora del medio social se une a la desmotivación de origen familiar, por falta de apoyo paterno; quien muchas veces no puede ayudar, orientando como quisiera, pues su propio nivel académico le impide supervisar las tareas escolares de su hijos.

Himmelweit ya comprobó en 1951 que los muchachos de clase obrera mostraban un menor aprovechamiento e ilusión en determinadas Grammar Schools de Londres, que los pertenecientes a la clase media, a pesar de que aquéllos eran muy conscientes de que su esfuerzo actual podría tener relación directa con un posible éxito futuro en la vida. Y denunció que la causa era una «falta de apoyo paterno» en el caso de los primeros. Los padres de clase media supervisaban con frecuencia las tareas escolares de sus hijos (6) y existe una creciente tendencia a que los adolescentes sigan estudiando una vez cumplido el mínimo legal, si se produce en gran medida un aliento paterno (7).

También F. M. Martin descubrió en South West Hertfordshire que la preocupación por la educación secundaria variaba en relación directa con la clase social. El 82 por 100 de los padres de nivel profesión liberal habían reflexio-

(5) Luzuriaga, L., *Pedagogía social y política*, Losada, Buenos Aires, 1970, 5.ª edición, página 58.

(6) Himmel Weit, H. T., «Social Status and Secondary Education since the 1944. Act. some data for London», en Glass, D. V.: *Social Movility in Britain*, London, 1954.

(7) Douglas, J. W. B., *The Home and the School*, London, 1964, págs. 50-51.

nado mucho sobre la educación de sus hijos, porcentaje que en el caso de los padres obreros sin cualificar se reducía al 38,3 por 100 (8).

En nuestro caso, se cumple también que la correlación entre éxito escolar y medio sociocultural existe y tiene una fundamentación en el estímulo y apoyo adecuados, que es deficiente en medios desfavorecidos, a nivel informativo y de sostenimiento.

Sin embargo, a pesar de todo ello, la motivación de los alumnos que estamos estudiando es alta. Han elegido Formación Profesional *porque les gusta*, por conseguir una profesión y porque es lo más práctico (36,11, 37,66 y 10,16 por 100). Sólo un 3,37 por 100 viene a Formación Profesional «porque no tiene Graduado Escolar» —según ellos—, lo que ratifica lo afirmado. Sólo el 2,66 por 100, «porque no hay otra cosa».

La motivación no sólo es alta porque les guste la FP, sino porque les gusta además la especialidad que han elegido (62,55 por 100), tenga o no futuro (23,19 por 100). Si bien es verdad que estos chicos poseen una noción muy general de lo que es el futuro y les resulta difícil situarse a largo plazo.

Los apartados 6.5 y 6.6 ratifican las conclusiones mencionadas deducidas de los 6.3 y 6.4.

En concordancia con la *alta motivación* reseñada. El 80,20 por 100 de los muchachos quieren conseguir el más alto grado de cualificación de especialización y de titulación, es decir, terminar el segundo grado de FP (apartado 6.7).

Pero *el conflicto* empieza cuando aparecen las asignaturas, excesivas en número, con horarios deficientes y programas recargados de interminables series de contenidos, no entendidas —además— como necesarias muchas de ellas por los chicos.

Al menos eso es lo que ponen de manifiesto los apartados 6.8 y 6.9, en los que salta a la vista dos cosas: que hay bastante acuerdo en rechazar determinadas asignaturas y aceptar otras, y que en sus respuestas hay pocas contradicciones y bastante sinceridad.

Efectivamente, son mayoritariamente aceptadas las asignaturas del área tecnológica —específicas de la rama que han elegido—, como son Prácticas y Tecnología, con una preferencia «sumada» de un 60,33 por 100. Cuando les preguntamos las asignaturas que menos les gustan, son coherentes, y las del área mencionada apenas aparecen. Todo lo contrario de lo que sucede en Matemáticas y Lengua. Los alumnos rechazan estos lenguajes. Son los más lejanos al medio sociocultural del que provienen. No hace sino verificarse la teoría de Bernstein (9).

(8) Floud, J. E.; Halsey, A. H., y Martin, F. M., *Social Class and Educational Opportunity*, London, 1956, págs. 91-95.

(9) Bernstein, B., «Social Class and Linguistic Development. A Theory of Social Learning», en *The Reader (Education, Economy and Society*, de Halsey, A. T.; Floud, J. E., y Anderson, C. A., New York, 1961).

Que la sinceridad de los muchachos no admite duda, queda demostrado en su respuesta al apartado 6.9. No ocultan que «estudian pocas horas» (36,14 por 100) ni que tienen «poca base» (17,55 por 100).

Si los obstáculos de origen social eran ya poderosos para tener éxito escolar, ahora hay que añadir estas importantes deficiencias del sistema educativo: programas recargados, malos horarios escolares, mal planteamiento de las asignaturas y, además, acceso a FP sin haber superado el Graduado Escolar, que no es otra cosa lo que dicen los chicos cuando hablan de «poca base». Efectivamente, nos están denunciando la irracionalidad de un sistema que permite acceder a un nivel superior sin tener superado el anterior. Cosa que, por cierto, sólo sucede en las enseñanzas profesionales, a diferencia de cualquier otro nivel educativo.

Origen social y deficiente funcionamiento de la institución escolar se unen para dificultar el éxito de los jóvenes que estudiamos.

7. LA INFLUENCIA DE LA VIVIENDA Y EL DESPLAZAMIENTO EN EL FRACASO ESCOLAR

Investigar la influencia de estos dos factores en el rendimiento escolar de los alumnos de FP que estudiamos es el objetivo de este punto.

Para ello se les preguntó lo siguiente.

7.1. NÚMERO DE HABITACIONES QUE HAY EN TU CASA (SIN INCLUIR COCINA NI CUARTOS DE BAÑO)

7.2. NÚMERO DE PERSONAS QUE VIVEN EN TU CASA (CONTÁNDOTE A TI)

Con las contestaciones recibidas, estuvimos en condiciones de calcular los casos de *superpoblación crítica* (tres personas para una habitación, cuatro o más para dos habitaciones, seis o más para tres habitaciones), que resultaron ser un 15,50 por 100.

7.3. ESTUDIAS EN ALGUNA BIBLIOTECA

	%
Sí	10,50
No	89,94

7.4. TIENES UNA BIBLIOTECA CERCA DE TU CASA

	%
Sí	49,83
No	50,16

7.5. SI ESTUDIAS EN UNA BIBLIOTECA, QUÉ NÚMERO DE LIBROS SACAS AL MES DE ELLA

	%
Cero	84,22
Uno	3,61
Dos	3,51
Más de dos	6,06

7.6. CUÁNTO TIEMPO UTILIZAS EN DESPLAZARTE DESDE TU CASA AL CENTRO (AL INSTITUTO)

	%
Menos de media hora	26,55
Entre media hora y una hora	23,72
Más de una hora	22,33

ANALISIS

La centralización del trabajo industrial alrededor de las grandes ciudades, las relativamente aparentes facilidades de la vida ciudadana, la atracción de unos salarios más altos, hicieron que hace dos décadas se produjera una gran emigración del campo a la ciudad, en plena época de crecimiento industrial.

Y las ciudades se hicieron, como consecuencia de ello, urbes gigantescas con alto encarecimiento del suelo y una infraestructura muchas veces deficiente. Los alojamientos en ellas se hicieron caros e insuficientes y familias de cuatro-cinco personas consideraron y consideran una auténtica suerte amontonarse en dos pequeños cuartos.

Nuestros alumnos son los hijos que pertenecen a estas familias de primera o segunda emigración interior o exterior.

Padecen una *superpoblación crítica* de un 15,50 por 100. Las encuestas

de P. Chombart de Leuwe dan por este hecho exclusivamente la resultante de un fracaso escolar de un 43 por 100 (10) (apartados 7.1 y 7.2).

A nadie se le ocurriría pensar en la posibilidad de un buen rendimiento escolar ante alumnos cuya familia se hacina en alojamientos exigüos e insalubres. No sólo no pueden estos alojamientos proporcionar las condiciones requeridas para un buen rendimiento escolar, sino que cansan exageradamente a los padres y los vuelven incapaces de establecer nuevos contactos con sus hijos, en grave perjuicio de la *motivación* y el estímulo de dichos escolares.

En este sentido, es interesante escuchar las siguientes palabras del citado G. Bastin: «Aun cuando yo, por mi formación y por mi ideal sea propenso a reclamar al Gobierno el máximo de inversiones en materia de educación, estoy persuadido de que no se puede llevar a cabo una acción educativa eficaz en esos alumnos que cada tarde se apretujan en pequeñísimas habitaciones en medio de la algarabía de sus hermanos y hermanas» (11).

Pero hay más condiciones si cabe. Así tenemos que los padres que tienen las casas más pequeñas son los que más gritan a sus hijos. No por casualidad en los pisos pequeños se dan no menos del 20 por 100 de fracasos escolares, si hemos de hacer caso a la investigación de P. Chombart de Lauwe (12).

Un factor correctivo de las dificultades para estudiar en las casas superpobladas sera un buen servicio o red de bibliotecas públicas.

En la Comunidad Autónoma de Madrid hay (13) un metro cuadrado por cada 4.920 habitantes, y lo recomendado por el Consejo de Europa, es un metro cuadrado por cada mil habitantes.

Y además de las bibliotecas existentes, el 60 por 100 carecen de sección infantil. Todo ello después del importante esfuerzo de creación de bibliotecas realizado por la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Madrid.

Aunque bien es verdad que en nuestra investigación los alumnos dicen tener una biblioteca cerca de su casa en un 49,83 y, sin embargo, sólo el 10,15 por 100 la usan y de ellos el 84,22 por 100 no sacan ni un solo libro. El ambiente sociocultural deprimido que les rodea influirá sin duda en este hecho. Si no se ven libros en casa, si nadie los usa en la familia, es difícil adquirir el hábito de hacerlo (apartados 7.3, 7.4 y 7.5).

De tanta importancia como la vivienda es el desplazamiento del estudiante al centro educativo.

En las grandes ciudades hay que añadir a la promiscuidad de los pequeños apartamentos mal ventilados y ruidosos —sobre todo si están en la proximidad de arterias de intenso tráfico— el hecho de que padres e hijos tienen que pasarse de dos a tres horas diarias en los medios de transporte

(10) Bastin, Georges, *Por qué fracasan nuestros hijos*, Ed. Magisterio Español, Madrid, 1971.

(11) Bastin, G. O., pág. 139.

(12) López Martínez, J., «Fracaso escolar y origen social», *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 104, octubre-diciembre, 1980, Madrid, págs. 350-351.

(13) *Boletín Anabad*, XXXIII, 1983, núm. 1, pág. 55.

comunitarios o privados. Unos y otros llegarán a casa tan cansados, que no aspirarán a otra cosa que a un legítimo descanso. En tales circunstancias, hablar de éxito o rendimiento aceptable es imposible.

En nuestra investigación son nada menos que el 22,3 por 100 los seriamente afectados por esta causa, que tiene su origen en esa absurda política de construcción de los centros escolares alejados de los cascos urbanos (apartado 7.6).

En el curso 80/81, 450.000 alumnos hicieron un recorrido diario medio de 40 km, lo que durante 180 días de clase supuso 7.200 km en el mencionado curso escolar (14).

Estos chicos salen a las siete de la mañana de su casa y regresan a las ocho de la tarde, y luego tienen que sacar tiempo de estudio para asimilar lo impartido en seis horas de clase. La tarea es ciertamente heroica.

Por todo lo dicho en este punto, creemos que es injusto cargar excesiva culpabilidad a los padres del fracaso escolar de su hijos, cuando su propia clase social que incluye vivienda y transporte es tan determinante.

8. MEDIO SOCIOCULTURAL Y FRACASO ESCOLAR

Definiendo la relación pedagógica como una relación de comunicación, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (15) llegan a la conclusión, tras su investigación sociológica sobre el rendimiento escolar, de que dicho rendimiento es función directa de «la distancia entre el lenguaje a inculcar y el lenguaje del *medio ambiental* en que el alumno vive».

Una razón de ello ya la dio Piaget, al poner de relieve los aspectos evolutivos de la inteligencia y la dependencia de ésta en el niño a través del lenguaje. Y también el norteamericano D. O. Hebb, al descubrir la importancia del aprendizaje para el desarrollo de la capacidad de razonar. La mayor parte del pensamiento, según Hebb, se lleva a cabo verbalmente.

La segunda razón es la existencia de dos subculturas diferentes en la sociedad, que como tales admiten formas de hablar diferentes y, por tanto, diferentes modos de pensar, uno de los cuales es coincidente con el modo de pensar de la escuela y otro contrario o, cuando menos, distinto. Dicha conclusión fue deducida de la investigación de Bersntein, anteriormente citado en el punto «motivación y origen social del alumnado» de nuestra investigación, para explicar —ahora lo haremos más en profundidad— el rechazo por

(14) *Nuestra Escuela*, revista, «Así vemos la enseñanza del futuro», informe, octubre 1982, pág. 12.

(15) Schatzman, L., y Strauss, A., estudian el mismo proceso en Estados Unidos en su artículo «Social Class and modes of Communication», en *American Journal of Sociology*, ya en enero de 1955.

Bourdieu, P., y Passeron, J. C., *La reproducción*, París, Minuit, 1970.

nuestros chicos de determinadas asignaturas, especialmente lengua y matemáticas (apartado 6.8).

Berstein ha trabajado en Londres con muchachos de clase media y obrera, descubriendo que en la subcultura obrera existe, en líneas generales, un modo de hablar peculiar que se caracteriza por poseer un ámbito muy restringido. Las frases son breves, pocas las oraciones subordinadas, pobre el vocabulario, se hace uso de escasos adjetivos y no siempre de manera correcta, muy pocas veces se apela a nociones abstractas y se emplean normalmente gestos que acompañan o sustituyen a la palabra oral. Este lenguaje sintácticamente sencillo puede denominarse *código restringido*, y aquellos a quienes se les enseña a expresarse mediante tal código aprenderán automáticamente a pensar de la misma forma *poco complicada*, sin importarles —aquí está lo grave— si están o no capacitados para pensar de una forma mucho más compleja.

Los individuos que estén en condiciones de practicar un código de lenguaje más complejo no encontrarán este límite para su desarrollo mental.

En la subcultura de clase media, los niños escuchan el lenguaje de sus padres y lo imitan. Tal lenguaje acostumbra a ser más elaborado: las frases son largas, poseen una estructura compleja de las oraciones subordinadas, se utilizan con gran propiedad numerosos adjetivos, los términos «unos» y «ellos» son corrientes, se hacen intervenir sustantivos abstractos, y la gesticulación ocupa un papel expresivo mucho menos importante. Este lenguaje recibe el nombre de *código elaborado* y permite que sus usuarios razonen de una forma mucho más compleja y abstracta que quienes hablan en un código restringido.

Lo que nos importa a nosotros de todo esto es que el niño de clase media comprende los dos códigos, mientras que los alumnos de nuestra investigación, en su mayoría de clase obrera, como se deduce de las respuestas que ahora veremos, aprenden un *código restringido*, mientras que en la escuela el *código* es *elaborado*, lo que provoca en ellos la dificultad de tener que *traducir* a su propio lenguaje el de la institución educativa. Este es otro motivo más para debilitar su rendimiento escolar.

Las pruebas de esta teoría se encuentran al examinar los resultados obtenidos en test de inteligencia para miembros de la clase obrera y de la clase media. Bernstein sometió a dos grupos a un test de inteligencia verbal y a un test de inteligencia no verbal (16). Obteniendo como conclusión que: el nivel lingüístico del grupo obrero era más bajo con relación a la puntuación obtenida por los niveles más altos del test no verbal, cosa que no sucedía en el grupo proveniente de la clase media; es decir, los raciocinios necesarios para llevar a cabo test no verbales están al alcance de unos como de otros, pero las operaciones mentales necesarias para entender las partes más complejas de los test *verbales* sólo están al alcance de la cultura de clase media y no integran

(16) Bernstein, B., «Language and social class», en *British Journal of sociology*, septiembre 1960.

el bagaje mental necesario que estarían en condiciones de asimilar los primeros.

En este sentido, la selección de los muchachos en el sistema educativo por pruebas de «dependencia verbal» no logra otra cosa que ratificar las desigualdades de desenvolvimiento de origen familiar sociocultural, perjudicando injustamente a nuestros alumnos de clase obrera.

Determinar el medio sociocultural en que viven los alumnos objeto de nuestra investigación, es lo que pretendimos con el estudio siguiente:

8.1. ACTOS CULTURALES QUE ASISTES AL MES. NÚMERO

	%
Cero	51,11
Uno	15,06
Dos	23,77
Más	10,11

8.2. MOTIVOS POR LOS QUE NO ASISTES A ELLOS

	%
No tienes tiempo	26,44
No te interesan	18,11
No te enteras de ellos	20,05
No puedes ir	14,33
Otros motivos	16,98
No saben, no contestan	4,09

8.3. ACTIVIDADES CULTURALES QUE TE GUSTARÍA QUE SE HICIESEN EN TU BARRIO O EN EL INSTITUTO

	%
Deportes	15,11
Cine	16,22
Excursiones	14,11
Música	13,11
Fiestas	13,33
Teatro	4,62
Exposiciones	4,50
Mesas redondas	4,11
Visitas culturales	5,32
Conferencias	3,33
Otros	5,73

8.4. TIPO DE LIBROS QUE TE GUSTA LEER

	%
De aventuras	19,12
Comics	19,44
Novelas	15,66
De ciencia-ficción	15,44
Política	3,21
Otros	27,13

8.5. A QUÉ DEDICAS TU TIEMPO LIBRE

	%
A oír música	26,77
Al deporte	14,77
A discotecas	13,51
A ver televisión	13,11
A leer	10,88
A ver cine	7,88
A pasear	7,33
A oír radio	5,76

ANALISIS

Observamos que van a muy pocos actos culturales, más de la mitad a *ninguno* (cuadro 8.1). Los motivos que alegan de falta de tiempo, de no interesarles o de no enterarse suman un total de 64,60 por 100, más el 4,09 que no saben o no contestan (cuadro 8.2).

Las actividades principales que desean para su barrio son entre deportes, fiestas, excursiones, cine y música, de un 71,88 por 100. Actividades culturales tan específicas como conferencias (3,33 por 100), teatro (4,62 por 100), mesas redondas (4,11 por 100) o exposiciones (4,50 por 100) quedan ampliamente marginadas de sus preferencias (cuadro 8.3).

Los libros que más les interesan son de aventuras, comics, novelas o ciencia-ficción. Es muy significativo ese 3,21 por 100 que leen política (cuadro 8.4).

Su tiempo libre lo dedican a tono con lo que han dicho a las preguntas anteriores (cuadro 8.5).

Todos los datos nos hablan de que estamos moviéndonos, como ya vimos en el punto del «origen social del alumno» y ratificando las deducciones allí formuladas, en un medio sociocultural desfavorecido, empobrecido, de capas

medias-bajas de ámbito obrero. En el que sin duda los muchachos vivirán un lenguaje sintácticamente sencillo de *código restringido*, que les hará chocar con el código elaborado de la escuela, cuya traducción supondrá un nuevo obstáculo para su rendimiento y para su integración.

Va a ser precisamente en las asignaturas de lenguas y matemáticas donde estos muchachos advertirán más que el profesor trata de modificar su código lingüístico, sus métodos de razonamiento e incluso su forma de percepción. Parece peligrar todo su sistema de comunicación. Las operaciones matemáticas elementales estarán a su alcance, pero convertir tales operaciones en símbolos algebraicos planteará para ellos serios problemas. Ello confirma los datos del apartado 6.8, en el que la lengua era la asignatura más rechazada por nuestros alumnos (22,27 por 100), seguida de las matemáticas (20,12 por 100). Todo tiene coherencia. El análisis parece ser acertado.

CONCLUSIONES

1. El rendimiento/fracaso escolar no puede considerarse como efecto de una sola variable —la aptitudinal—, sino que depende de la interrelación de un conjunto de factores externos al alumno que se pueden considerar como «determinantes» del rendimiento/fracaso resultante.

2. El nivel cultural de los padres, en primer lugar, y el entorno ambiental familiar, en segundo lugar, son unos factores determinantes del rendimiento de los alumnos. Dichos factores funcionan como catalizadores de las aptitudes del hijo. Al ser, en nuestro caso, desfavorables estos factores, el fracaso escolar es necesariamente más elevado.

Mientras que los padres de nivel cultural alto mantienen expectativas superiores ante la formación de sus hijos, y crean condiciones familiares favorecedoras de conductas intelectuales en ellos, al mismo tiempo que pueden ofrecer una ayuda importante al hijo en sus deberes; por el contrario, en las familias de nivel cultural bajo, las motivaciones hacia el trabajo intelectual son menores, preocupándoles sobre todo la pronta inserción del hijo en el mundo laboral. A la vez estos padres se encuentran más incapacitados para orientar a sus hijos en los estudios.

3. Si el niño tiene por costumbre ver que la gente se satisface con profesiones modestas y limita sus miras a la obtención de lo necesario, y a la garantía de seguridad, él ratifica este punto de vista y a la vez limita sus posibilidades y perspectivas. En el medio obrero en que nos movemos, el temor a los riesgos si se apunta demasiado alto, y la falta de información sobre las posibilidades reales que se le ofrecen, en definitiva, la falta de ambición agravada por dificultades económicas, se conjugan para limitar los objetivos y son factores *desmotivadores* para el estudiante.

Por otra parte, a un niño o adolescente le es difícil proponerse un objetivo sociocultural que no esté encarnado a sus ojos por un adulto que conozca.

4. La falta de espacio en la vivienda familiar, y el factor «superpoblación crítica» son causas determinantes del fracaso escolar.

5. La deficiente situación de los centros en lugares alejados de los cascos urbanos hacen del desplazamiento al instituto un factor también determinante de fracaso escolar.

6. La deficiente red de bibliotecas de la Comunidad Autónoma no propicia el atenuamiento de los factores anteriores, para los chicos motivados hacia el estudio y con deficientes medios familiares.

7. El desajuste de los programas y de sus contenidos con las expectativas laborales y personales de los alumnos perjudican seriamente el rendimiento de los chicos, en principio motivados por la elección de la rama y especialización que les gusta.

8. En la FP, la ausencia de exigencia de un nivel mínimo de acceso obliga a hacerse cargo de los alumnos con deficiencias de aprendizaje muy graves en niveles anteriores, lo que constituye un nuevo factor determinante del fracaso escolar.

9. La distancia del lenguaje entre la institución educativa y el lenguaje del medio ambiental en el que el alumno vive, constituye un obstáculo grande para el éxito de los muchachos encuestados.

Si el sistema educativo no concediera privilegio al «factor verbal», y no centrara sus pruebas selectivas en ejercicios de «dependencia verbal», pesaría menos sobre el muchacho, al menos en los niveles primeros, su herencia cultural y origen.

PROFESIONALIZACION DEL MAESTRO RURAL
DE CASTILLA Y LEON

JUAN JOSÉ SÁNCHEZ DE HORCAJO (*)

Presentamos en estas páginas algunos de los resultados parciales de la investigación sociológica realizada en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense, sobre «El profesorado rural de Educación General Básica en Castilla y León».

El estudio pretende analizar, entre otras variables sociológicas, el grado de integración rural, el nivel de profesionalización, el prestigio y autoestima socioprofesional, el conservadurismo y permisividad, la socialización profesional.

La metodología empleada para la realización del informe se ha fundamentado sobre la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas de obtención y análisis de datos: encuesta a una muestra representativa de 630 maestros, grupos de discusión con distintos colectivos de maestros de la región y entrevistas personales a casos «típicos ideales».

Referimos aquí algunos resultados relativos a la profesionalización docente del maestro rural de dicha región.

1. CONCEPTO DE PROFESIONALIZACION

Una de las parcelas más interesantes, pero quizá la menos explorada, en el campo de la sociología es la de las profesiones. Es verdaderamente muy escasa la literatura y los estudios sobre sociología de las profesiones, y muy exiguos aún los análisis sociológicos sobre la profesión docente. Sin pretender abordar directa y específicamente el tema, nuestra investigación nos brinda unos sucintos datos referentes a la profesionalización del maestro rural. Queremos hacer, tan sólo, algunas precisiones en torno a este concepto.

(*) Profesor de Sociología de la UNED.

A. Escolano, siguiendo la doctrina más generalizada en este tema, sintetiza las características de las profesiones en tres núcleos:

- Una profesión es una actividad escolarmente aprendida; lo que implica una preparación formal, y la existencia de un cuerpo sistemático de conocimientos teóricos transferibles a la praxis profesional. Estos conocimientos son muy tecnificados y, en general, no resultan accesibles a personas ajenas a la profesión.
- Una profesión es, por otra parte, una actividad social, necesaria funcionalmente, y satisface, por tanto, expectativas de la comunidad.
- Las profesiones están reguladas por prescripciones y códigos de conducta que funcionan como mecanismos de autocontrol del grupo (1).

En distintos puntos, el proceso de profesionalización coincide con el proceso de burocratización identificado por Weber. Esta superposición es más obvia en el aumento de las funciones especializadas en el interior de las organizaciones complejas (2).

Eveset Hughes sugiere que «profesión» es una etiqueta simbólica de un status deseado (3). Habenstein, sin embargo, considera el concepto de profesión sólo como una demanda de status (4). En cualquier caso, es claro que el título de profesión supone una demanda de posición y reconocimiento social.

Se proclama comúnmente que las profesiones son ocupaciones caracterizadas por unos conocimientos especializados. Pero resulta difícil, en sociología de las profesiones, el intento de redefinir y reasegurar un conocimiento básico como el fundamento de la realización profesional. Todos los grupos ocupacionales aplican o desarrollan conocimientos particulares en su trabajo, pero en las profesiones éstos están basados en un cuerpo de conocimientos más extenso y teórico que requiere algo diferente a la aplicación rutinaria.

El tipo de conocimientos puede estar relacionado con el alcance y la variedad de la función del profesional y con la estructura del control dentro de la profesión. Los profesionales que tienen tras de ellos un cuerpo de conocimientos más sustanciales y teóricos están más capacitados para convencer a la sociedad de la necesidad de sus servicios particulares y quizá a persuadir a la sociedad de su derecho a hacerse responsables de ella.

La diferencia importante entre las profesiones está en la variedad de los diferentes medios en los que pueden ejercer los profesionales. La contraposición principal existe entre los profesionales que ejercen privadamente y los que están empleados por y en distintos tipos de organización.

En el caso del profesor como profesional, la base de la profesionalización

(1) Véase De la Orden, A., «Un problema inaplazable: la formación profesional del profesor», en *Revista de Educación*, enero-abril 1982.

(2) Weber, Max, *The Theory of Social-Economic Organization*, Londres, 1964.

(3) Hughes, E. C., *Man and Their Work*, Glencoe, 1959.

(4) Habenstein, R. W., «A critique of 'Profesión' as a Sociological Category», en *Sociological Quarterly*, 4 (1963), págs. 291-300.

está constituida por un conjunto de conocimientos, reglas, patrones organizativos, líneas de justificación de la acción, estrategias y técnicas interrelacionadas que determinan un «saber» y un «saber hacer», referido a las metas educativas. La profesionalización incluye no sólo el proceso de aprendizaje y la destreza cual manejo de los medios, sino la actualización y adaptación a las condiciones cambiantes de producción o ejercicio profesional.

C. Lerena, en un intento de recapitulación del proceso de profesionalización del maestro, establece varios elementos invariantes: primero, el establecimiento de un sistema homogéneo, de reclutamiento y de formación de los agentes, cada vez más exigente y especializado; segundo, la tendencia a convertir el ejercicio de la enseñanza primaria en una ocupación de dedicación principal y completa; tercero, la integración de ese sistema de agentes dentro de la burocracia pública y privada, o sea, salarización, burocratización, funcionalización; cuarto, el establecimiento de órganos y asociaciones profesionales, y quinto, la constitución y afianzamiento de esa categoría social, en tanto que grupo, el cual ocupa como tal un determinado lugar dentro de la estructura social y que es portador de un *ethos* específico (5).

En nuestra investigación no pretendemos analizar la profesionalidad de forma sociológicamente estricta, sino simplemente tratamos de observar el nivel de profesionalización del maestro rural en nuestra región a través de unos indicadores significativos tales como: la formación recibida en las escuelas normales, la actualización profesional, la dedicación e identificación con el ejercicio profesional de enseñante; sin pretender con ello efectuar una evaluación cualitativa aquilatada.

En otro capítulo de nuestra investigación ya hablamos de la calidad y la diversidad de formación de los maestros actualmente en ejercicio, causada por la multiplicidad de planes de estudio del Magisterio, que se han sucedido en las últimas décadas y que no han respondido, en general, a las exigencias de una adecuada formación profesional docente. Ya señalábamos en dicho capítulo las características y las deficiencias en la formación recibida por los maestros; nos centramos, por tanto, aquí en la observación de los otros indicadores apuntados.

2. ACTUALIZACION PROFESIONAL

No es nuestro cometido argumentar sobre las exigencias o características de la actualización profesional que se impone al ejercicio de la docencia. Es algo que se puede colegir de la simple constatación de la implicación de la tarea docente y la cambiante sociedad moderna. Remitimos simplemente a las recomendaciones que ya en 1975 hacía la UNESCO a los ministerios de

(5) Véase Lerena, C., «El oficio de maestro», en *Sistema*, noviembre, 1982, pág. 83. Véase también Wilensky, H. L., «The professionalization of Everyone», en *American Journal of Sociology*, septiembre 1964, págs. 142-159.

Educación en el Congreso Internacional de la Educación, en la XXXV sesión (6).

Para tratar de captar y evaluar de alguna forma la actualización profesional de profesorado rural escogimos unos indicadores elementales y fácilmente cuantificables, aunque de menor precisión cualitativa, como son la cantidad y tipo de lecturas que realiza y los cursos de formación y actualización profesional que ha efectuado.

Cursos de formación y actualización

Las tablas núms. 1 (2 y 3) * nos muestran datos relevantes.

TABLA 1

Distribución de profesorado según cursos de formación o actualización profesional que han realizado

Número de cursos	Total		Varones %		Mujeres %	
	Absolut.	%	Solteros	Casados	Solteros	Casados
Ninguno	123	19,6	34,0	15,4	14,7	25,0
Unos o dos	226	36,0	44,0	37,6	25,2	35,9
Tres o cuatro	157	25,0	12,0	29,1	27,3	21,8
Cinco o más	111	17,7	10,0	16,6	31,5	15,1
<i>Total</i>	627	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Es significativamente elevado el porcentaje de maestros que no ha realizado ningún curso de formación, un 19,6 por 100, así como el porcentaje de los que han realizado tan sólo uno o dos cursos, un 36,0 por 100, que es el bloque mayoritario; frente a un 25,0 por 100 que han realizado tres o cuatro curso, y un 17,7 por 100 que han realizado cinco o más cursos de actualización.

La relación más significativa que existe con la *edad*, la podemos concretar en que es el grupo de profesores entre treinta y seis y cincuenta años quienes más cursos han realizado. El resto de edades no muestran diferencias notables entre sí en el número de cursos realizados.

Con respecto a la *localidad* de ejercicio hay relación en el caso de las mujeres y el hecho de tener realizados cursos de formación. A menor tamaño

(6) UNESCO: Recomendación para los Ministerios de Educación respecto a la transformación del rol del profesor y su influencia sobre la preparación para la profesión y sobre la formación en ejercicio, en el Congreso Internacional de Educación, convocado por la UNESCO, celebrado en Ginebra del 27 de agosto al 4 de septiembre de 1975.

* Ver anexo.

del municipio, mayor porcentaje de muestras que no han hecho ningún curso. En el resto de los casos no existe relación directa entre el tamaño de la localidad y el número de cursos realizados, tanto en las mujeres como en los varones. Sin embargo, cabe señalar que son las mujeres que ejercen en los municipios entre 5.001 y 10.000 habitantes quienes más cursos han hecho. Así, por ejemplo, hay un 24,8 por 100 más de mujeres que ejercen en municipios de más de 5.000 habitantes que de mujeres que ejercen en municipios de más de 2.000 habitantes y menos de 5.000 habitantes que tienen tres o más cursos realizados.

No se aprecia diformismo significativo en cuanto al sexo y número de cursos realizados. Sin embargo, sí puede observarse si introducimos la variable estado civil. Los varones casados han realizado más cursos de perfeccionamiento que los varones solteros. En las mujeres la relación es a la inversa: las mujeres solteras tienen más cursos de formación y actualización que las mujeres casadas.

Cabe pensar que ante las reformas pedagógicas y administrativas surgidas a partir de la Ley General de Educación de 1970, como exigencia de adecuación con las nuevas estructuras y la lógica del sistema educativo, el profesorado de EGB ha seguido un proceso de actualización bien notable, realizando cursos diversos de adaptación y de especialización. Sin embargo, al apuntar las motivaciones que les mueve a la actualización aparecen, más que la búsqueda de mayor profesionalización, la del requisito formal académico o como vehículo de ascenso en el escalafón del cuerpo profesional.

Entre los comentarios más espontáneos manifestados en las entrevistas aparecen:

- «Los cursos se realizan muchas veces por la fiebre mecánica de la 'titulitis'.»
- «Los cursos de actualización son muy poco prácticos, no nos cambian nuestros hábitos y modos de enseñar.»
- «Se busca el papelito. Vas el primer día para inscribirte y el último para recoger el papel.»
- «Se trabaja mucho —comenta un profesor—, pero por lo general falta auténtico espíritu profesional y vocacional.»

Por lo que se refiere a las posibilidades que han tenido los maestros en los últimos años para acceder a cursillos de actualización de conocimientos y métodos, no han sido muy abundantes. Los cursos oficiales (ICES, UNED, inspecciones...) han sido más bien escasos y con posibilidad para pocos asistentes. Los cursos de iniciativa privada son muy caros. Una gran parte de los profesores han realizado algún reciclaje a través de las escuelas de verano, encuentros, trabajo cooperativo...; pero siempre un tanto desasistidos y parcializados.

No es nuestro cometido aquí señalar alternativas adecuadas a la solución del problema. Por otra parte, son muchos los colectivos de renovación pedagó-

gica que tienen gran auge en la actualidad. Sería cuestión de incentivar y motivar en este movimiento a los maestros rurales.

Lectura de libros y revistas

El 46,8 por 100 de los profesores leen uno o dos libros al trimestre, el 30,1 por 100 leen tres o cuatro y el 14,6 por 100 cinco o más. Los que no leen ninguno son 42 casos, que representan el 6,7 por 100 del total de profesores. Teniendo en cuenta que el período por el que se pregunta es de tres meses y que en la pregunta no se especifica el tipo de lectura, cabe señalar que es bajo el nivel de lectura de los profesores.

Este nivel interrelaciona con el *sexo* de forma que los varones leen mayor cantidad de libros que las mujeres. Así, por ejemplo, hay un 11,1 por 100 más de mujeres que de varones que leen uno o dos libros; también, hay un 4,9 por 100 más de varones que de mujeres que leen tres o cuatro, y hay un 7,9 por 100 más de varones que de mujeres que leen cinco o más.

Por *estado civil*, los solteros/as leen más libros que los casados/as. De esta forma, por ejemplo, hay un 11,4 por 100 más de varones solteros que de casados que leen tres o cuatro libros al trimestre.

TABLA 4

Distribución de profesores según número de libros que leen al trimestre

Número de libros	Ambos sexos		Varones		Mujeres	
	Absolut.	%	Absolut.	%	Absolut.	%
Ninguno	42	7,6	21	6,4	21	6,9
Uno o dos	294	46,8	135	41,5	159	52,6
Tres o cuatro	189	30,1	105	32,3	83	27,4
Cinco o más	92	14,6	60	18,4	32	10,5
<i>Total</i>	627	100,0	325	100,0	302	100,0

Teniendo en cuenta *la edad*, sólo aparece una correlación en las mujeres: a mayor edad en ellas, mayor cantidad de libros leídos al trimestre.

No aparece correlación entre el tamaño de la localidad de ejercicio y lectura de libros.

Revistas de información general que recibe o están suscritos mensualmente

El porcentaje mayor corresponde al 35,6 por 100, que recibe dos revistas; le siguen el 34,9 por 100, que recibe una, y el 20,4 por 100, que recibe tres o cuatro. El 7,3 por 100 no recibe ninguna.

El *sexo* no interrelaciona de forma clara con el número de revistas recibidas. En las mujeres hay relación con el *estado civil*; las solteras leen más que las casadas, que leen tres o cuatro revistas; hay un 16,4 por 100 más de casadas que de solteras que leen sólo una.

TABLA 6

Distribución de profesores por número de revistas de información general que reciben o están suscritos mensualmente

Número de revistas	Ambos sexos		Varones		Mujeres	
	Absolut.	%	Absolut.	%	Absolut.	%
Una revista	219	34,9	101	31,0	118	39,0
Dos revistas	223	35,5	119	36,6	104	34,4
Tres o cuatro revistas ...	128	20,4	70	21,5	58	19,2
Ninguna revista	46	7,3	27	8,3	18	5,9
<i>Total</i>	627	100,0	325	100,0	302	100,0

Hay una cierta relación entre la lectura de revistas y la *edad*, pero esto sólo en el caso de las mujeres. A mayor edad reciben mayor número de revistas. Así, hay un 14,4 por 100 más de mujeres mayores de cincuenta y un años que de mujeres entre veinte y treinta y cinco años que reciben tres o cuatro revistas mensualmente. A su vez, hay un 5,5 por 100 más de mujeres entre veinte y treinta y cinco años que de mujeres mayores de cincuenta y un años que reciben sólo una revista.

No existe interrelación entre la *localidad de ejercicio*, por tamaño de habitantes, y el número de revistas de información general que reciben mensualmente.

Revistas tipo profesional que suelen leer con más frecuencia

Casi la mitad de los encuestados, el 43,2 por 100, lee *Escuela Española*. La cuarta parte, el 25,8 por 100, lee *Vida Escolar*, y el 22,6 por 100 lee *Magisterio Español*.

Por *sexo* no hay diferencia alguna: sí la hay en relación con el *estado civil*: hay un 16,4 por 100 más de varones casados que de solteros que leen *Vida Escolar*.

En las mujeres hay un 8,4 por 100 más de casadas que de solteras que leen *Escuela Española*.

TABLA 7

Distribución de profesores según la revista profesional que leen con más frecuencia

Revista	Ambos sexos		Varones		Mujeres	
	Absolut.	%	Absolut.	%	Absolut.	%
<i>Magisterio Español</i>	142	22,6	79	24,3	63	20,8
<i>Escuela Española</i>	271	43,2	134	41,2	137	45,3
<i>Vida Escolar</i>	162	25,8	84	25,8	77	25,4
<i>El Maestro</i>	2	0,3	—	—	2	0,6
<i>Cuadernos de Pedagogía.</i>	15	2,3	9	2,7	6	1,9
<i>Revista de Educación</i> ...	2	0,3	—	—	2	0,6
Otras	23	3,6	12	3,6	11	3,6
Ninguna	7	1,1	5	1,5	2	0,6
Total	627	100,0	325	100,0	302	100,0

Existe correlación entre la *edad* de los profesores y la revista profesional que leen. Podemos decir que a menor edad hay mayor porcentaje que leen *Escuela Española*, de forma inversa sucede con *Magisterio Español* y con *Vida Escolar*, que tienden a leerlas en mayor proporción conforme la edad es mayor.

No hay relación entre una mayor o menor ruralidad y el porcentaje de profesores que leen una determinada revista. De las entrevistas y grupos de discusión se deduce que los maestros rurales disponen de tiempo abundante para la lectura, pero tienen muy poca motivación o urgencia profesional para ello.

Según la opinión generalizada de los profesores, éstos buscan en la lectura de las revistas profesionales la información sobre aspectos administrativos y adelantamiento de noticias profesionales, más que conocimientos pedagógicos y técnicos.

La preferencia en la lectura de las revistas profesionales, si atendemos a sus propias opiniones manifestadas en las entrevistas presenciales, se orienta hacia *Escuela Española*, que es leída habitualmente por casi la mitad de los maestros. La estiman como la mejor estructurada periodística y comercialmente, sin ideología militante determinada, tiene buenas y rápidas fuentes de información.

Otras revistas no muy difundidas en el colectivo de los maestros rurales, pero bastante leídas en algunos sectores del mismo, son: *EGB*, como órgano de información del sindicato ANPE; y *Debate Escolar*, como órgano informativo del FESPE. En menor porcentaje se leen también *Nueva Escuela*, *Es-*

cuela Hoy, Trabajadores de la Enseñanza y el Boletín Informativo de FESITE-USO, órganos de expresión e información de los sindicatos FETE-UGT, UCSTE, CC.OO., y FESITE-USO, respectivamente.

3. DEDICACION ACADEMICA

Entre el conjunto de acciones que comporta la profesionalización docente, se considera primordial la preparación próxima de las clases o las lecciones, que incluye las acciones de programación, desarrollo y evaluación del propio ejercicio docente.

En la praxis educativa, como en el resto de las actividades humanas, hay una tendencia a la rutinización o repetición mimética del proceso pedagógico, que si bien facilita la mecánica y reduce el esfuerzo del trabajo, puede mermar la calidad e intensidad del rendimiento educativo.

En los niveles inferiores de la enseñanza, esta tendencia es tanto más acusada cuanto se puede considerar el aprendizaje de la infancia como proceso reiterativo de inculcación; y la docencia como una destreza mecánica de transmisión. Nada hay más lejos de la verdad. Cada acto pedagógico es personal e irrepetible, y exige la actualización de todas las potencias y facultades de los agentes educativos. Comporta, por tanto, una fuerte dosis de dedicación académica.

Múltiples acciones y actividades del profesor están orientadas y concatenadas en el sentido académico. Sin embargo, para observar someramente algún indicador de dedicación académica hemos preguntado a los maestros sobre el tiempo que dedican semanalmente a preparar las clases de la escuela, así como el que dedican a dar clases particulares, o ejercer otro trabajo remunerado.

Como puede observarse en la tabla núm. 10, los maestros que programan, de alguna forma, su actividad educativa son la inmensa mayoría, y a ello se dedican, en su conjunto, un tiempo que puede calificarse de razonable; pero diferencialmente no puede atribuirse esa calificación.

Otra cuestión importante es si entre los profesores que trabajan en el mismo centro existe, o no, una coordinación adecuada de las actividades que desarrollan, de los contenidos que imparten, los métodos de enseñanza que utilizan, etc., aspectos que ya hemos comentado en otro capítulo.

En las entrevistas personales los maestros comparten la exigencia, mayor cada día, de capacitación y preparación inmediata para las clases, para poder competir con los centros de interés y los reclamos instructivos que presentan la televisión y el resto de los *mass media* para los niños. El maestro trata de mejorar los métodos didácticos y hacer más atractivas sus enseñanzas. Muchos de los maestros reconocen tienen que hacer un gran esfuerzo de capacitación y «conversión» pedagógica.

TABLA 10

Número medio de horas dedicadas a la semana a preparar las clases de la escuela, dar clases particulares y ejercer otro trabajo remunerado (porcentajes)

Número de horas	Preparar las clases de la escuela	Dar clases particulares	Ejercer otro trabajo remunerado
1 a 3 horas	27,1	0,8	1,7
3 a 6 horas	29,0	0,4	0,9
6 a 8 horas	18,1	0,1	0,8
8 a 10 horas	10,8	—	0,4
10 a 12 horas	8,6	—	0,3
12 a 15 horas	3,0	0,1	0,3
15 o más horas	1,4	—	0,3
No contesta, ninguna hora.	1,7	98,4	95,0
<i>Total</i>	100,0	100,0	100,0

En cuanto a las horas dedicadas a preparar las clases de la escuela, tenemos que el 29,0 por 100 dedica de tres a seis horas; el 27,1 por 100 dedica de una a tres horas; el 18 por 100, de seis a ocho horas, y el 13,0 por 100 dedica más de diez horas.

No existe correlación con el *sexo*, y por *estado civil* hay una cierta relación, de forma que los solteros varones dedican menor número de horas que los casados. Por ejemplo, hay un 11,2 por 100 más de solteros que de casados que dedican de una a tres horas; hay un 6,6 por 100 más de casados que de solteros que dedican más de diez horas. En las mujeres la relación es inversa; son las solteras las que dedican más horas. Así, por ejemplo, hay un 12,8 por 100 más de solteras que de casadas que dedican más de ocho horas.

La *edad* interrelaciona con las horas dedicadas a preparar las clases de la escuela. Son los más jóvenes quienes más horas dedican; esto ocurre sobre todo en los varones. De esta forma, por ejemplo, hay un 13,8 por 100 más de varones entre veinte y treinta y cinco años que de varones entre cincuenta y un y setenta años que dedican más de ocho horas.

Con las *localidades de ejercicio* no hay una interrelación clara; tan sólo podemos señalar que los varones que ejercen en las localidades de más de 5.000 habitantes son quienes dedican menos horas: hay un 13,2 por 100 de varones que ejercen en localidades de menos de 500 habitantes que de varones que lo hacen en localidades de más de 5.000 habitantes que dedican más de seis horas.

En las dos restantes preguntas se obtienen índices casi absolutos que no contestan, por no dedicarse a dichas actividades. Hay que hacer constar las

normas que existen de dedicación exclusiva. Por tanto, no tenemos ninguna información de la dedicación a las posibles clases particulares o hacia otro trabajo remunerado.

Los comentarios individuales y en los grupos de discusión de los maestros son constantes en manifestar la toma de responsabilidad en la preparación de las clases y en la exclusión de otro tipo de trabajo extraescolar. Reconocen unánimemente que cuando éste se realiza distrae y merma el rendimiento profesional en la docencia. Esta constatación es tanto más acusada en los maestros que realizan trabajos de administración o gestión de negocios personales o de empresas patrimoniales. Casos que son en la actualidad reducidísimos en el medio rural.

4. IDENTIFICACION PROFESIONAL Y SATISFACCION EN EL TRABAJO

Uno de los indicadores psicosociológicos más sutiles de la profesionalización de los individuos puede ser el grado de identificación profesional; es decir, el grado de conformidad y satisfacción con el trabajo que se realiza.

Para una medición precisa de esta identificación hubiera sido conveniente combinar varios indicadores psicosociológicos. En nuestra intención simplificadora seleccionamos tan sólo tres preguntas suficientemente significativas: motivos de la elección de la carrera, si volvería a escoger la profesión de maestro y el grado de satisfacción con su trabajo.

Aun siendo conscientes de la dificultad que entraña la medición de estos aspectos netamente cualitativos, la traducción en cifras y porcentajes cuantitativos pueden observarse en las tablas 13, 14, 15, 16 y 17.

Motivos para la elección del Magisterio

El 28 por 100 señala que eligió el Magisterio por parecerle la carrera más bonita»; el 23,7 por 100, por cuestión de recursos económicos; el 16,7 por 100, por falta de otras opciones en el lugar de residencia, y el 13,5 por 100, por influencia familiar.

De esta forma vemos que la mayoría de las razones por las que se eligió dicha profesión son referidas a factores externos a la propia persona. Tan sólo ese 28 por 100 refleja claramente una referencia personal, aunque sea muy poco definida y siempre pensando que reflejan posiciones subjetivas, que pueden no coincidir con la realidad de la elección.

TABLA 13

Distribución de profesores por razones dadas a la elección personal del Magisterio (porcentajes)

Razones	Total	Varones	Mujeres
Influencia familiar	13,5	10,4	16,8
Por parecerle la carrera corta	5,1	4,3	5,9
Por parecerle la carrera más fácil	1,2	2,1	0,3
Por parecerle la carrera más bonita	28,0	21,8	34,7
Por cuestión de recursos económicos ...	23,7	33,5	13,2
Por falta de otras opciones en el lugar de residencia	16,7	16,0	17,5
Por posibilidades de promoción	1,2	0,9	1,6
Otras razones	9,7	10,1	8,9
<i>Total</i>	100,0	100,0	100,0

Existen ciertas relaciones entre las razones aducidas y el *sexo*. De esta forma, hay un 12,9 por 100 más de mujeres que de varones que opinan que fue por la carrera más bonita. También, hay un 20,3 por 100 más de varones que de mujeres que opinan que fue por cuestión de recursos económicos.

La primera razón, en su enunciado, utiliza un léxico típicamente femenino que engloba matices muy diferenciados entre sí, pero que parecen hacer referencia al gusto personal. La segunda razón diferencial la relacionamos con el origen social de cada sexo en la elección del Magisterio. Los varones provienen de clase más baja que las mujeres y esta carrera es percibida con un factor de movilidad vertical para ellos; mientras que la elección de esta carrera significa, más bien, confirmar el status social de origen, para las mujeres.

La edad ofrece alguna correlación con la elección. Así, el 40 por 100 de los varones entre treinta y seis y cincuenta años opinan que la elección fue por cuestión de recursos económicos. Es el porcentaje más alto que opina así. Esto corrobora nuestra hipótesis anterior sobre las clases sociales, dado que son los más jóvenes quienes en mayores porcentajes provienen de las ocupaciones más bajas. A su vez, el porcentaje más bajo es el 6,5 por 100, de las mujeres mayores de cincuenta y un años, que también coinciden con los porcentajes más bajos de ocupaciones inferiores.

El 39,1 por 100 de los varones mayores de cincuenta y un años señala que fue por ser la carrera «más bonita».

No parece existir relación entre el tamaño de la localidad y las opiniones manifestadas, ni en relación con el estado civil.

Possible elección actual de la profesión

El 79,9 por 100 escogerían de nuevo ser profesores de EGB y el 17,7 por 100 no.

TABLA 15

Elección	Ambos sexos		Varones		Mujeres	
	Absolut.	%	Absolut.	%	Absolut.	%
Sí	501	79,9	242	74,4	259	85,7
No	111	17,7	76	23,3	34	11,2
No contesta	10	1,5	6	1,8	4	1,3
Total	627	100,0	325	100,0	302	100,0

Hay una clara interrelación del *sexo* y la posible reelección de profesión. La mujer repetiría en mayor medida que los varones. Así, hay un 11,3 por 100 más de mujeres que de varones que elegirían de nuevo esta profesión.

No existe interrelación con el *estado civil*. Tampoco existe en relación a la *edad*, ni con el tamaño de *municipio* de ejercicio.

Grado de satisfacción con el trabajo

El 65,0 por 100 señalan que están «bastante» satisfechos, junto con el 19,1 por 100, que señalan «mucho». El 18,4 por 100 señala que están «poco» satisfechos, y es despreciable el porcentaje que indican «nada» satisfecho (0,4 por 100).

TABLA 16

Distribución de profesores según el grado de satisfacción señalado

Grado de satisfacción	Ambos sexos		Varones		Mujeres	
	Absolut.	%	Absolut.	%	Absolut.	%
Mucho	120	19,1	60	18,4	60	19,8
Bastante	408	65,0	211	64,9	197	65,2
Poco	93	14,8	50	15,3	42	13,9
Nada	3	0,8	3	0,9	—	—
Total	627	100,0	325	100,0	302	100,0

No existe ninguna interrelación con el *sexo*. Sin embargo, parece que los varones casados están más satisfechos que los solteros. Por ejemplo, hay un 12,4 por 100 más de solteros que de casados que señalan «poco» satisfechos.

Hay una tendencia a que sean los maestros/as de mayor *edad* quienes señalan que están más satisfechos. Así, hay un 20,3 por 100 más de varones entre cincuenta y un y setenta años que de varones entre veinte y treinta y cinco años que señalan «mucho». Esta diferencia de porcentajes es del 15 por 100 entre las mujeres de iguales grupos de edad.

Por *tamaño* de municipios de ejercicio, tan sólo podemos señalar que son quienes ejercen en localidades de más de cinco mil habitantes quienes son más homogéneos en la respuesta: el 82,7 por 100 señala «bastante».

En el conjunto de las tres preguntas sobre identificación y satisfacción profesional resalta el carácter netamente positivo de las respuestas. En referencia a los motivos de elección, el porcentaje más alto de los maestros se define por su identificación con la profesión, aunque en cifras absolutas es relativamente bajo para el total de los encuestados: un 28 por 100. Casi el 80 por 100 de los maestros volvería a escoger de nuevo el Magisterio como profesión, y más del 84 por 100 se siente muy o bastante satisfecho con su trabajo.

Los tres porcentajes parecen congruentes y positivos; pero es interesante constatar las matizaciones si los analizamos por sexo y edad.

A pesar del alto nivel de identificación y satisfacción de los maestros con su profesión, de las conversaciones mantenidas en las entrevistas presenciales, se exige relativizar esa positividad aparente.

Vemos que en la motivación de la elección de la carrera es relativamente bajo. El número de los que lo hicieron por motivos estrictamente vocacionales y algunos de entre ellos están afectados por el mimetismo familiar (son los hijos de maestros).

En cuanto a la nueva opción por la profesión, se manifiesta fuertemente la rutinización profesional y las escasas perspectivas y gratificaciones de otras profesiones, que impulsa mecánicamente a repetir la opción inicial.

La satisfacción en el trabajo parece estar más afirmada por el convencimiento teórico de la valía de la función social que cumple su trabajo, que por el sentimiento de gratificación personal.

Por otra parte, no parece concordarse adecuadamente este alto grado de satisfacción en el trabajo y un cierto desencanto profesional manifestado por un alto porcentaje de los entrevistados, y con la baja apreciación del reconocimiento de su labor por parte de las personas del pueblo.

5. NIVEL DE PROFESIONALIZACION (7)

El 65,5 por 100 tiene un nivel de profesionalización medio. El resto, el 34,4 por 100, lo tiene bajo. No es significativo el número de maestros que cubren el nivel alto de profesionalización, según la ponderación propuesta.

(7) Para conocer la ponderación de medida del Nivel de Profesionalización, remiti-

Existe correlación entre el nivel de profesionalización y el sexo del profesorado. Las mujeres tienen un índice de NP más bajo que los varones. Por ejemplo, hay un 10,8 por 100 de mujeres que de varones que tienen un índice de profesionalización bajo.

TABLA 18

Distribución de profesores según el nivel de profesionalización (porcentajes)

Nivel de profesionalización	Total	Varones	Mujeres
Bajo	34,4	29,2	40,0
Medio	65,5	70,7	59,9
Alto	—	—	—
Total	100,0	100,0	100,0

Se da una interrelación entre el *estado civil* de las mujeres y su nivel de profesionalización. No ocurre en los varones. Las mujeres casadas tienen un NP más bajo que las solteras. Por ejemplo, hay un 16,3 por 100 más de mujeres casadas que de mujeres solteras que tienen un índice de profesionalización bajo.

TABLA 19

Nivel de profesionalización según sexo y edad (porcentaje)

N. P.	Total	Varones		Edad		Mujeres	
		20/35	36/50	51/70	20/35	36/50	51/70
Bajo	34,4	28,3	27,6	36,9	35,8	38,1	58,7
Medio	65,5	71,6	72,3	63,0	64,1	61,8	41,3
Alto	—	—	—	—	—	—	—
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

La edad correlaciona en algún grado con el nivel de profesionalización. Son los profesores de más edad quienes tienen un nivel de profesionalización menor.

No aparece clara correlación entre el *tamaño de la localidad* de ejercicio y el nivel de profesionalización.

mos de nuevo al apartado «Modelo de estimación de las variables»; donde se especifican las ponderaciones que hemos utilizado. Véase *Informe sobre el profesorado rural de EGB en Castilla y León*, ICE de la Universidad Complutense.

TABLA 20

Nivel de profesionalización según sexo y estado civil (porcentajes)

N. P.	Total	Municipios de ejercicio							
		Menos de 500 habit.		501 a 2.000 habitantes		2.001 a 5.000 habitantes		5.001 a 10.000 habitantes	
		Var.	Muj.	Var.	Muj.	Var.	Muj.	Var.	Muj.
Bajo	34,4	34,3	41,8	25,0	41,8	32,1	43,6	27,5	18,5
Medio	65,5	65,6	58,2	75,0	58,1	67,8	56,3	72,4	81,4
Alto	—	—	—	—	—	—	—	—	—
<i>Total</i> . .	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

6. CONCLUSION

Podíamos concluir reconociendo que aunque nuestra hipótesis inicial de «bajo nivel de profesionalización del profesorado rural» no ha sido conformada, ya que tanto los indicadores singulares de las variables estudiadas como el índice global de profesionalización nos muestran un nivel medio de profesionalización, sin embargo, este nivel queda mermado por la calidad del mismo.

El grado de actualización del profesorado, aunque cuantitativamente significativo, parece cualitativamente deficiente, según la estimación que los propios profesores tienen de los cursos de actualización y especialización realizados, que aparecen más como requisito formal académico o como vehículo de ascenso en el escalafón del cuerpo profesional, que como búsqueda de mayor profesionalización.

Parecida estimación se puede hacer respecto a otros indicadores de profesionalización, tales como la lectura de revistas profesionales (utilizadas más como órgano de información administrativa que como medio de formación profesional); la dedicación académica (connotada de rutina y pasividad), así como la identificación y satisfacción con el trabajo docente (afectado de mimetismo y burocratización). Aspectos éstos que nos hacen ponderar con cierta relatividad el satisfactorio nivel de profesionalización que nos da nuestro análisis cuantitativo.

ANEXO

TABLA 2

Profesores por cursos de formación realizados según sexo y edad

	Totales	Varones			Mujeres		
		20-35	36-50	51-70	20-35	36-50	51-70
Total	627	148	130	46	159	97	46
Porcentaje	100,00	23,60	20,73	7,34	25,36	15,47	7,34
No contesta	10	1	1	1	—	1	6
Porcentaje	1,59	0,16	0,16	0,16	—	0,16	0,96
Ninguno	123	43	6	10	44	14	6
Porcentaje	19,62	6,86	0,96	1,59	7,02	2,23	0,96
Uno o dos	226	54	55	17	55	26	18
Porcentaje	36,04	8,61	8,77	2,71	8,77	4,15	2,87
Tres o cuatro ...	157	32	42	11	34	28	10
Porcentaje	25,04	5,10	6,70	1,75	5,42	4,47	1,59
Cinco o más	111	18	26	7	26	28	6
Porcentaje	17,70	2,87	4,15	1,12	4,15	4,47	0,96

TABLA 3

Profesores por cursos de formación realizados según sexo y localidad donde ejercen

	Totales	Varones				Mujeres			
		Menos 500	501 a 2.000	2.001 a 5.000	5.001 a 10.000	Menos 500	501 a 2.000	2.001 a 5.000	5.001 a 10.000
Total	627	96	144	56	29	122	98	55	27
Porcentaje	100,00	15,31	22,97	8,93	4,63	19,46	15,63	8,77	4,31
No contesta	10	—	2	—	1	—	3	3	1
Porcentaje	1,59	—	0,32	—	0,16	—	0,48	0,48	0,16
Ninguno	123	23	19	13	4	34	20	8	2
Porcentaje	19,62	3,67	3,03	2,07	0,64	5,42	3,19	1,28	0,32
Uno o dos	226	41	56	16	14	42	30	21	6
Porcentaje	36,04	6,54	8,93	2,55	2,23	6,70	4,78	3,35	0,96
Tres o cuatro ...	157	22	44	13	6	26	23	12	11
Porcentaje	25,04	3,51	7,02	2,07	0,96	4,15	3,67	1,91	1,75
Cinco o más	111	10	23	14	4	20	22	11	7
Porcentaje	17,70	1,59	3,67	2,23	0,64	3,19	3,51	1,75	1,12

TABLA 5

Profesores, por libros que leen al trimestre según sexo y edad

	Totales	Varones			Mujeres		
		20-35	36-50	51-70	20-35	36-50	51-70
Total	627	148	130	46	159	97	46
Porcentaje	100,00	23,60	20,73	7,34	25,36	15,47	7,34
No contesta	9	1	—	2	—	3	3
Porcentaje	1,44	0,16	—	0,32	—	0,48	0,48
Ninguno	42	8	10	3	12	6	3
Porcentaje	6,70	1,28	1,59	0,48	1,91	0,96	0,48
Uno o dos	294	62	54	19	74	55	30
Porcentaje	46,89	9,89	8,61	3,03	11,80	8,77	4,78
Tres o cuatro ...	189	42	50	12	51	25	8
Porcentaje	30,14	6,70	7,97	1,91	8,13	3,99	1,28
Cinco o más	92	34	16	10	22	8	2
Porcentaje	14,67	5,42	2,55	1,59	3,51	1,28	0,32

TABLA 8

Profesores por revistas de información general que reciben mensualmente según sexo y edad

	Totales	Varones			Mujeres		
		20-35	36-50	51-70	20-35	36-50	51-70
Total	627	148	130	46	159	97	46
Porcentaje	100,00	23,60	20,73	7,34	25,36	15,47	7,34
No contesta	11	3	1	4	—	—	3
Porcentaje	1,75	0,48	0,16	0,64	—	—	0,48
Una revista	219	49	39	13	64	38	16
Porcentaje	34,93	7,81	6,22	2,07	10,21	6,06	2,55
Dos revistas	223	57	42	19	59	32	13
Porcentaje	35,57	9,09	6,70	3,03	9,41	5,10	2,07
Tres o cuatro ...	128	29	32	9	22	23	13
Porcentaje	20,41	4,63	5,10	1,44	3,51	3,67	2,07
Ninguna	46	10	16	1	14	4	1
Porcentaje	7,34	1,59	2,55	0,16	2,23	0,64	0,16

TABLA 9

Profesores por revistas profesionales que leen con más frecuencia según sexo y edad

	Totales	Varones			Mujeres		
		20-35	36-50	51-70	20-35	36-50	51-70
Total	627	148	130	46	159	97	46
Porcentaje	100,00	23,60	20,73	7,34	25,36	15,47	7,34
No contesta	3	1	1	—	—	1	—
Porcentaje	0,48	0,16	0,16	—	—	0,16	—
Magisterio Esp. .	142	25	36	18	22	26	15
Porcentaje	22,65	3,99	5,74	2,87	3,51	4,15	2,39
Escuela Españ. .	271	77	45	12	85	41	11
Porcentaje	43,22	12,28	7,18	1,91	13,56	6,54	1,75
Vida Escolar ...	162	31	38	15	41	21	16
Porcentaje	25,84	4,94	6,06	2,39	6,54	3,35	2,55
El Maestro	2	—	—	—	1	1	—
Porcentaje	0,32	—	—	—	0,16	0,16	—
Cuadernos de							
Pedagogía	15	7	1	—	3	2	1
Porcentaje	2,39	1,12	0,16	—	0,48	0,32	0,16
Rev. de Educac.	2	—	—	—	1	—	1
Porcentaje	0,32	—	—	—	0,16	—	0,16
Otras	23	4	7	1	4	5	2
Porcentaje	3,67	0,64	1,12	0,16	0,64	0,80	0,32
Ninguna	7	3	2	—	2	—	—
Porcentaje	1,12	0,48	0,32	—	0,32	—	—

TABLA 11

Profesores por horas dedicadas semanalmente a preparar las clases según sexo y edad

	Totales	Varones			Mujeres		
		20-35	36-50	51-70	20-35	36-50	51-70
Total	627	148	130	46	159	97	46
Porcentaje	100,00	23,60	20,73	7,34	25,36	15,47	7,34
No contesta	11	3	1	2	2	1	2
Porcentaje	1,75	0,48	0,16	0,32	0,32	0,16	0,32
1 a 3 horas	170	29	37	14	41	31	18
Porcentaje	27,11	4,63	5,90	2,23	6,54	4,94	2,87
3 a 6 horas	182	48	38	13	46	25	11
Porcentaje	29,03	7,66	6,06	2,07	7,34	3,99	1,75
6 a 8 horas	114	25	24	10	27	23	5
Porcentaje	18,18	3,99	3,83	1,59	4,31	3,67	0,80
8 a 10 horas ...	68	18	15	3	19	8	5
Porcentaje	10,85	2,87	2,39	0,48	3,03	1,28	0,80
10 a 12 horas ...	54	17	10	3	15	6	3
Porcentaje	8,61	2,71	1,59	0,48	2,39	0,96	0,48
12 a 15 horas ...	19	4	3	—	8	2	2
Porcentaje	3,03	0,64	0,48	—	1,28	0,32	0,32
15 a más horas .	9	4	2	1	1	1	—
Porcentaje	1,44	0,64	0,32	0,16	0,16	0,16	—

TABLA 12

Profesores por horas dedicadas semanalmente a preparar las clases según sexo y localidad donde ejercen

	Totales	Varones				Mujeres			
		Menos 500	501 a 2.000	2.001 a 5.000	5.001 a 10.000	Menos 500	501 a 2.000	2.001 a 5.000	5.001 a 10.000
Total	627	96	144	56	29	122	98	55	27
Porcentaje	100,00	15,31	22,97	8,93	4,63	19,46	15,63	8,77	4,31
No contesta	11	1	3	—	2	1	—	4	—
Porcentaje	1,75	0,16	0,48	—	0,32	0,16	—	0,64	—
1 a 3 horas	170	26	33	14	7	42	30	11	7
Porcentaje	27,11	4,15	5,26	2,23	1,12	6,70	4,78	1,75	1,12
3 a 6 horas	182	30	43	15	12	31	28	14	9
Porcentaje	29,03	4,78	6,86	2,39	1,91	4,94	4,47	2,23	1,44
6 a 8 horas	114	17	28	11	3	25	17	9	4
Porcentaje	18,18	2,71	4,47	1,75	0,48	3,99	2,71	1,44	0,64
8 a 10 horas	68	10	17	8	1	11	9	9	3
Porcentaje	10,85	1,59	2,71	1,28	0,16	1,75	1,44	1,44	0,48
10 a 12 horas	54	10	13	6	1	9	6	6	3
Porcentaje	8,61	1,59	2,07	0,96	0,16	1,44	0,96	0,96	0,48
12 a 15 horas	19	2	4	—	1	3	6	2	1
Porcentaje	3,03	0,32	0,64	—	0,16	0,48	0,96	0,32	0,16
15 o más horas. . .	9	—	3	2	2	—	2	—	—
Porcentaje	1,44	—	0,48	0,32	0,32	—	0,32	—	—

TABLA 14

Profesores por razones dadas a la elección del Magisterio según sexo y edad

	Totales	Varones			Mujeres		
		20-35	36-50	51-70	20-35	36-50	51-70
Total	627	148	130	46	159	97	46
Porcentaje	100,00	23,60	20,73	7,34	25,36	15,47	7,34
No contesta	3	2	—	—	1	—	—
Porcentaje	0,48	0,32	—	—	0,16	—	—
Infl. familiar	85	14	14	6	24	20	7
Porcentaje	13,56	2,23	2,23	0,96	3,83	3,19	1,12
Carr. más corta. . .	32	8	5	1	10	6	2
Porcentaje	5,10	1,28	0,80	0,16	1,59	0,96	0,32
Carr. más fácil. . .	8	2	3	2	—	1	—
Porcentaje	1,28	0,32	0,48	0,32	—	0,16	—
Carr. más bonita . .	176	32	21	18	57	29	19
Porcentaje	28,07	5,10	3,35	2,87	9,09	4,63	3,03
Recur. económ. . .	149	44	52	13	19	18	3
Porcentaje	23,76	7,02	8,29	2,07	3,03	2,87	0,48
Falta de otras opciones	105	27	23	1	31	17	5
Porcentaje	16,75	4,31	3,67	0,16	4,94	2,71	0,80
Posibilidades de promoción	8	1	2	—	3	1	1
Porcentaje	1,28	0,16	0,32	—	0,48	0,16	0,16
Otras razones	61	18	10	5	14	5	9
Porcentaje	9,73	2,87	1,59	0,80	2,23	0,80	1,44

TABLA 17

Por satisfacción con su trabajo según sexo y edad

	Totales	Varones			Mujeres		
		20-35	36-50	51-70	20-35	36-50	51-70
Total	627	148	130	46	159	97	46
Porcentaje	100,00	23,60	20,73	7,34	25,36	15,47	7,34
No contesta	3	—	1	—	1	—	1
Porcentaje	0,48	—	0,16	—	0,16	—	0,16
Mucho	120	15	31	14	28	17	15
Porcentaje	19,14	2,39	4,94	2,23	4,47	2,71	2,39
Bastante	408	105	78	27	107	66	24
Porcentaje	65,07	16,75	12,44	4,31	17,07	10,53	3,83
Poco	93	26	20	4	23	14	6
Porcentaje	14,83	4,15	3,19	0,64	3,67	2,23	0,96
Nada	3	2	—	1	—	—	—
Porcentaje	0,48	0,32	—	0,16	—	—	—

MINICURSO «MODELO INDUCTIVO»

LUIS MIGUEL VILLAR ANGUIO (*)

I. INTRODUCCION

1. CONTEXTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

Esta investigación se relaciona estrechamente con la titulada *Modelo inductivo de enseñanza-aprendizaje* (Villar, 1980). De hecho, ambas se incardinan en el paradigma «investigación y desarrollo» (I & D), representando el modelo inductivo un ejemplo de investigación didáctica en el aula basado en el paradigma proceso-producto, y el minicurso un desarrollo de los hallazgos e implicaciones del modelo inductivo.

El minicurso es la estrategia de entrenamiento que apuntamos como vehículo para el dominio del modelo inductivo, porque, siguiendo las recomendaciones de otros autores (Borg, Rosenshine y Furst), se puede aprender un sistema observacional, una estrategia o un modelo de enseñanza como si fueran habilidades, destrezas o competencias.

El minicurso es un paquete autosuficiente de materiales que sistematiza los elementos intervinientes en el proceso de aprendizaje de las destrezas. Nuestro proyecto es un curso de perfeccionamiento del profesorado para el diseño instruccional conforme a tal metodología, o dicho en términos más ambiciosos, para elaborar un currículo del área social en el ciclo social de la EGB.

Nuestro minicurso tiene una clara inspiración tecnológica y pretende sensibilizar a los profesores sobre el desarrollo epistemológico del niño, de modo que la secuencia que un niño sigue para la adquisición de conocimiento se divide metodológicamente en fases instruccionales clarificadoras de las operaciones mentales de los alumnos. Los recursos tecnológicos —desde vídeo y los

(*) Esta investigación ha sido presentada por el ICE de la Universidad de Sevilla y dirigida por Luis Miguel Villar Angulo; con la colaboración del equipo: Carlos Marcelo García, Julián López Yáñez, José Luis Pino Mejías, Julio Cabero Almenara, Blas Bermejo Campos y José Machado Rodríguez.

diaporamas o los textos escritos con ilustraciones de *comics* y el diálogo procedente de las transcripciones de protocolos del lenguaje oral de profesores y niños— se ordenan y distribuyen en base a justificaciones epistemológicas y experimentales. Asimismo, contempla principios de entrenamiento —retroacción inmediata, observación científica, etc.— que se apoyan en facilidades de la era tecnológica, como son el ordenador y el vídeo. Los programas de ordenador sobre el sistema multidimensional de Hilda Taba son un notable efecto de la progresión didáctica del profesor, que conoce no sólo si aparece su estrategia para una clase dada, sino también si la ocurrencia de los fenómenos fue adecuada o no.

Nuestro minicurso adopta también elementos que no desconsideran los supuestos del CBTE (Competency Based Teacher Education), dado que los profesores conocían con antelación los objetivos de entrenamiento, los criterios de evaluación de los mismos y las condiciones de demostración de la actuación.

A través de este minicurso se sientan las bases para el dominio de otros modelos de enseñanza. Este supuesto, que ya han propuesto en una modalidad diferente Weil y Joyce (1978, *a, b y c*) significa que los alumnos en formación o los profesores en ejercicio podrían mejorar su capacidad técnico-didáctica mediante la adquisición de las competencias o destrezas en que se traduzcan los citados modelos de enseñanza.

1.1. SUPUESTOS BÁSICOS DEL MINICURSO

- a) El sistema observacional de Hilda Taba, como han escrito algunos autores, puede ser usado para la formación de los profesores con el propósito de aprender una estrategia de enseñanza (Simon y Boyer, 1974).
- b) El aprendizaje del sistema observacional de Hilda Taba, compuesto de un conjunto de categorías y subcategorías, se puede realizar a través de la microenseñanza.
- c) La suscripción categorial del sistema observacional de Hilda Taba propuesta en este proyecto constituye uno de los objetivos de entrenamiento del minicurso.
- d) El minicurso, como enfoque sistémico de entrenamiento basado en principios de aprendizaje como modelamiento o la retroacción es el método más adecuado para formar profesores en el modelo inductivo.
- e) Los materiales escritos y audiovisuales tienen como característica la de apoyarse en protocolos educativos, es decir, que los ejemplos de interacción proceden de la comunicación didáctica extraída de ambientes escolares reales.
- f) La estructura y sistematización de los diversos materiales didácticos, así como la especificación hecha en torno a cada secuencia instruc-

cional, significan que los supervisores pueden manejar el minicurso y alcanzar los objetivos propuestos.

2. FORMULACION DE LOS PROBLEMAS

Las cuestiones que tratamos de resolver en esta investigación tienen una doble consideración: de una parte, nos planteamos como problema de fondo determinar la eficacia del minicurso en base al mantenimiento de las conductas desarrolladas en el laboratorio y posteriormente en el aula del centro educativo. De otra, entendemos que se debe resolver previamente la cuestión de la fiabilidad metodológica, puesto que la eficacia se basa en la determinación del cambio, de acuerdo con el juicio de observadores.

Junto a estos problemas, quisimos determinar las relaciones que pueden existir entre algunas medidas de autoconcepto del profesor y su estilo de enseñanza inductivo.

Se establecieron tres preguntas:

- a) ¿Existen diferencias significativas en el desarrollo de la estrategia inductiva entre las situaciones de laboratorio y clase real?
- b) ¿Existe concordancia o asociación entre las codificaciones de un grupo de observadores que han cuantificado la enseñanza de laboratorio y de clase?
- c) ¿Existe relación entre las características personales de los profesores de la muestra y su estilo de enseñanza inductiva?

3. REVISION DE LA LITERATURA

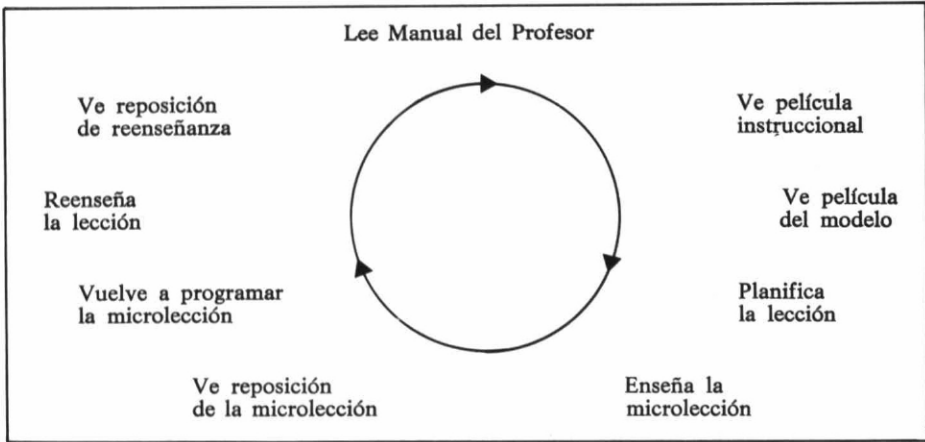
a) *Minicursos*

El concepto de minicurso se deriva de la microenseñanza. Es un enfoque analítico de entrenamiento, puesto que secciona el acto didáctico o las estrategias de enseñanza, en destrezas, fases o procesos que va enseñando gradualmente. Se apoya en la teoría del aprendizaje por imitación, de suerte que las unidades o destrezas se graban en vídeo o películas que sirven de referencia a los observadores. La retroacción de sí mismo y de los alumnos es también importante.

El modelamiento es la variable de entrenamiento que más importancia recibe en los minicursos. Asimismo, la práctica y la retención son otras dos variables que se encuentran presentes en el modelo.

La secuencia diseñada para los minicursos del Far West Laboratory fue la siguiente (Borg, 1970):

CUADRO NÚM. 1

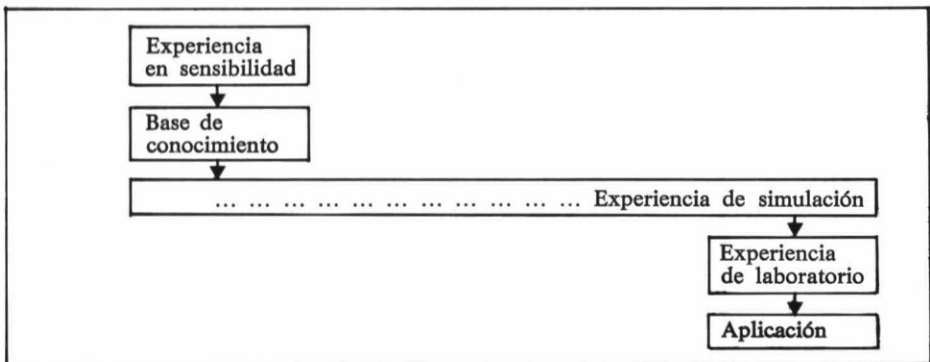


Este modelo, que no ha sido adaptado para los minicursos de otros laboratorios, significa que el profesor va a centrar su actividad de entrenamiento en la lectura de textos con ejercicios, visionado de películas, enseñanza de microlecciones que incluyen la destreza seleccionada, y en la retroacción del vídeo mediante la reposición de la imagen grabada de la microlección.

Otros trabajos sobre minicursos han sido desarrollados por la profesora Perrott (1975), de la Unidad de Investigación de Microenseñanza de la Universidad de Lancaster, realizando la adaptación, evaluación y rediseño del Minicurso I («Interrogación eficaz»).

Además de los minicursos desarrollados en el Far West Lab. existen otros sistemas de perfeccionamiento del profesorado que han recibido el nombre de minicursos y que no coinciden formalmente con los primeros. Así sucede, por ejemplo, con el minicurso para el «Desarrollo de habilidades mentales de nivel superior», escrito por Mc Collum y Davis, que proponen una secuencia instruccional distinta, como aparece en el cuadro núm. 2:

CUADRO NÚM. 2



b) *Protocolos*

Se entiende por «material de protocolo» situaciones educativas reales grabadas en vídeo o película» (Grant, 1976). La idea consiste en ofrecer al entrenando situaciones o experiencias que puedan interpretar a la luz de su propio conocimiento. Esta idea debida a Smith (1969) significa que los programas formativos disponen de «piezas de realidad» inéditas que muestran sucesos interaccionales, de forma que se pueda «reconocer» la teoría en la práctica.

En nuestro minicurso, las grabaciones de los videomodelos, así como las ejemplificaciones que se hacen en los manuales de entrenamiento y programación, son interacciones que proceden de ambientes reales de clase. El primer propósito de los protocolos es desarrollar habilidades en los profesores para diagnosticar episodios, secuencias que se dicen teóricamente, pero que si no se representan no se perciben.

Los protocolos han favorecido el establecimiento de laboratorios de formación del profesorado, donde se puede analizar desde la conducta docente y el lenguaje de los niños (Fox y Zidons, 1975), a los conceptos fundamentales de la formación del profesorado (Journal of Teacher Education, 1974). Entendemos que los minicursos participan del concepto del protocolo, puesto que en el paquete de entrenamiento se contienen películas o vídeos que ilustran brevemente las destrezas o esos conceptos básicos que constituyen las metas de entrenamiento (Ward, 1970).

4. DECLARACION DE LAS HIPOTESIS

1. «No existen diferencias significativas en las medias de los índices o categorías del sistema de Taba entre las situaciones de laboratorio y de clase.
 - 1.1. «No existen diferencias significativas en las medias de los índices extraídos del sistema de Taba entre las situaciones de laboratorio y clase.»
 - 1.2. «No existen diferencias significativas entre los grupos de vectores, originados por las categorías y subcategorías del sistema de Taba, en las situaciones de laboratorio y clase.»
2. «Las codificaciones de un grupo de observadores son fiables.»
 - 2.1. «La correlación entre las codificaciones de los observadores es significativa.»
 - 2.2. «Las codificaciones de tres observadores son homogéneas.»
3. «Existe relación entre los conjuntos de datos que tienen, como variable dependiente, los índices del sistema de Taba, y como independiente el cuestionario «Características del profesor».

5. ORGANIZACION DEL ESTUDIO

Hay tres partes diferenciadas en el minicurso modelo inductivo. La primera fue un estudio exhaustivo del *modelo inductivo de enseñanza-aprendizaje*, que constituyó la primera investigación del trabajo.

La segunda parte fue el diseño de materiales de entrenamiento basado en el *modelo inductivo*. La tercera fue la evaluación del minicurso a través de un diseño experimental, así como de las percepciones de los profesores.

En el cuadro núm. 3 aparecen las tareas que fuimos desarrollando en el proceso de elaboración del minicurso. Destacamos —puesto que no señalamos tiempos en este esquema— el amplio tratamiento dedicado a los manuales de entrenamiento y programación, así como la preparación de los medios audiovisuales, que fue superior al tiempo dedicado a la evaluación del minicurso a partir del seminario de perfeccionamiento.

CUADRO NÚM. 3

Secuencias y tareas en el desarrollo del minicurso

Investigación y recopilación de la información.

1. Revisión de la literatura:
 - 1.1. Modelo inductivo de enseñanza-aprendizaje.
 - 1.2. Manual de Taba.
 - 1.3. Literatura didáctica.

Planificación.

2. Objetivos y conductas específicas del sistema.

Desarrollo del Manual de Entrenamiento.

3. Preparación del manual.
4. Preparación de los medios audiovisuales.
 - 4.1. Grabación de los videomodelos.
 - 4.2. Grabación de los cassettes con ejercicios.
 - 4.3. Diaporamas.
 - 4.4. Transparencias.

Desarrollo del Manual de Programación.

Desarrollo del Manual de Supervisión.

Prueba de campo inicial con profesores del Centro Piloto.

5. Evaluar resultados.
 - 5.1. Distribución de cuestionarios.

Revisión de los manuales y materiales.

6. Corregir manuales.
7. Rectificar medios audiovisuales.

Evaluación del Minicurso.

8. Realización del curso de perfeccionamiento.
9. Recopilar grabaciones experimentales en laboratorio y clase.
10. Distribución de cuestionarios.

Revisión de los manuales y materiales audiovisuales.

11. Realización de las revisiones finales.

Preparación de la Memoria final (Manual de Evaluación).

12. Determinación experimental de la significación del Minicurso.

Distribución y difusión.

13. Copia de los manuales y de los materiales audiovisuales.

II. METODOLOGIA

1. SUJETOS

Fueron veintidós los profesores de EGB que se inscribieron para realizar el minicurso, de los que sólo quince realizaron las tareas experimentales. Once pertenecían a colegios de Sevilla capital y cuatro a otros de la provincia. Doce profesores enseñaban en colegios públicos y tres en centros privados. La edad media fue de treinta y nueve años.

2. DISEÑO EXPERIMENTAL

Debido a las dificultades en la convocatoria del curso de perfeccionamiento para el reclutamiento de la muestra, el diseño experimental fue del tipo «estudio de caso con una sola medición» (Campbell y Stanley, 1973), en donde la variable independiente (X) fue el minicurso y todos los elementos que lo componen, y la grabación en el laboratorio fue la medida de criterio (0). Sin embargo, para desarrollar nuestra hipótesis sobre el mantenimiento en el aprendizaje de la estrategia en las dos situaciones (laboratorio y clase), incrementamos una observación más que facilitó la comparación entre ambas medidas (laboratorio y clase).

De esta manera se midió la diferencia en ambas situaciones correspondiente a la hipótesis número uno.

Respecto a la hipótesis número tres, aplicamos una técnica correlacional cuya orientación específica fue la predicción. En particular, nos referimos a la correlación canónica puesto que pretendimos predecir una combinación de criterios a partir de un conjunto de variables predictoras.

3. TIPOS DE VARIABLES

3.1. VARIABLES DEPENDIENTES

Las variables dependientes fueron dos: de una parte, los tres índices del sistema de Taba, de otra, las categorías y subcategorías de dicho sistema observacional.

3.2. VARIABLE INDEPENDIENTE. EL MINICURSO MODELO INDUCTIVO

La variable independiente de nuestro estudio fue el *Minicurso Modelo Inductivo*. Este minicurso, como antes se ha apuntado, se compone de materiales escritos (manuales de Entrenamiento, Programación y Supervisión), seis videomodelos, seis audiomodelos, ocho montajes audiovisuales y treinta y cuatro transparencias.

El *Manual de Entrenamiento* representa la estructura básica del minicurso, ya que en él se desarrollan y ejemplifican las seis categorías del proceso inductivo identificadas por Hilda Taba. Estas seis categorías provienen del sistema observacional de la misma autora, que hemos adoptado siguiendo las recomendaciones científicas dadas por Rosenshine y Furst (1973). Son las siguientes: 1. Ítems específicos de datos. 2. Relacionar, comparar, contrastar ítems de datos. 3. Explicación factual o ayuda factual de predicción. 4. Inferencias de unidades de datos o de agrupaciones y categorizaciones. Predicciones. 5. Explicación inferencial, ayuda inferencial (lógica) de predicción. 6. Generalización a partir de las inferencias.

Cada una de estas categorías representa un capítulo del *Manual de Entrenamiento*, e inclusive: una fundamentación psicodidáctica de la misma, secuencia de programación, actividades docentes relacionadas con la categoría o destreza, viñetas o *comics* ilustrativos de cada categoría, actividades que el profesor realiza acerca de los contenidos desarrollados, soluciones a las actividades, bases explícitas para el diseño de una microlección de diez minutos, que el profesor desarrollará, y una hoja de valoración con ítems que permiten evaluar el dominio que el profesor ha alcanzado de la destreza a que se refiere.

La lectura por el profesor de las seis categorías que configuran el *Manual de Entrenamiento* se completa con la visualización de seis videomodelos o grabaciones en vídeo de profesores que desarrollan específicamente cada una de las categorías. Además, los profesores escucharon seis cintas cassettes con grabaciones en audio de profesores que igualmente representaban las seis categorías. Estas actividades se completan con la presentación a los profesores de ocho montajes audiovisuales y transparencias que nuevamente hacían referencia a las categorías del sistema Taba.

El *Manual de Programación* describe un conjunto de variables que son pertinentes para el desarrollo de unidades didácticas de naturaleza inductiva. La selección de las variables se corresponden a las establecidas por H. Taba y colaboradores en *A teacher's handbook to elementary Social Studies. An inductive Approach* (1971). En nuestro caso, organizamos las distintas variables para dar lugar a la programación de una unidad didáctica seleccionada de los Programas Renovados del Area Social en el Ciclo Superior.

Nuestro manual se apoya en varias ideas principales: una, resumir la información científico-educativa en torno a la variable que describimos. A continuación, analizar el pensamiento de Taba y sus contribuciones o repercusiones en el área social o un análisis de textos procedentes de esa área. La tercera parte es una síntesis de las aportaciones del modelo inductivo contrastado en el colegio público, centro piloto, Juan Ramón Jiménez, de Sevilla. Además, consideramos que este manual es una herramienta válida para programar unidades procedentes de las recomendaciones de los programas renovados, dado su carácter aplicado. Al final de cada capítulo se integran teoría y práctica en ejercicios y actividades que el profesor debe completar.

Los capítulos terminan con una bibliografía reducida y específica de la variable estudiada, en la que se han seleccionado autores, principalmente en español, y de libros que son de fácil consulta.

A los ejercicios propuestos al final de cada capítulo sigue un solucionario en el anexo, con lo que se puede comprobar rápidamente el acierto en las respuestas.

Los capítulos que configuran el *Manual de Programación* son los siguientes: «Objetivos educativos», «Selección y organización del contenido», «Selección y organización de las actividades de aprendizaje», «Estrategias y procedimientos didácticos», «La interrogación», «El desarrollo de destrezas», «La evaluación» y, por último, «Desarrollo de una unidad didáctica siguiendo una metodología inductiva».

El *Manual de Supervisión* está dirigido a aquellas personas que desean coordinar el desarrollo del *Minicurso Modelo Inductivo* en otras situaciones y contextos geográficos. Incluye, en primer lugar, una introducción conceptual al proceso de entrenamiento (qué es un minicurso, qué es y para qué sirve la microenseñanza, qué se entiende por supervisión instruccional, cómo funciona el minicurso modelo inductivo). A continuación, en el cuadro número 4, se detalla un ejemplo de calendario de actividad y secuencia de aprendizaje a desarrollar en una sesión del Minicurso Modelo Inductivo.

CUADRO NÚM. 4

Calendario de actividades de una sesión del Minicurso Modelo Inductivo

Primer día

I. DESCRIPCIÓN DEL MODELO

Tiempo	Objetivos	Materiales	Actividades
3 horas	1. <i>Presentar</i> los objetivos y resultados experimentales de la investigación «Modelo Inductivo de Enseñanza - Aprendizaje» (S).	— D ₁ : <i>Manual de Entrenamiento</i> . — D ₂ : Montaje A/V: - Introducción al «Modelo Inductivo de Enseñanza - Aprendizaje».	1. Lectura 2. Ver
	2. <i>Adquirir</i> comprensión de la funcionalidad del Modelo Inductivo en una programación didáctica (P).	— D ₃ : Observar vídeo. — D ₄ : Resumen de la investigación (transparencias).	
	3. <i>Discutir</i> la idoneidad de los elementos constitutivos del Minicurso Modelo Inductivo: cintas en vídeo y audio, lecturas, ejercicios..., que se presentarán en las sesiones (S-P).	— D ₅ : Organización del seminario: fines y secuencia instruccional.	3. Escuchar

4. INSTRUMENTOS

Además del sistema observacional de Taba, hemos citado el cuestionario «Características del Profesor» como diferencial semántico aplicado en la hipótesis número 3. Los demás instrumentos son cuestionarios para medir las percepciones o reacciones de los profesores al minicurso o materiales del mismo.

Los instrumentos utilizados han sido diez. Ahora describimos brevemente la configuración y propósito de los que se aplicaron en el minicurso.

(i) *Cuestionario «Características del Profesor»*. Es un diferencial semántico compuesto de quince adjetivos bipolares que califican al profesor. Inspirado en los atributos del repertorio de Perrott (1977) y en algunas características reseñadas en la investigación de Ryans (1960), tiene una escala de siete puntos que tiende a estimar como deseables los adjetivos colocados en la columna de la izquierda, si bien hay ítems (1 y 4) que podrían estar en una posición dudosa.

Por razones de programación estadística y refiriéndonos a la hipótesis número tres, se suprimieron tres ítems (6, 8 y 9) del diferencial, por entender que su capacidad predictiva de la enseñanza sería inferior a los restantes.

(ii) *Cuestionario «Evaluación del seminario»*. Compuesto de doce ítems, mide el interés y utilidad global del seminario. La escala es de tres valores, y se han facilitado las respuestas evitando las cuestiones abiertas.

(iii) *Cuestionario «Evaluación de los componentes del minicurso»*. Tiene dos partes. En la primera figuran dieciocho ítems relativos a los materiales escritos y audiovisuales que se evalúan conforme a una escala con cinco puntos. Cada uno de los elementos componentes del minicurso forma parte de una declaración que conlleva un valor que se somete a discusión. En la segunda parte se pide a los profesores que ordenan los seis componentes desplegados en el minicurso según la importancia atribuida.

(iv) *Cuestionario «Utilidad de las categorías y subcategorías del Modelo Inductivo»*. El sistema ampliado de Taba que desarrollamos en esta investigación ha dado origen a este instrumento. Se pretende conocer con él el porcentaje de utilización de las conductas formales propuestas en el sistema ampliado de Taba antes de participar en el minicurso. El cuestionario contiene veinte conductas referidas a contenidos y fenómenos que están previstos en el área social del ciclo superior de EGB y que fueron extraídos de la propuesta ministerial sobre los programas renovados.

Aparte de los cuestionarios citados, en la prueba de campo o ensayo piloto elaboramos un cuestionario para el estudio y evaluación de cada uno de los componentes. Los cuestionarios son:

(v) *«Cuestionario: Manual de Entrenamiento»*. Compuesto de diez ítems, valora los contenidos (valores científicos, orden, ejercicios...) y la metodología (lenguaje, imágenes...) del manual. La escala de evaluación es de cinco puntos. Uno de los valores de la escala queda abierto para sugerencias.

(vi) *«Cuestionario: Videomodelos»*. Está integrado por diez ítems que declaran las preferencias o valores atribuidos a los seis videomodelos. La escala de evaluación es de cinco puntos. En uno de los valores el profesor puede aportar sugerencias.

(vii) *«Cuestionario: Transparencias»*. Como en los anteriores, a través de diez ítems se evalúa la calidad (textos, tamaño, color, dibujos, sinopsis...) de las transparencias, aplicándose una escala de cinco puntos. Una de cuyas cuestiones queda abierta a los comentarios de los profesores.

(viii) *«Cuestionario: Actividades en audio»*. Las grabaciones en audio de los ejercicios se midieron a través de diez ítems que evaluaban la calidad y adecuación de las cintas. Como en los anteriores, uno de los valores de la escala facilitaba las sugerencias de los profesores.

(ix) *«Cuestionario: Montajes audiovisuales»*. Con diez declaraciones se evalúan el contenido y la técnica de realización de los diaporamas. Un valor de la escala se dejó abierto para las sugerencias.

(x) «Cuestionario: Manual de Programación». Como en el «Cuestionario: Manual de Entrenamiento», diez ítems evalúan los contenidos (valores científicos, orden, ejercicios...) y la metodología (lenguaje, imágenes...) del manual, facilitándose las sugerencias a través de uno de los valores de la escala.

5. METODOLOGIA DE OBSERVACION

5.1. APARATOS DE GRABACIÓN

El equipo de grabación del CCTV del ICE de la Universidad de Sevilla consta de una sala de control, una de grabación y una de observación. Las grabaciones se hicieron en vídeo de una pulgada con un magnetoscopio JVC-601, durante la fase de entrenamiento de la estrategia. Cuando se integraron las categorías en la programación de una microlección que constituiría el pretest de la fase experimental, los profesores se dividieron en grupos que rotaban en los papeles de profesor y alumnos, sin que se visualizaran las grabaciones hasta que terminó el minicurso. Estas grabaciones duraron diez minutos. Los registros de la estrategia en el aula se hicieron en cintas cassette y duraron veinticinco minutos. Los profesores realizaron las grabaciones ante los niños, sin que estuviese presente ningún observador.

En la fase de entrenamiento, la clase observaba la representación de las destrezas ante un monitor IM-324 de 24 pulgadas.

5.2. SISTEMA CATEGORIAL DE HILDA TABA

La medida de criterio, tanto para la hipótesis número uno cuanto para la hipótesis número tres, fue el sistema de H. Taba. A través del mismo se codificaron todas las microlecciones desarrolladas en el laboratorio y en el aula real.

El sistema de Taba es un instrumento para la observación de los niveles cognitivos que se desarrollan en la clase. Asume principios teóricos y experimentales de autores como Piaget, Bruner o Sigel, quienes han puesto de manifiesto la necesidad de que sea el propio alumno quien genere conceptos, principios y generalizaciones.

Atendiendo a la tecnología del instrumento, podemos decir que es multidimensional, pues por cada unidad de codificación es preciso identificar tres conjuntos de categorías: fuente, nivel de pensamiento y función. La fuente identifica al interlocutor según dé o busque información; el nivel de pensamiento se compone de seis categorías ordenadas según un criterio inductivo, y la función hace referencia a la finalidad con que se produce cada nivel de pensamiento.

De otra parte hemos aplicado tres índices que agrupan los porcentajes categoriales y que, como señala Taba, son: formación de conceptos, inferencias y aplicación de principios.

El instrumento de observación de Taba ha sido utilizado en esta investigación con dos finalidades: entrenamiento y formación de los profesores.

Como ya indicaron Rosenshine y Furst, los sistemas de observación aplicados al entrenamiento de los profesores pueden emplearse de varias formas: en primer lugar, para proporcionar al profesor retroacción sobre su conducta; en segundo lugar, para aportarles un conjunto de procedimientos de categorización de la actividad docente, y, por último, ofrecerles conductas y actividades que puedan modelar durante su enseñanza.

La utilización del instrumento de Taba para el entrenamiento de los profesores nos condujo a desarrollar los seis niveles de pensamiento del sistema observacional. Así, ampliamos dichos niveles cognitivos basándonos bien en otros instrumentos observacionales (Amidon, Amidon y Rosenshine, Aschner-Gallagher, Smith), bien a través de la revisión de la literatura especializada. Como consecuencia, obtuvimos veinte subcategorías a partir de las seis que inicialmente señaló Taba, y que componen la estructura del *Manual de Entrenamiento* del minicurso.

Este sistema observacional fue también utilizado desde un punto de vista experimental. Así, se empleó para codificar las actuaciones de los profesores que habían participado en el seminario, en las dos situaciones señaladas: laboratorio de CCTV y clases reales. De esta forma, las categorías del instrumento, y los índices que de él se extraen se convirtieron en variables dependientes de dos hipótesis de nuestra investigación.

Respecto a la metodología empleada para obtener el acuerdo entre los observadores, adoptamos la decisión de considerar únicamente las categorías como fuente de datos para obtener la homogeneidad, mientras que para la descripción de la enseñanza consideramos su multidimensionalidad al incluir también el número de la unidad de pensamiento, la fuente y la función.

5.3. PROCEDIMIENTO DE CODIFICACIÓN

El sistema de Taba tiene una métrica diferente de los sistemas observacionales comúnmente empleados. Así, mientras que en el sistema de Flanders y otros de carácter afectivo la unidad de análisis es de tres segundos, el sistema de Taba adopta una métrica de pensamiento que, como en Bellack o en Smith y Meux, significa que hay que remitirse al lenguaje escrito para dirimir qué es una «unidad de pensamiento». Este lenguaje —«episodios» en Smith y Meux, «ciclo docente» en Bellack y colaboradores y «unidad de pensamiento en Taba»— pueden complicar la tarea de codificación si no se precisan los términos o expresiones.

La «unidad de pensamiento» de Taba es como una frase, mientras que las «cadenas complejas de razonamiento» vendrían a ser párrafos de pensamiento conectados lógicamente que asumieran la secuencia inductiva, desde la información factual hasta las inferencias.

A la vista de esto, definimos la unidad de pensamiento como «una declaración que expresa una idea completa, representando desde un cambio en la conducta del interlocutor a un cambio en la categoría del sistema».

Esto no significa que Taba haya omitido ofrecer su propia definición de «unidad de pensamiento». Así, en la antología de Simon y Boyer se dice que una unidad de pensamiento es «como una frase, o serie de frases, que expresan una idea más o menos completa que sirve a una función específica».

Finalmente, Bales, en el año 50, había indicado que una «unidad de pensamiento» aplicada a los sistemas observacionales podría ser como una «frase simple» que desarrolla un pensamiento completo.

Después de estas revisiones, los codificadores hicieron algunos ejercicios sobre cómo segmentar una transcripción en unidades de pensamiento observándose la fuerte conexión que existe entre la unidad desde la perspectiva didáctica y el sintagma desde la perspectiva lingüística.

5.4. TRANSCRIPCIÓN DE LAS MICROLECCIONES

Todas las microlecciones se grabaron en cintas, bien de vídeo, como los registros realizados en el CCTV, cuya duración era de diez minutos, bien en audio para los registros realizados en las clases de los profesores, cuya duración era de veinticinco minutos.

Conocida la homogeneidad de las observaciones de los analistas, las treinta grabaciones experimentales correspondientes a la muestra de los quince profesores en el laboratorio y en la clase, se distribuyeron al azar entre los analistas.

Los analistas, a pesar de la complejidad que ello suponía, codificaron las microlecciones a través de los registros, y posteriormente estas anotaciones se introdujeron en el ordenador para extraer los listados de todas las actuaciones. Como se les había indicado a los profesores de la muestra, cada uno de ellos recibió los listados correspondientes a las dos actuaciones, como ya habían tenido ocasión de conocer a lo largo del minicurso.

Una vez conocimos estos listados, seleccionamos aquellas representaciones gráficas en las que, de acuerdo con el diagrama de barras que representaban todas las categorías correspondientes al sistema de Taba, y que —siempre hay que hacer referencia a ello— de acuerdo con la percepción de cada observador, representaba la estrategia inductiva sobre la base de la aparición de fenómenos específicos de cada categoría.

5.5. ACUERDO ENTRE OBSERVADORES

El acuerdo al que nos referimos es un indicador de la fiabilidad de las codificaciones. Como ya hemos dicho anteriormente, se determinó el acuerdo antes de analizar las cintas experimentales. Las cintas de entrenamiento para me-

dir dicho acuerdo procedían de la investigación *Modelo inductivo de enseñanza-aprendizaje*, y medimos el acuerdo en base al coeficiente «W» de Kendall, así como también al coeficiente de correlación por rangos τ (tau) de Kendall, que son estadísticos ampliamente utilizados por otros investigadores para el acuerdo de los jueces.

5.6. SELECCIÓN DE LOS OBSERVADORES

El equipo de observadores se compuso de cinco colaboradores del proyecto de investigación, divididos en dos grupos, uno de dos miembros y otro de tres. Todos los analistas eran licenciados en la sección de Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Cuatro de los cinco codificadores habían tenido experiencia en el análisis de clases grabadas en vídeo o en audio, por lo que el observador sin experiencia formó parte del equipo de los tres codificadores. La razón de la creación de los dos equipos se hizo para facilitar el análisis de la congruencia entre los observadores, así como para la organización del estudio.

La formación de los observadores fue muy reducida como tal, puesto que tenían que codificar de acuerdo con el sistema de Taba que ellos mismos habían desarrollado para el *Manual de Entrenamiento*. Así, pues, las dificultades científicas se soslayaron, puesto que ya se habían debatido con anterioridad.

La aplicación del sistema se hizo seleccionando cinco transcripciones correspondientes a la investigación *Modelo inductivo de enseñanza-aprendizaje* mediante un sorteo aleatorio de las lecciones que se encuentran en el apéndice B de la citada investigación.

Decidimos que el entrenamiento para la homogeneidad fuera anterior a la obtención de las cintas experimentales del minicurso, para evitar que se prolongase el entrenamiento en el supuesto de que las codificaciones no hubiesen sido concordantes, entorpeciendo el calendario de redacción de la memoria de investigación.

6. ANALISIS DE DATOS

6.1. SELECCIÓN DE LOS TESTS ESTADÍSTICOS APROPIADOS PARA CADA HIPÓTESIS

6.1.1. Hipótesis número uno

«No existen diferencias significativas en las medias de los índices o categorías del sistema de Taba entre las situaciones de laboratorio y clase.»

Hemos dividido esta hipótesis en dos. En relación con la primera, y dado que las dos muestras que íbamos a comparar eran del mismo tamaño ($N = 15$),

estimamos que el test «t» de Student era el estadístico adecuado, siempre que se verificara la hipótesis de normalidad, independencia y homocedasticidad.

Puesto que las muestras estaban relacionadas, se usaría:

$$t = \frac{d}{Sd} \sqrt{n}$$

Siendo:

d = media muestral de las diferencias entre las medias de cada sujeto.

Sd = Cuasidesviación típica de las diferencias.

Para contrastar la normalidad de los datos de la muestra se utilizó el test «w», de Shapiro y Wilk, que se aplica cuando $K < 50$.

El cálculo de ambos estadísticos se realizó mediante un programa diseñado a tal fin. El nivel de significación α seleccionado fue 0,05.

Para la hipótesis número dos, seleccionamos el estadístico T^2 de Hotelling, que comprueba si hay diferencias en las matrices de los dos grupos de categorías y subcategorías, correspondientes a las observaciones en el laboratorio y en la clase.

Dada la complejidad de los cálculos de este estadístico, usamos el programa BMD P3D de 1975 que aplica el test t y la T^2 de Hotelling.

6.1.2. Hipótesis número dos

«Las codificaciones de un grupo de observadores son fiables.»

6.1.3. Subhipótesis número uno

«Las correlaciones entre las codificaciones de dos observadores es significativa.»

El coeficiente de correlación de rango de Kendall τ (tau) es una medida de correlación para pares de medidas ordenadas por rangos. El estadístico τ (tau), según Siegel, «dará una medida del grado de asociación entre los dos conjuntos de rangos». La distribución muestral de τ conforme a la hipótesis de nulidad es conocida y, por consiguiente, como sucede con rs, está sujeta a prueba de significación» (Siegel, 1976).

A través de un programa de ordenador se calculó la proporción para la obtención de τ , y una vez calculada, aplicamos la fórmula:

$$\tau = \frac{S}{\frac{1}{2} N (N-1)}$$

Donde:

N = número de categorías del instrumento ordenadas según los dos codificadores.

Una vez obtenido el valor de S , se contrasta en la tabla Q de Siegel para encontrar el valor teórico correspondiente a la S , según N .

El nivel de significación seleccionado fue 0,05. La hipótesis nula, o H_0 , indica que las dos ordenaciones no están relacionadas o que no existe asociación entre ambas codificaciones para el nivel de significación seleccionado. La regla de decisión consiste en rechazar H_0 si el valor tabular es menor o igual que el nivel de significación α .

6.1.4. *Subhipótesis número dos*

«Las codificaciones de tres observadores son homogéneas.»

El coeficiente de concordancia « W » de Kendall permite determinar la selección o asociación existente entre las observaciones de los tres analistas o jueces, de forma que « W » expresa el grado de asociación entre ellas.

Aplicamos este estadístico porque, de acuerdo con Siegel, «puede ser particularmente útil en estudios de confiabilidad entre jueces».

Para calcular « W » utilizamos el estadístico adecuado al tamaño de la muestra ($N = 7$). El procedimiento utilizado se hizo a través de un programa de ordenador. A partir de esos datos, se transformó « W » en valores « S » por medio de la siguiente fórmula:

$$W = \frac{S}{1/12 K^2 (N^3 - N)}$$

Siendo:

K = número de codificaciones.

N = número de categorías del instrumento.

El valor S obtenido se comparó con el tabular para el nivel de significación α elegido, que en nuestro caso fue 0,05.

6.1.5. *Hipótesis número tres*

«Existe relación entre dos conjuntos de datos que tienen como variables dependientes los índices del sistema de Taba y como independientes los ítems del cuestionario «Características del profesor».

El análisis de la correlación canónica en un test que basa las relaciones de dependencia entre las variables Z_{ij} y las X_{ij} , entendiéndose por aquéllas las características del profesor l en el sujeto i , mientras que j serían los índices por

el mismo sujeto i . Aunque se podrían determinar los coeficientes de correlación lineal de todas las características l en cada uno de los índices j , resultaría un mínimo de coeficiente de correlación muy elevado, a pesar de que el grupo de índices j son tres en nuestro estudio. Por eso Hotelling ha desarrollado la técnica de la correlación canónica con objeto de determinar las combinaciones lineales de los dos grupos de variables para maximizar el coeficiente de correlación entre ellos.

Como más adelante indicamos, las computaciones para el análisis se realizaron a través de un programa del BMDP, en cuya salida aparecen:

- «1. Medias, desviaciones típicas, coeficientes de variación, asimetría, curtosis, mínimos y máximos.
2. Covarianza y correlaciones.
3. Correlaciones canónicas y sus niveles de significación.
4. Coeficientes para las variables canónicas, es decir, los vectores propios.
5. Variables canónicas.
6. Correlación de las variables con las variables canónicas (pesos).
7. Dibujos bivariantes para las variables originales y las variables canónicas.»

7. PROCEDIMIENTO PARA EL PROCESO DE DATOS

7.1. USO DE PROGRAMAS DE ORDENADOR PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

7.1.1. *Programas estadísticos y descriptivos*

Para calcular la T^2 de Hotelling se utilizó el programa BMD P3D, como ya hemos ya hemos dicho anteriormente, que existe en el UNIVAC 1.100 del MEC, a través de la terminal DCT 2.000 del Centro de Cálculo de la Universidad de Sevilla. Asimismo, utilizamos el programa BMD P6M de 1975 para el análisis de la correlación canónica.

En cuanto a los listados para la representación gráfica del sistema de Taba, se escribieron varios programas de ordenador para elaborar matrices, diagramas de barras y tablas específicas, empleándose el lenguaje FORTRAN y el ordenador PDP 11-03 del Departamento de Estadística e Investigación Operativa de la Facultad de Matemáticas de la Universidad de Sevilla.

7.1.1.1. Matriz de datos en función de las categorías y subcategorías o niveles de pensamiento

Cada cinta codificada lleva un número de identificación y otro número para el observador. El listado comprende, en el eje de ordenadas, las categorías y

subcategorías separadas por asterisco. Una columna en donde aparece el total de las frecuencias de las categorías y otra en donde figura el porcentaje de cada categoría.

La matriz se convierte en una de diez por diez, habiéndose omitido los totales y porcentajes en las filas.

El mecanismo para introducir los códigos en las celdas de la matriz se deriva de la tecnología propuesta por Flanders.

7.1.1.2. Índices

Los tres índices indican el promedio de las frecuencias de las categorías según hemos referido al hablar de las variables dependientes.

7.1.1.3. Matriz de datos en función de la fuente y niveles de pensamiento o categorías y subcategorías.

La matriz incluye entre las filas y como fuente: P, inicia; P, busca; A, inicia; A, busca; y otra fila que suma las frecuencias de las columnas o niveles de pensamiento.

Mientras que en las columnas se incluyen todas las categorías y subcategorías, finalizando en una para el total de la fuente y otra para el porcentaje de la fuente.

7.1.1.4. Diagrama de barras de los niveles de pensamiento

Dado el carácter multidimensional del instrumento, cada una de las observaciones de los analistas se somete a una codificación múltiple que incluye: número de la unidad de pensamiento, fuente, nivel de pensamiento y función atribuida a dicho nivel, como se explica en el *Manual de Entrenamiento*.

7.1.1.5. Línea de tiempos

Como una derivación de esta transcripción, y para facilitar la legibilidad de la secuencia instruccional, se mantiene el número de la unidad de pensamiento en la columna de la transcripción.

Los niveles de pensamiento aparecen en la fila que encabeza esta representación, y a la derecha, en otra columna y en abreviatura, se indica la función, que es la misma que aparece en la columna de la transcripción.

La línea de tiempos muestra cómo el interlocutor o fuente, es decir, profesor o alumnos, realizan acciones correspondientes a los distintos niveles categoriales, de manera que esta figura perfila el desarrollo de una lección en un tiempo dado.

III. RESULTADOS

1. DISCUSION

1.1. HIPÓTESIS NÚMERO UNO

«No existen diferencias significativas en las medias de los índices o categorías del sistema de Taba entre las situaciones de laboratorio y clase.»

En relación con la subhipótesis número uno, las medias fueron iguales en los índices «Formación de conceptos» e «Inferencias», y distintos en «Aplicación de principios», como se puede observar en las tablas números uno a tres del anexo.

Respecto a la subhipótesis número dos, el valor experimental de la F de Snedecor deducida de la T^2 es 2.12, mientras que el valor teórico para un nivel de significación del 5 por 100 (para 10, 19 grados de libertad) es 2.38. Esto significa que se acepta la hipótesis nula de igualdad de medias de los vectores de las categorías y subcategorías del sistema de Taba en las situaciones de laboratorios y clase.

Otro enfoque a este problema es el clásico de análisis particular de cada una de las categorías trabajando con técnicas unidimensionales. El test adecuado a esta situación es el de la t de Student. Al no tener información sobre la varianza de los datos deberíamos contrastar la igualdad de la varianza. En nuestro caso, esto no es necesario, porque tanto el test de la t con varianzas iguales como el test de varianzas distintas dan el mismo resultado de igualdad de medias en todas las categorías. Basta observar que el nivel teórico (para varianzas iguales) es $t = 0,025$, $28 = 2,048$, y que todos los valores experimentales caen dentro de la región de aceptación constituida por el intervalo $(-2,048, 2,048)$ y que en caso de que las varianzas sean distintas disminuirían los grados de libertad aumentando el tamaño de la región de aceptación.

1.2. HIPÓTESIS NÚMERO DOS

«Las codificaciones de un grupo de observadores son fiables.»

Esta hipótesis la dividimos en dos subhipótesis. En relación con la subhipótesis 2.1 («la correlación entre las codificaciones de dos observadores es significativa») se rechazó H_0 en las cinco cintas de entrenamiento, con lo que se indica que las codificaciones de las cinco grabaciones por parte de los dos observadores estaban relacionadas al nivel de significación del 0,05, como se observa en las tablas números cinco a nueve.

Respecto a la subhipótesis 2.2 («las codificaciones de tres observadores son homogéneas») se rechazó H_0 en las cinco cintas de entrenamiento, indicándose de esta forma que existía concordancia u homogeneidad en las codificaciones de los tres observadores al nivel de significación del 0,05, como figura en las tablas números diez a catorce.

1.3. HIPÓTESIS NÚMERO TRES

Como ya señalamos en el epígrafe de las limitaciones, la muestra de este estudio es insuficiente para el desarrollo de algunas pruebas. Concretamente, en el caso de la correlación canónica el método de resolución a partir de datos muestrales requiere estimar un número de parámetros tal que para obtener conclusiones estadísticamente válidas se precisa un tamaño de muestra del orden de $100 \times (\text{núm. de índices} + \text{núm. de ítems} + [\text{núm. de índices} \times \text{número de ítems}])$. Este tamaño supera considerablemente los datos disponibles.

Supuesta la hipótesis nula de no existencia de correlación entre ambos conjuntos de variables, el test para un nivel α aceptará la hipótesis H_0 si el valor experimental es superior al teórico. En nuestro caso, el valor experimental es 402,62, superior a $X^2_{0,05, 36} = 23.269$, por lo que aceptamos H_0 de que la correlación entre ambos conjuntos de variables es nula.

2. CONCLUSIONES

A la luz de los resultados obtenidos, podemos señalar:

2.1. HIPÓTESIS NÚMERO UNO

Subhipótesis 1.1. No existen diferencias en dos de los tres índices. Se acepta parcialmente la hipótesis.

Subhipótesis 1.2. No existen diferencias significativas entre los grupos de vectores. Asimismo, tampoco existen diferencias consideradas una a una todas las categorías. Se acepta la hipótesis.

2.2. HIPÓTESIS NÚMERO DOS

Subhipótesis 2.1. La correlación entre las codificaciones de dos observadores es significativa. Se acepta la hipótesis.

Subhipótesis 2.2. La codificación de tres observadores es homogénea. Se acepta la hipótesis.

2.3. HIPÓTESIS NÚMERO TRES

No existe relación entre los conjuntos de datos formados por los índices del sistema de Taba y los ítems del cuestionario «Características del profesor». Se rechazó la hipótesis.

De otra parte, las actitudes de los profesores hacia el seminario fueron positivas, destacándose su convicción de que la enseñanza inductiva podía

promocionar conceptos sociales y que estarían dispuestos a recomendar el seminario a otros compañeros.

En otro orden de cosas, el *Manual de Entrenamiento* les pareció que estaba ordenado y sistematizado, y los videomodelos son medios adecuados para adquirir habilidades que se deberían proyectar en cursos de perfeccionamiento. Incidiendo más en la evaluación de los componentes que desarrollan las categorías, el *Manual de Entrenamiento* fue el medio más importante.

El último dato relevante es que los profesores usaban antes de realizar el minicurso hasta 25 por 100 de conductas de los niveles inferiores de la estrategia.

3. RECOMENDACIONES

3.1. SOBRE EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO

En general, parece que hay transferencia de la estrategia inductiva aprendida en un laboratorio a una clase real. Como consecuencia, es posible que otras estrategias y técnicas didácticas o interaccionales del tipo propuesto por el Far West Lab. o las que puedan identificarse en futuras investigaciones se puedan aprender siguiendo un curso con materiales previamente diseñados. Las actitudes de los profesores hacia cursos que responden a las características de un minicurso indican que son favorables a ellos.

La adaptación que hemos hecho del minicurso tanto en el paradigma Investigación y Desarrollo cuanto en los materiales de entrenamiento significa que se debería aplicar en más ocasiones y en una pluralidad de contextos.

Desconocemos qué variables en relación con el profesorado —estatus socioeconómicos del colegio donde trabaja, tipo de colegio (urbano vs. rural, público vs. privado), según el número de unidades, etc.— pueden afectar el aprendizaje y la transferencia de las conductas.

El modelo del minicurso que proponemos rebasa la antigua concepción del Far West Lab. En nuestro caso hemos desarrollado un *Manual de Programación* que amplía el dominio comportamental de la estrategia en situaciones controladas de microenseñanza. Estimamos que los recursos audiovisuales y del *Manual de Entrenamiento* contribuyen a ganar una percepción de la estrategia inductiva, pero la programación de unidades más amplias o la comprensión de un currículum del área social conforme a una metodología inductiva debe contemplar una combinación de variables que se ven facilitadas por el dominio comportamental del modelo instruccional.

La asimilación de cada una de las fases de la estrategia y la serie de subconductas en que las hemos dividido representan unos veinte objetivos formales de entrenamiento, con los que el entrenamiento puede ganar sensibilidad respecto a qué acciones y en qué secuencia se debían escalonar para producir los efectos deseables en los niños.

Consideramos que la especificación conductual o de competencia desarrollada con este modelo se podría realizar con aquellos que han hecho Weil y Joyce, 1978.

Desde el punto de vista del diseño experimental, los resultados obtenidos con la muestra de sujetos se deberían replicar con muestras más amplias a fin de asegurar la validez de las conclusiones o, dicho en otros términos, para inferir o generalizar a la población de profesores en ejercicio.

Respecto de los instrumentos utilizados, se debe hacer mayor hincapié en el diferencial semántico, a fin de demostrar la validez que tienen los pares de adjetivos seleccionados.

De otra parte, si bien dedujimos los índices según el criterio de Taba y que tiene cierto reflejo en el sistema observacional de CLAIM, es difícil asegurar que el estilo docente de un profesor que enseña conforme la metodología inductiva se puede reducir a los indicadores expresados en términos de cocientes críticos.

Sería aconsejable modificar el diseño experimental a fin de establecer la ganancia de los profesores por medio del minicurso. El diseño podría ser del tipo pretest posttest de caso único o, para dar mayores garantías de validez interna y externa, que fuese de tipo pretest posttest con grupo control, en donde el grupo experimental participara en el minicurso y el grupo control fuera una muestra aleatoria de sujetos que siguiera un tipo de entrenamiento con una metodología convencional.

Como se concluyó en el informe del CERI sobre los minicursos y como se indica en la literatura específica, los protocolos de entrenamiento constituyen uno de los problemas que afectan la eficacia de los minicursos, de suerte que si no se dispone de la ayuda estatal para la financiación de los costes de producción de los materiales, el concepto de minicurso no se podría llevar a cabo en los términos en que se ha concebido esta aproximación sistemática.

BIBLIOGRAFIA

- Borg, W., et al., *The Minicourse. A Microteaching Approach to Teacher Education*, Beverly Hills, Macmillan Educational Services, Inc., 1970.
- Campbell, D., y Stanley, J., *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1973.
- Fox, S. E., and Zidonis, F., «Protocols of Childrens Language», *Theory Into Practice*, volumen 14, núm. 5, 1975, págs. 312-317.
- Grant, D., «Where theory and reality meet», *British Journal of Teacher Education*, vol. 2, núm. 3, 1976, págs. 259-264.
- Journal of Teacher Education*, vol. XXV, núm. 4, Winter, 1974.
- Rosenshine, B., and Furst, N., «The Use of Direct Observation to Study Teaching», en Travers, R. M. W. (Ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally and Company, 1973, págs. 122-183.

- Siegel, Sidney, *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*, México, Trillas, 1976.
- Simon, A., and Boyer, E. (Eds.), *Mirrors for behavior III. An anthology of observation instruments*, Wyncote, Communion Materials Center, 1974.
- Smith, B. O., et al., *Teachers for the Real World*, Washington, D.C., American Association of Colleges for Teacher Education, 1969.
- Taba, H., et al., *A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies. An Inductive Approach*, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, 1971.
- Villar Angulo, L. M., *La microenseñanza como método de formación del profesorado*, Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, tesis doctoral inédita, 1982.
- Villar Angulo, L. M. (Dir.), *Formación inicial y permanente en EGB*, Sevilla, ICE de la Universidad, 1983.
- *Calidad de enseñanza y supervisión instruccional*, Sevilla, ICE de la Universidad, 1984.
- Ward, B. A., «The minicourse: A means of achieving self-determined teacher education», Berkeley, Far West Laboratory for Educational Research and Development, Mimeographed paper, 1970.
- Weil, M., and Joyce, B., *Information processing models of teaching. Expanding your teaching repertoire*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., 1978.
- *Social Models of Teaching. Expanding your teaching repertoire*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., 1978.
- *Personal Models of Teaching*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., 1978.

I N F O R M E S
Y D O C U M E N T O S

I N F O R M E S Y D O C U M E N T O S

RECOMENDACIONES DEL COMITE DIRECTOR PARA LA COOPERACION CULTURAL DEL CONSEJO DE EUROPA

En 1984 el Comité Director para la Cooperación Cultural (CDCC) del Consejo de Europa, ha insistido sobre la difusión en otras lenguas distintas de las oficiales de este organismo, de dos recomendaciones aprobadas en 1983:

- Recomendación núm. R(83)4 del Comité de Ministros a los Estados Miembros referente a una mayor sensibilización sobre Europa en las escuelas secundarias, y
- Recomendación núm. R(83)13 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre el papel de la escuela secundaria en la preparación de los jóvenes para la vida.

Nuestro país, miembro de pleno derecho del Consejo, está viviendo un período de experimentación de las Enseñanzas Medias sumamente interesante, por lo que parece muy oportuno dar publicidad a estas recomendaciones que, sin duda, están llamadas a influir en la reforma en curso.

RECOMENDACIÓN NÚM. R (83)13

DEL COMITE DE MINISTROS A LOS ESTADOS MIEMBROS SOBRE EL PAPEL DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN LA PREPARACION DE LOS JOVENES PARA LA VIDA (ADOPTADA POR EL COMITE DE MINISTROS, EL 23 DE SEPTIEMBRE DE 1983, EN LA 362 REUNION DE LOS DELEGADOS DE MINISTROS)

El Comité de Ministros, en virtud del artículo 15.b del Estatuto del Consejo de Europa,

Teniendo en cuenta las conclusiones del proyecto núm. 1 del Consejo de la Cooperación Cultural (CDCC) sobre la enseñanza secundaria, «Preparación para la vida» (1978-1982);

Considerando que Europa occidental atraviesa un período de cambio y de incertidumbre, mayor o menor según las regiones;

Consciente de que gran número de jóvenes están hoy profundamente inquietos respecto de su futuro, de su papel en la sociedad y de sus oportunidades en materia de formación profesional y empleo;

Convencido de que el futuro de la sociedad europea depende de la medida en que sus miembros podrán y querrán:

- i) reconocer, salvaguardar y promover los valores humanos, la democracia y los derechos humanos;
- ii) continuar la cooperación europea, encontrar sentido de solidaridad con el resto del mundo y trabajar por la paz;
- iii) comprender y respetar a los demás, ser tolerantes, reconocer el derecho a la diferencia y combatir los prejuicios;
- iv) superar los conflictos en un espíritu de apertura y de forma democrática;
- v) adoptar una actitud positiva frente al aprendizaje y al trabajo;
- vi) demostrar iniciativa frente a los cambios, especialmente en materia de empleo;
- vii) comprender los principios funda-

mentales de la informática y formar una opinión clara y socialmente responsable sobre las cuestiones científicas y tecnológicas;

viii) acoger con discernimiento los mensajes que transmiten los «mass media» y la publicidad;

ix) demostrar sentido de la responsabilidad en la gestión del medio ambiente.

Convencido que estas exigencias no pueden ser satisfechas más que por mujeres y hombres autónomos y responsables.

Reconociendo que si la escuela no es la única fuente de educación, ella tiene —más que nunca— un papel vital para ayudar a los jóvenes a convertirse en adultos autónomos y responsables.

Recomienda a los gobiernos de los Estados miembros:

a) a tener en cuenta en el establecimiento de su política de enseñanza secundaria los principios contenidos en el anexo de esta recomendación y a llamar la atención de los órganos competentes para que puedan tomarlos en consideración y, llegado el caso, tenerlos en cuenta;

b) a velar para que la presente recomendación sea difundida lo más ampliamente posible entre todas las personas que se ocupan de la enseñanza secundaria.

ANEXO A LA RECOMENDACIÓN NÚM. R(83)13

Principios destinados a orientar a los responsables de los programas que contribuyan a la preparación de los jóvenes para la vida:

1. La preparación para la vida exige que se acuerde una atención particular a las necesidades de los jóvenes en los años que preceden y siguen inmediatamente el final de la escolaridad obligatoria por las razones siguientes:

i) estos años corresponden a un período de desarrollo personal y social intenso;

ii) es en este período cuando todos los jóvenes tienen que tomar decisiones capitales para su futuro;

iii) en numerosos Estados miembros, el acceso a la mayoría de edad tiene lugar algunos años después del final de la escolaridad obligatoria.

2. Los sistemas de educación deberían dar a todos los jóvenes la posibilidad de

adquirir los conocimientos, las aptitudes y las actitudes esenciales en los dominios clave siguientes, estrechamente interdependientes:

i) preparación para la vida en una sociedad democrática. Esta preparación debe enseñar a los jóvenes el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, hacerles capaces de ejercer los deberes y las responsabilidades de los ciudadanos y de iniciarles en la vida política y en la economía. Debe ayudarles a participar en la vida pública a nivel local y nacional y a comprender la política internacional;

ii) preparación para la vida personal. Debe dar a los jóvenes el sentido de los valores fundamentales y prepararles para las relaciones personales, familiares y comunitarias. Es preciso darles ocasión de tomar decisiones personales, de resolver sus problemas y de planificar sus actividades;

iii) preparación para la vida cultural. Debe permitir a los jóvenes encontrar en la vida cultural fuentes de enriquecimiento personal y de participación activa. Debe familiarizarles con su patrimonio cultural, espiritual, histórico y científico y prepararles para la vida en una sociedad pluricultural. El concepto de cultura debería ser interpretado en un sentido amplio y conviene situar la cultura en el lugar que ella merece en la enseñanza de todas las materias;

iv) preparación para el mundo del trabajo. En la escuela secundaria obligatoria (*), esta preparación debería abrir amplias perspectivas sobre el mundo del trabajo y a la vez instruir a los jóvenes sobre la naturaleza y la forma de diversos tipos de trabajo y darles ocasión para experiencias profesionales. En el curso de estudios técnicos y profesionales, la especialización debería hacerse progresivamente y en la medida de lo posible después de una formación general que incluya los elementos comunes a una familia de profesiones. Todos los jóvenes deberían ser conscientes del papel importante que la ciencia y la tecnología jugarán en su vida.

3. La escuela debería abrir la vía a los estudios y a la formación ulteriores, po-

(*) En España: la segunda etapa de la EGB.

niendo a disposición de los jóvenes, en una perspectiva de educación permanente, un servicio de asesoramiento y orientación sobre las posibilidades ofrecidas por los ciclos de formación y por la enseñanza superior y la educación de adultos. Para ayudar a los jóvenes a sacar el mejor provecho de estas posibilidades, la escuela debería insistir particularmente sobre la adquisición de aptitudes para la comunicación y técnicas de estudio.

4. La preparación de los jóvenes para la vida debería ser favorecida por una asociación activa entre la escuela y las otras instituciones sociales. La escuela debería tener especialmente ventaja para trabajar en colaboración con:

i) la familia, mediante una estrecha cooperación con los padres;

ii) la colectividad local, mediante la participación de esta colectividad en la vida de la escuela y por la participación voluntaria de los jóvenes en la vida de la colectividad;

iii) las instituciones sociales y políticas mediante debates con personalidades públicas, visitas y estudio de instituciones públicas locales y nacionales y mediante actividades extraescolares apropiadas;

iv) otros países, gracias a un amplio abanico de contactos personales, de intercambios, de hermanamientos de centros de enseñanza y de posibilidades de mantener correspondencia entre alumnos, que favorezcan el conocimiento de lenguas extranjeras;

v) el mundo del trabajo a través de experiencias profesionales y de contactos con representantes de empresarios y sindicatos;

vi) el mundo de la cultura en el sentido más amplio, a través de una participación dinámica en actividades sociales, artísticas y científicas y la práctica del deporte.

5. El ambiente, los programas y la organización de la escuela deberían ser de tal naturaleza que ofrecieran a los jóvenes ocasión de poner en práctica los principios democráticos. Llegado el caso, es necesario dar a los jóvenes la ocasión:

i) de participar, como personas informadas, en la toma de decisiones, con los responsables de su educación;

ii) de asumir responsabilidades respecto de ellos mismos, respecto de sus condiscípulos, de su escuela, de su familia, de sus grupos semejantes y de su comunidad;

iii) de practicar formas de delegación y representación;

iv) de participar en los consejos escolares y en grupos informales de alumnos.

6. Sería necesario ayudar a los profesores, gracias a una formación continua apropiada, para que adquieran los conocimientos, las actitudes y las aptitudes necesarias para asesorar y orientar a los alumnos. Conveniría especialmente alentarles:

i) a comprender las necesidades psicológicas y afectivas de sus alumnos;

ii) a llegar a ser capaces de animar los grupos con sensibilidad y con espíritu democrático;

iii) a sacar provecho de la diversidad cultural y social de los alumnos;

iv) a adquirir un conocimiento y aún una experiencia del mundo del trabajo exterior al sistema de educación.

7. Las autoridades de educación deberían conceder a las escuelas la flexibilidad y el tiempo necesarios para trabajar en asociación con otras instituciones sociales y dar entrada a la participación de los alumnos.

8. Se debería garantizar que al final de la escolaridad obligatoria, a todos los jóvenes se les ofrece posibilidades bien de empleo, bien de educación complementaria, bien de formación profesional. Esfuerzos especiales deberían ser desplegados para los grupos más débiles y desfavorecidos. Dado que la política para los jóvenes concierne a menudo a diversos ministerios, y en el interior de cada ministerio a diversos servicios, los Estados miembros deberían, quizá, revisar las relaciones existentes entre estos ministerios y servicios y, en su caso, tomar medidas para asegurar la coherencia de su acción.

RECOMENDACIÓN NÚM. R(83)4

DEL COMITE DE MINISTROS A LOS ESTADOS MIEMBROS REFERENTE A UNA MAYOR SENSIBILIZACION SOBRE EUROPA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS (ADOPTADA POR EL COMITE DE MINISTROS, EL 18 DE ABRIL DE 1983, EN LA 358 REUNION DE LOS DELEGADOS DE MINISTROS)

El Comité de Ministros, en virtud del artículo 15.b del Estatuto del Consejo de Europa,

Teniendo en cuenta la Convención Cultural Europea (1954) que subraya la necesidad de una educación con vistas a desarrollar la comprensión mutua entre europeos;

Recordando su Resolución (64) 11, «Civismo y educación europea»;

Considerando los resultados del Proyecto núm. 1 del Consejo de la cooperación cultural en el dominio de la enseñanza secundaria, «Preparación para la vida» (1978-1982);

Considerando igualmente el segundo plan a medio plazo del Consejo de Europa (1981-1986), y especialmente:

i) el objetivo 10.1: fomentar una toma de conciencia de la identidad cultural de Europa en su diversidad y reconocer las posibilidades de diálogo y de comprensión mutua con otras partes del mundo;

ii) el objetivo 11.3: resaltar la contribución de los sistemas educativos nacionales en la toma de conciencia europea, estimular una cooperación activa y la comunicación entre europeos.

Habiendo tomado en cuenta la recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales, y la educación relativa a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, adoptada por la conferencia general de Unesco en su 18 sesión (París, 19 de noviembre de 1974),

Recomienda a los gobiernos de los Estados miembros:

a) el tener en cuenta, en el establecimiento de sus políticas en materia de enseñanza secundaria, los principios que figuran en el anexo a la presente recomenda-

ción, o de llamar la atención de los servicios competentes interesados a fin de que los examinen y, llegado el caso, los tomen en cuenta;

b) el velar por la difusión lo más ampliamente posible de la presente recomendación entre todos los organismos y personas que más se preocupan de la sensibilización sobre Europa entre los alumnos y profesores.

ANEXO A LA RECOMENDACIÓN NÚM. R(83)4

Principios de orientación de quienes elaboran los programas educativos para una mayor sensibilización de Europa en las escuelas secundarias.

1. Fines

1.1. Los programas educativos concebidos para despertar la conciencia europea en las escuelas secundarias pueden contener elementos muy diversos cuya selección será determinada por las necesidades y las preocupaciones del país, de la región y del centro escolar interesados.

1.2. Más allá de toda diferencia de contenido, estos programas deben alentar a los jóvenes europeos;

i) a dar muestras de respeto y de solidaridad hacia los pueblos de otras naciones y culturas;

ii) a considerarse no sólo ciudadanos de su región y de su país, sino también ciudadanos de Europa y del mundo.

1.3. Es conveniente ayudar a los jóvenes de Europa a adquirir:

i) la voluntad y la capacidad de preservar y de promover la democracia, los derechos humanos y las libertades fundamentales;

ii) los conocimientos y aptitudes necesarias para hacer frente a la vida en un mundo interdependiente, caracterizado por la diversidad y por una evolución rápida y constante;

iii) una valoración de su patrimonio cultural común, de su contribución a otras civilizaciones y de lo que él debe a estas civilizaciones;

iv) un conocimiento de las instituciones y organismos creados para promover la cooperación europea, y la voluntad de apoyar sus ideales y sus actividades.

2. Enfoques

En el nivel secundario, se puede «enseñar» Europa en el marco, bien de las disciplinas existentes, bien de las enseñanzas interdisciplinarias. Si las escuelas tienen, ciertamente, toda la libertad para escoger el enfoque que mejor le conviene a sus necesidades particulares, deben, sin embargo, velar:

i) para que se tenga en cuenta lo que haya sido enseñado sobre Europa en los primeros años de la escolaridad;

ii) por mantener una coherencia general en lo que haya sido enseñado sobre Europa. La fragmentación del saber puede ser evitada si se prevé cuidadosamente una planificación y coordinación entre las diversas materias.

3. Contenido

3.1. En la enseñanza sobre Europa, los centros secundarios deben esforzarse en dar a los alumnos una buena comprensión de las nociones clave siguientes:

i) democracia, derechos humanos y libertades fundamentales;

ii) tolerancia y pluralismo;

iii) interdependencia y cooperación;

iv) unidad y diversidad humana y cultural;

v) conflicto y cambio.

3.2. Estas nociones pueden encontrar su mejor ilustración en temas y materias que demuestren la necesidad de comprensión y cooperación internacionales, por ejemplo:

i) la prevención de la guerra y la solución no violenta de los conflictos;

ii) la conservación del patrimonio cultural europeo;

iii) las incidencias de las emigraciones;

iv) la salvaguardia del equilibrio ecológico;

v) la óptima utilización de la energía y de los recursos naturales;

vi) las relaciones con los países en vías de desarrollo.

3.3. Es evidente que las lenguas vivas, la historia, la geografía y las ciencias humanas pueden contribuir de manera vital a promover el conocimiento de Europa en las

escuelas secundarias. Pero debe concederse una atención apropiada, a la contribución posible de la ciencia y de la tecnología, de las actividades artísticas y la música y de las otras materias del programa de la enseñanza secundaria.

4. Métodos

4.1. La diversidad de los sistemas escolares de los Estados miembros se traduce inevitablemente en diferencias de práctica pedagógica. Siendo esto así, al aplicar los programas destinados a desarrollar una conciencia de Europa muchos profesores desearían:

i) utilizar métodos activos, basados en la investigación y el descubrimiento: proyectos que impliquen investigaciones personales y encuestas; cultivo de las relaciones locales y nacionales con otros países;

ii) dar a los jóvenes posibilidades de participación activa, de toma de decisión y de responsabilidades en el seno de la comunidad escolar a fin de prepararles para la vida en una sociedad democrática y libre;

iii) estimular a los alumnos a participar en actividades paraescolares con una dimensión internacional: por ejemplo, participación en el concurso del Día de Europa en los Centros de Enseñanza y en los Clubs de la Unesco o en el Proyecto de Escuelas Asociadas de Unesco, creación de clubs europeos en las escuelas, correspondencias e intercambios escolares, visitas a instituciones europeas, manifestaciones ligadas a hermanamiento de ciudades;

iv) estimular a los alumnos a interesarse de una manera informada y crítica en el relato de los acontecimientos internacionales en los medios de comunicación;

v) utilizar las fuentes documentales y el material proveniente de otros países, así como de las organizaciones internacionales, tanto intergubernamentalmente como no gubernamentales.

4.2. La sociedad europea al convertirse cada vez más en multicultural, los centros escolares deberán, cada vez que sea posible, hacer participar activamente en el proceso de aprendizaje a personas de origen cultural diferente. Esto ayudará a los alumnos a adquirir aptitudes y actitudes verdaderamente tolerantes y a comprender que,

a pesar de diferencias de color, de creencias y de costumbres, todos los seres humanos tienen la misma dignidad y las mismas necesidades fundamentales.

5. *Formación del profesorado*

El éxito de los programas escolares para despertar una conciencia europea en los centros de enseñanza secundaria depende, en gran medida, de conocimientos, aptitudes y actitudes de los que importan esta enseñanza. Es, pues, indispensable organizar cursos —preprofesionales o profesionales— no solamente dedicados a profesores, sino también a cuadros administrativos, inspectores, consejeros y directores de centros. Además, los profesores y otros educadores deberán ser alentados a aprovechar las posibilidades de los estudios en los otros paí-

ses europeos y de los intercambios con estos países.

6. *Seguimiento y evaluación*

A fin de evitar pérdida de esfuerzo, y para utilizar al máximo los recursos existentes, conviene seguir de cerca y evaluar atentamente los programas dirigidos a despertar la conciencia de Europa en los centros secundarios de los Estados miembros, determinando especialmente en qué medida:

- i) los fines y objetivos de los programas son alcanzados;
- ii) las aspiraciones y necesidades de los alumnos son satisfechas.

Esta evaluación podría igualmente conducir a un intercambio de experiencias entre los Estados miembros, a la identificación y a la difusión de prácticas eficaces.

B I B L I O G R A F I A

R E V I S I O N B I B L I O G R A F I C A

EL DESARROLLO EN EL NIÑO DEL CONOCIMIENTO SOBRE EL PROPIO PAIS Y LOS EXTRANJEROS: REVISION DE LA BIBLIOGRAFIA *

Gerardo Echeita, Cristina del Barrio, Elena Martín, Amparo Moreno y Juan Delval
Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCION

Las ideas del niño sobre la realidad que le rodea y los caminos por los que llega a ellas son temas de indudable interés, tanto desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista práctico. Desde el punto de vista teórico, porque nos ayudan a comprender el desarrollo intelectual del niño, y desde el punto de vista práctico, porque pueden contribuir tanto a facilitar el proceso educativo como a entender las ideas de los adultos. En efecto, uno de los intereses principales de estudiar a los niños es comprender cómo se llega a las ideas de los adultos, cuál es su génesis, su proceso de formación.

El problema de cómo forma el niño sus ideas acerca de la sociedad en la que vive ha sido bastante descuidado en los estudios de los psicólogos y educadores y, sin embargo, es un tema de un enorme interés. A menudo se ha realizado un trabajo anecdótico, un trabajo de recolección de opiniones pero sin tratar de vincular esas ideas con el desarrollo psicológico general del niño. Y, sin embargo, sería de la mayor importancia conocer cuáles son las ideas infantiles sobre la política, la economía, la

nación, la familia, la guerra y la paz, la escuela, el poder, etc., y cómo evolucionan en relación con su desarrollo mental. (Véase una revisión de estas cuestiones en Delval, 1981.)

En concreto, la formación de las nociones sobre el propio país y el extranjero ha dado lugar a algunos estudios, pero estamos todavía lejos de conocer el tema en profundidad. Sin embargo, hoy podemos observar que en muchos países se está produciendo un fuerte incremento de los sentimientos nacionales, fenómeno que no ha sido suficientemente estudiado y explicado. Encontramos que el sentimiento nacional y el sentimiento de pertenencia a una comunidad es mucho más fuerte que otros lazos a los que a veces se ha atribuido más importancia, como los de clase. Sería, pues, muy importante conocer cómo se forma esa vinculación, desde pequeños, con la propia nación y con otras comunidades más reducidas.

Podemos preguntarnos qué interés puede tener estudiar estos fenómenos. La respuesta es clara: el interés es grande si aceptamos que las ideas del niño no son una simple reproducción, un calco de las ideas de los adultos. Psicólogos y educadores han concebido a menudo al niño como un puro repetidor de las influencias ambientales, el niño sería como una especie de papagayo que repite primero sin comprender y que termina comprendiendo. Sin embargo, esta idea ha entrado en crisis hace tiempo y resulta evidente que las ideas de los niños no se corresponden con las ideas de los

* Este trabajo forma parte de la investigación «El conocimiento del niño de las unidades geográficas de su entorno», dirigida por Juan Delval, perteneciente al X Plan Nacional de Investigación Educativa, desarrollada en el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.

adultos porque, aunque el niño experimenta la influencia del ambiente que le rodea, tiene que reconstruir sus conocimientos con los medios que tiene a su alcance. Sus instrumentos intelectuales varían a lo largo de las etapas de desarrollo y no son los mismos en un niño de cinco que en uno de doce años. Por eso, aunque estén sometidos a influencias semejantes, su concepción del mundo, su explicación de los fenómenos, puede diferir considerablemente. Las influencias tempranas, unidas a su desarrollo psicológico, pueden determinar de forma sustancial las ideas que va a mantener durante la edad adulta.

Cuando se comienza a estudiar un tema como el sentimiento nacional y las ideas hacia el propio país, se ve la enorme complejidad que tiene la formación de nociones que, una vez constituidas, cuando las observamos en los adultos, pueden parecernos simples. Un estudio de este tipo obliga a diferenciar distintos aspectos, aspectos que van haciéndose más numerosos e intrincados a medida que avanzamos en el estudio, de tal manera que cada vez se ha ido presentando ante nuestros ojos un panorama más complejo.

La formación de la idea de nación supone la integración de aspectos políticos, geográficos, históricos, culturales, lingüísticos, etcétera, para formar con todo ello una unidad. No se trata de amontonar conocimientos, sino que deben organizarse, estructurarse, y aparecen aquí importantes problemas lógicos subyacentes, como el manejo de la lógica de clases y de relaciones. Precisamente el fallo de los estudios sociológicos realizados mediante encuestas sobre estos problemas es que se quedan en la superficie de las opiniones y no pueden profundizar ni en la génesis, ni en la integración de los diversos aspectos.

Los aspectos son muy variados. Es preciso, en todo caso, tener una información, unos conocimientos mínimos, saber que Francia es un país y Guadalajara una provincia, distinguir una capital de un continente, una provincia de un pueblo. Pero no basta saber los nombres de ciudades, países o continentes, sino que es preciso entender sus relaciones y esto es un problema lógico y un problema geográfico. Hay que conocer dónde están situadas las ciudades, sus relaciones espaciales, qué hay entre ellas, y también las relaciones lógicas entre los

elementos implicados, todo el entramado de inclusiones y exclusiones entre las clases.

El conocimiento del propio país tiene como contrapunto el conocimiento sobre otros países, empezando por el aspecto lógico de la noción de extranjero, entendida como una relación y no como una propiedad, no como una característica que tienen algunas personas y que otras no pueden tener nunca y siguiendo por los conocimientos espaciales, la información, etc. A ello hay que añadir los factores históricos y culturales.

Los aspectos de conocimiento interactúan con los aspectos que se han denominado afectivos: el aprecio hacia el propio país y la valoración de otros países. Estos problemas son, sin duda, más difíciles de estudiar y, aunque han despertado un gran interés dentro de este campo, los resultados no siempre son muy concluyentes por la dificultad del tema. El estudio de los llamados «estereotipos» no ha arrojado mucha luz sobre estas cuestiones. Más prometedora resulta una orientación hacia aspectos laterales, como puede ser el estudio de los símbolos nacionales, la bandera, el himno y otros signos menos llamativos pero que provocan un apego semejante. Este tema, desgraciadamente, está todavía poco estudiado. Tanto el desarrollo del patriotismo como la formación de los afectos hacia otros países, son problemas que están todavía hoy en el comienzo de su investigación.

Dada la importancia de estos temas y su enorme complejidad, nos pareció útil, dentro de las investigaciones que estamos llevando a cabo sobre distintos aspectos del problema, presentar una revisión de lo que se ha investigado. (Una revisión de algunos de estos temas se encuentra en Davies, 1968, centrada principalmente en el descubrimiento infantil de la nacionalidad.) Esto puede servir para que otros investigadores puedan explotar los múltiples aspectos que permanecen todavía oscuros. En esta revisión hemos incluido tanto los trabajos extranjeros como los nuestros propios, aunque presentados todos ellos de una manera esquemática, más como una referencia que como un sustituto de su lectura. Además, nos ha parecido útil hacer una tabla, que se incluye al final, en la que aparecen reunidos los distintos trabajos con las ca-

racterísticas que tienen, como el tipo de sujetos, método, etc.

1. CONOCIMIENTO DEL PROPIO PAIS Y DE OTROS PAISES

El primer grupo de trabajos que vamos a revisar corresponde a todos aquellos que se han ocupado de la representación infantil de lo que es la nación, desde el punto de vista de los conocimientos sobre ella y sobre otros conceptos relacionados, como los de pueblo, las otras naciones, el extranjero, etc., dejando para más adelante la actitud afectiva que tiene el niño hacia esas entidades.

Los primeros datos sobre las nociones de país y nacionalidad los encontramos en el capítulo III de la obra de Jean Piaget, *El juicio y el razonamiento en el niño*, aparecida en 1924. El propósito de las investigaciones que se describen en ese capítulo no es estrictamente el concepto de nación, sino la dificultad para razonar sobre relaciones parte-todo y para comprender conceptos relativos, dificultad observada en una muestra de 30 niños ginebrinos entre siete y diez años. Los más pequeños no consideran los conceptos de «hermano», «amigo» como términos de una relación, sino como un tipo de personas, una categoría. Lo mismo ocurre con el concepto de extranjero, que es para el niño una categoría absoluta, una propiedad de algunos individuos, sin reconocer que ellos mismos serían extranjeros para dichos individuos. Sólo hacia los nueve-diez años lo conciben como una relación recíproca entre un individuo y los que no pertenecen a su país. En cuanto al concepto de país, comprueba que al principio los niños consideran a Suiza como algo exterior a Ginebra. Sólo más tarde expresan verbalmente bien la situación geográfica de Ginebra como parte de Suiza, aunque no son capaces aún de representarla espacialmente mediante círculos: los dibujan yuxtapuestos y no incluido uno en otro. Hasta los diez años no logran comprender que se pueda ser a la vez ginebrino y suizo, es decir, la relación de inclusión de la parte en el todo. El niño tiende a pensar en la parte y olvidar el todo, que se considera como otra clase independiente.

Piaget retoma el tema en un artículo con Anne Marie Weil, publicado en 1951 en

el *Boletín de Ciencias Sociales* de la Unesco, donde analizan los aspectos cognitivos y afectivos. El problema se estudia con más cuidado y profundidad que en el estudio anterior (Piaget, 1924), examinando un mayor número de sujetos (200 niños) y un rango de edades más amplio (cuatro-quince años). Se ocupan de tres problemas distintos: a) el conocimiento y actitudes hacia la propia nación, b) el conocimiento y actitudes hacia otros países y c) la reciprocidad en sus aspectos cognitivo y afectivo. Por ahora vamos a centrarnos en los aspectos de conocimiento de estas nociones, dejando para más adelante el desarrollo de las actitudes hacia las mismas (véase apartado 2).

Piaget describe tres estadios en el desarrollo de la noción de patria paralelos al desarrollo de las actitudes respecto a ella. En el primero, hasta los siete años, hay un conocimiento verbal de las relaciones geográficas, pero la afirmación «Ginebra está en Suiza» permanece incomprendida, tanto desde el punto de vista espacial como lógico. Espacialmente se dibujan una al lado de otra; lógicamente, se es ginebrino y no suizo, o a la inversa, pero no las dos cosas a la vez. En el curso de un segundo estadio (entre siete-ocho y diez-once años) se comprende el encajamiento espacial de Ginebra dentro de Suiza, al que sin embargo no corresponde la inclusión de la categoría «ginebrinos» en la de «suizos». A partir de los diez-once años la comprensión es correcta.

Respecto a las ideas sobre otros países aparecen las mismas dificultades lógicas de inclusión de la parte en el todo, coincidiendo su progreso con los tres estadios descritos para las ideas sobre el propio país. En cuanto al concepto de extranjero, en un primer momento (hasta los siete-ocho años) el niño está dominado por su egocentrismo, tanto intelectual como afectivo, que le impide salir de su punto de vista y considerar la noción de extranjero como una relación; en un segundo estadio (entre siete-ocho y diez-once años) aparece un comienzo de descentración, aunque no son capaces de referir el término de extranjeros a sí mismos, y en el tercero (desde los diez-once años en adelante) hay una reciprocidad intelectual y afectiva.

En relación con el concepto de extranjero se ha replicado este estudio con 96 niños

españoles, entre cinco y doce años (Martín, 1979), comprobándose los mismos estadios hallados por Piaget: extranjero como categoría («el que vive en la extranjería»); extranjero como relación, pero no aplicable al propio sujeto, y extranjero como relación recíproca. Aparece, sin embargo, en los resultados un ligero adelanto en los niños españoles respecto a los suizos, en relación con las edades en que se llega a cada uno de los estadios.

Dentro del mismo enfoque piagetiano, como pone de manifiesto el contenido del trabajo y su tratamiento mediante el empleo del método clínico, Florea Niculescu había estudiado en 1936 las nociones infantiles de familia y pueblo examinando 238 niños entre cuatro y trece años de una serie de aldeas de la región rumana de Ulaska. Encontró dificultades lógicas en cuanto a las nociones de parentesco similares a las descritas por Piaget (1924) en la comprensión del concepto de «hermano». Cada una de estas nociones está definida por una propiedad y no una relación. Los más pequeños sólo consideran miembros de la familia a los que viven en la misma casa, extendiendo el término incluso a personas que conviven con la familia.

En cuanto a las ideas sobre el pueblo, observó que antes de los siete-ocho años, «vecino» es asimismo una propiedad absoluta, el niño considera que tiene vecinos, pero él no es vecino de nadie. Por otra parte, el pueblo se limita a ser un nombre. Hasta los diez-once años no aparece una comprensión lógica de la noción de vecino como relación recíproca, y de pueblo como un todo organizado en el que están incluidos elementos heterogéneos que forman una jerarquía de clases de distinto grado de abstracción (familias, instituciones, viviendas, etc.).

En relación con la concepción infantil de lo que es un pueblo, parece que los aspectos geográfico-descriptivos son esenciales para una comprensión de la noción de país y de las unidades geográficas menores que lo integran. En este sentido, se han estudiado en niños españoles estos distintos aspectos descriptivos referidos a diversas unidades geográficas, como son la ciudad, la región, el país, las diferencias entre pueblo y ciudad, su origen y transformación, etc. (Echeita, 1980). Los datos obtenidos con 72 niños madrileños señalan un progreso

en el conocimiento de dichas unidades, que va desde una confusión entre ellas, sin diferenciar los límites que las definen, hasta una coordinación de todas, apareciendo unas (pueblos, ciudades) integradas en otras mayores (regiones, países). Uno de los aspectos más difíciles de entender por los niños sería la influencia de distintos factores en la creación y evolución de algunas unidades (transformación de pueblos en ciudades, por ejemplo). Se ha observado también que las descripciones van variando con la edad, desde la utilización de elementos concretos y aislados (país como sitio donde hay casas, coches, carreteras) al empleo de elementos organizados y abstractos (país como unidad geográfica integrada por regiones, ciudades, pueblos, etc., con un sistema político, cultura, lengua, historia, etc., determinados).

Estos datos coincidirían con los hallados por Niculescu, ya que no sólo se observa una mayor cantidad de conocimientos en las edades superiores, sino además un tratamiento cualitativamente distinto de los mismos, hasta hacer intervenir cada vez más elementos abstractos: familia, pueblo y ciudad como unidades lógicas estructuradas.

Un conjunto importante de trabajos sobre las ideas infantiles acerca del país y la nacionalidad se lleva a cabo por Gustav Jahoda, alrededor del cual se agrupa una serie de investigadores que también se ocupan del estudio de las actitudes y preferencias de otros países, como veremos más adelante (véase apartado 2).

Jahoda realiza en 1962 un primer estudio sobre el conocimiento geográfico por parte del niño de países distintos al suyo, y sus actitudes favorables u hostiles en relación con dichos países (véase apartado 2). Examina en Glasgow, Escocia, a 144 niños entre seis y once años de edad, pertenecientes a dos clases sociales distintas (media y trabajadora).

Pidiéndoles que nombren cuantos países conozcan y la fuente de dicho conocimiento, observa un desarrollo con la edad de las respuestas de los sujetos y que el grado de sus conocimientos aparece ligado al medio social. Las respuestas de los pequeños son de tipo anecdótico y al azar, y el origen de su conocimiento se encuentra en datos familiares. Conocen países aislados de los que han oído hablar en su familia, donde han

estado de vacaciones o suelen vivir parientes. Más tarde, se hace sentir la influencia de la escuela como fuente de datos acerca de los países que el niño cita y se va pasando a patrones de respuesta, citando los países escandinavos, los latinos, los orientales, los aliados en la guerra, etc., llegando a manejar un caudal de datos que incluye la información proporcionada por todos los medios de comunicación sobre temas políticos, científicos, etc. Por otra parte, hay un mayor conocimiento entre niños de clase media que entre los de clase trabajadora, manifestando, además, estos últimos mayor número de prejuicios respecto a muchos países.

Jahoda (1963 a) retoma en otra investigación el estudio del conocimiento que tienen los niños de su propio país y de su nacionalidad, partiendo de los estudios ya realizados por Piaget, que intenta replicar. Empleando la misma muestra de su estudio anterior (Jahoda, 1962), analiza tres tipos de conocimiento: a) el conocimiento geográfico-verbal, determinado por las respuestas a «qué son» y «dónde están Glasgow, Escocia y Gran Bretaña»; b) el conocimiento geográfico-espacial, utilizando un material consistente en tres planchas cuadradas de plástico y un círculo de latón de distinto tamaño y color, que el sujeto tiene que identificar y colocar como Gran Bretaña, Inglaterra, Escocia y Glasgow, y c) el conocimiento de las relaciones de nacionalidad, determinado por las respuestas que dan los niños a la pregunta de «¿se puede ser escocés y británico al mismo tiempo?».

Obtiene tres tipos de estadios, geográficos (estadios-G), espaciales (estadios-S) y de nacionalidad (estadios-N), cuya dificultad y ritmo de desarrollo son distintos. Se consideran los estadios G como el límite superior de conocimiento que posee el niño en cada momento. Su conocimiento espacial, determinado por su actuación en la tarea manipulativa, queda por debajo y pone de manifiesto la existencia de fórmulas vacías de significado en las contestaciones verbales del niño. Así, éste puede decir que Glasgow «está en Escocia» y, sin embargo, situar el círculo de Glasgow fuera de la plancha de Escocia. El conocimiento de las relaciones de nacionalidad progresa más lentamente y una de las razones incorrectas que encuentra Jahoda para justificar tanto la posibilidad como

la imposibilidad de pertenecer simultáneamente a comunidades incluídas unas en otras (como Glasgow y Escocia) es el idioma: se es británico y escocés porque se habla inglés en Gran Bretaña y Escocia y, al contrario, no se puede ser las dos cosas a la vez porque se habla con distinto acento. Sin embargo, encuentra un mayor porcentaje de respuestas correctas en este aspecto entre niños pequeños, que las halladas por Piaget y Weil (1951). Aparecen diferencias en cuanto al nivel socio-económico en el conocimiento geográfico verbal y espacial, cuyo último estadio alcanzan antes los niños de clase media. No ocurre así con el conocimiento de las relaciones de nacionalidad, que implica comprender la relación lógica de inclusión de la parte (escoceses) en el todo (británico).

Jahoda (1964) profundiza en las diferencias en relación con el estudio de Piaget en una revisión crítica de los trabajos de éste a la luz de sus propios resultados con niños escoceses. Según él, los estadios descritos por Piaget resultan inaplicables a su muestra. Aparte de las insuficiencias metodológicas que achaca al trabajo piagetiano, considera que no es real su secuencia de desarrollo desde una comprensión geográfico-espacial a una comprensión de relaciones lógicas (de nacionalidad). Encuentra numerosos sujetos que están en el nivel superior del conocimiento de las relaciones de nacionalidad y que, sin embargo, fallan en los otros dos tipos de tareas. Por otra parte, comenta la insuficiente explicación que ofrece Piaget del tardío logro de la comprensión de las relaciones de nacionalidad. Para Jahoda, no se debe a que los niños no dominen la inclusión de clases lógicas hasta los diez-once años, sino a la dificultad inherente a las categorías sociales, y en particular de nacionalidad, como clases lógicas. Se trata de categorías más abstractas y menos ligadas a índices perceptivos. Explicación que parece coincidir con la teoría piagetiana y su noción de desfases (*decálages*) horizontales en algunas operaciones (en este caso, operaciones con clases) según el contenido al que se apliquen.

En esta línea, entre nosotros (del Barrio, 1979; Delval y del Barrio, 1981), han realizado un trabajo sobre la adquisición de la lógica de clases en relación con los conceptos de nación y nacionalidad. El objetivo del estudio era comprobar las dificultades

lógicas en la comprensión de los estudios de Piaget y Jahoda (1963 a). Se examinaron 72 niños madrileños entre cinco y doce años de edad y pareció necesario distinguir cuatro aspectos diferentes en la comprensión:

a) El conocimiento de las características y relaciones entre las distintas unidades geográficas, expresado verbalmente, en enunciados como «Madrid es la capital de España», «España es un país», etc.

b) Un conocimiento geográfico-espacial, estudiado mediante el manejo de mapas. A diferencia del material más abstracto de Jahoda, nosotros utilizábamos una serie de cartulinas con la forma simplificada de España, Cataluña y Castilla y un círculo que representaba Madrid.

c) Un conocimiento de tipo lógico, expresado verbalmente a través del manejo de las inclusiones de clases de nacionalidad, al decir si se puede ser madrileño y español a la vez. Añadíamos preguntas acerca de la cuantificación de la relación entre madrileños y españoles (si hay más madrileños o españoles, si todos los españoles son madrileños y viceversa) para profundizar más en la comprensión de la relación de inclusión.

d) Un conocimiento lógico de tipo práctico, manifestado a través de la actuación del niño en una tarea de clasificación de un conjunto de muñecos de madera y de dos colores, que representaban individuos de diferentes nacionalidades y de unidades incluidas en la nación. Esta prueba pretendía ver hasta qué punto muchas afirmaciones verbales sobre el conocimiento lógico eran meras fórmulas vacías como las que Piaget y Jahoda habían encontrado en cuanto al conocimiento geográfico.

Los resultados ponen de manifiesto que la integración de los aspectos geográficos y lógicos necesaria para comprender la noción de país, sólo se da a partir de los diezocho años.

Encontramos efectivamente que los resultados en la prueba manipulativa de inclusión (que ha demostrado ser la más difícil) sugerían una mayor dificultad en los niños para poner en práctica sus conocimientos sobre la doble pertenencia a distintas unidades nacionales. Sujetos que afirmaban ser españoles y madrileños, fallaban a la hora de considerar españoles a los muñecos cla-

sificados como madrileños o como valencianos, por ejemplo. Parece, por tanto, que el conocimiento verbal sobre ambos aspectos indica una comprensión sólo aparente de los problemas, como se observa en la actuación de los sujetos en las dos situaciones prácticas. Estos resultados han sido confirmados y completados en un estudio más amplio con niños de zona rural y urbana (Delval, del Barrio y Echeita, 1984).

Ugurel-Semin (1965) en un estudio con niños turcos de seis-siete años, encontró que no existía concepto de nación a dicha edad, aunque sí actitudes respecto a la propia nación. Las respuestas de los niños ponían de manifiesto la ausencia de relación de inclusión entre ciudad y país, así como una gran influencia del egocentrismo que tenía de realismo nominal y de prejuicios todas las concepciones del niño acerca de los extranjeros.

En la línea de las investigaciones de Jahoda, pero intentando profundizar en las diferencias según el medio social del que provengan los niños, Jennifer F. Marsh (1966) estudió el comportamiento de 42 niños de nueve años de zona rural y 42 niños de Aberdeen (Escocia) de la misma edad. Encuentra que los primeros están significativamente por delante de los segundos en la comprensión del concepto de ciudad incluida dentro de un país y de las relaciones espaciales entre Aberdeen, Escocia y Gran Bretaña, resultados que interpreta en función de la mayor experiencia en viajes a la ciudad en el caso de los niños de zona rural.

Más recientemente, Towers (1974), con 80 niños escoceses de la misma edad, nueve años, y de distintos medios sociales, compara la comprensión de los tres tipos de conocimiento definidos por Jahoda en cada medio social. Encuentra superioridad en los niños de medio rural (de las islas Orcadas menores), sobre medio urbano (de la capital de las Orcadas), en cuanto al conocimiento geográfico-verbal, aunque no en cuanto las representaciones espaciales ni a las relaciones de nacionalidad. Vuelve a haber superioridad en niños de «tierra firme» (escocesa) respecto a niños de medio insular en todos los aspectos.

En relación con la posible influencia de vivir en un medio determinado, hemos continuado el trabajo iniciado con niños madrileños y expuesto más arriba, comparan-

do la actuación en las cuatro tareas ya descritas más arriba (80 niños de zona rural con la de 80 niños de zona urbana, todos entre cinco y doce años de edad) (Delval, del Barrio y Echeita, 1984). Además, les preguntábamos por un mayor número de unidades geográficas y su pertenencia a ellas, a fin de tener más datos de su conocimiento geográfico y lógico.

Los resultados confirman de nuevo que las cuatro tareas no tienen la misma dificultad y que la clasificación de los muñecos se resuelve mucho más tarde, a los diez-once años, que las anteriores. Las dos tareas geográficas (verbal y mapas) tendrían una dificultad intermedia y la lógico-verbal (justificar verbalmente la pertenencia a comunidades incluyentes o no pertenencia a comunidades mutuamente exclusivas) sería la más sencilla. La comparación de los dos medios pone de manifiesto una ventaja en la muestra urbana, a diferencia de los datos de Towers y Marsh, excepto en el caso del conocimiento geográfico-verbal en que los niños pequeños de zona rural expresan un mayor conocimiento de su localidad y del hecho de encontrarse en la misma que los niños de zona urbana. No obstante esta diferencia no llega a ser significativa. Sólo lo es la diferencia entre ambos medios hallada en las tareas lógicas —a favor de los niños urbanos— aunque al dicotomizar la muestra se observa sólo en el grupo de edades superiores (nueve-doce años).

En pocas palabras, parece que existe un acuerdo entre todos los estudios reseñados en que no hay una comprensión de lo que significa la idea de país y la pertenencia al mismo hasta los diez-once años y de que para llegar a ella es necesaria la integración de distintos aspectos —espaciales, geográficos, lógicos—, de diferente dificultad, según la tarea que planteemos al sujeto y según la procedencia social del mismo, que puede facilitar o retrasar el acceso a dicha comprensión. No coinciden los estudios, sin embargo, en cómo influye de hecho el medio social encontrando algunos (Marsh, 1966; Towers, 1974) ventajas en los sujetos de medio rural sobre los de medio urbano, mientras que otros encuentran ventajas en los segundos aunque en tareas distintas (Delval, del Barrio y Echeita, 1984), o en los de clase media frente a los de clase trabajadora (Jahoda, 1962, 1963 a).

2. LA FORMACION DE ACTITUDES HACIA EL PROPIO PAIS Y HACIA OTROS PAISES

El segundo grupo de trabajos que se han realizado dentro del estudio de la nación, como ya hemos dicho anteriormente, es el que se refiere a las actitudes y estereotipos que los sujetos muestran tanto hacia su propio país como hacia los otros.

Este campo es el que mayor número de estudios abarca, pero gran parte de ellos no parecen haber obtenido resultados demasiado fructíferos. La mayoría de las investigaciones sólo han conseguido descubrir el contenido de las actitudes pero no explican el proceso cognitivo responsable de su formación.

Siguiendo entonces esta posible distinción entre trabajos principalmente descriptivos, y trabajos que intentan explicar los contenidos de las actitudes, vamos a exponer en primer lugar los que se encuentran en este último grupo.

El primero de ellos, es el estudio de Piaget y Weil (1951) al que ya nos hemos referido en el apartado anterior. La posición de estos autores es que entre el desarrollo de los aspectos cognitivos y afectivos relativos a la nación existe un total paralelismo. Por tanto, a cada uno de los estadios que se encuentran en el desarrollo de la noción de país corresponde un estadio afectivo isomorfo. El paralelismo no se refiere tan sólo a que haya igual número de estadios y que éstos aparezcan en el mismo momento, sino sobre todo a que la evolución en los dos campos se debe al desarrollo de una misma capacidad: la *reciprocidad*. El instrumento de la reciprocidad se basa en dos mecanismos complementarios que son la descentración y la coordinación. El niño tiene que distanciarse de su propio punto de vista egocéntrico y ser capaz de integrar en un todo coherente las nuevas perspectivas que surgen a raíz de esta descentración.

Como decíamos anteriormente, el artículo está dividido en tres grandes apartados: el propio país, los otros países, y la reciprocidad, diferenciando en cada uno de ellos el desarrollo afectivo y el cognitivo. Al primero es al que nos referiremos en esta parte.

Por lo que respecta al tema de las *actitudes hacia la propia nación*, Piaget y Weil encuentran tres estadios evolutivos en las

respuestas a la pregunta: qué país es el que más te gusta.

En el primer estadio, que comprende las edades anteriores a los siete años, el niño no muestra una preferencia por su propio país. Cualquier país le agrada en función de intereses momentáneos, completamente accidentales y accesorios para el tipo de juicio que se le pide. Utiliza criterios egocéntricos y totalmente individualistas.

En el segundo estadio, que abarca desde los siete-ocho años hasta los diez-once, se observa un avance con respecto al egocentrismo del primer estadio. Los juicios del sujeto son ahora reflejo de nuevos valores colectivos que superan esta postura egocéntrica inicial. La influencia de los criterios familiares es fundamental en este momento. Es, en palabras de Piaget y Weil, la etapa del sociocentrismo.

Por último, durante el tercer estadio, que se extiende desde los diez-once años en adelante, las motivaciones se adaptan más o menos a ciertas ideas colectivas del grupo social nacional. Se construye una escala de valoración para la preferencia de un país que tiene como cima valores relativamente abstractos.

El siguiente apartado del estudio tiene como objetivo ver si las *actitudes relativas a los otros países* siguen un desarrollo igual al de las actitudes hacia el propio país. Como vamos a ver, la evolución es totalmente paralela.

En el primer estadio, cuando se le pregunta al niño qué opina sobre otros países, muestra el mismo tipo de juicios de valor fundados en móviles subjetivos y momentáneos. En el segundo estadio volvemos a observar un paso del egocentrismo al sociocentrismo. El niño acata los juicios que su ambiente, la familia fundamentalmente, le proporciona. Y según sean éstos juzgará positiva o negativamente a los demás países. No tiene todavía una autonomía de juicio. El tercer estadio supone el logro de esta autonomía de juicio. El niño supera el punto de vista individual, así como las influencias de su ambiente y es capaz de juzgar a los demás países con la objetividad que el instrumento de la reciprocidad le proporciona.

El tema de la *reciprocidad*, que constituye el último apartado del trabajo, se estudiaba por medio de las siguientes pregun-

tas: «Si hubieses nacido sin nacionalidad, ¿qué país escogerías para vivir en él?, ¿por qué?». Con estas preguntas se pretendía averiguar si el niño era capaz de descentrarse de su particular punto de vista y comprender que los motivos que le llevan a él a elegir su país son los mismos que harán elegir Francia al niño francés.

En el primer estadio, no sólo la elección del niño se dirige hacia su propio país, sino que además el sujeto se imagina que un niño de otro país elegiría también Suiza. En el segundo estadio se observa un comienzo de reciprocidad cuando los niños adjudican una elección simétrica a los sujetos de otras nacionalidades, cada niño elegiría así su propio país. Pero no se trata de una reciprocidad totalmente consolidada ya que, al preguntarle al sujeto cuál de los niños tiene la razón en la elección del país que han hecho, contesta que él mismo, demostrando así que todavía permanece anclado en su egocentrismo, menos fuerte que en el período anterior, pero aún importante. El tercer estadio establece una comprensión real de la reciprocidad de los puntos de vista, con resistencia a la sugestión final.

Piaget y Weil explican la evolución del sujeto en los tres tipos de problemas mediante la construcción de la reciprocidad. El sujeto comienza por considerar como únicos posibles los puntos de vista inmediatos ligados a él mismo, y esto constituye el egocentrismo tanto intelectual como afectivo. El sujeto va abandonando progresivamente estas dos posturas y coordinando los múltiples puntos de vista que le ofrece esta descentración.

A partir de este trabajo de Piaget y Weil varios autores han seguido investigando en el tema de las actitudes nacionales desde el punto de vista de su formación y desarrollo evolutivo.

Jahoda (1962) realizó un estudio (véase apartado 1) con una muestra de niños de Glasgow en el que, entre otros aspectos, les preguntaba por sus actitudes hacia varios países, cuáles les gustaban, cuáles les disgustaban y por qué. Este autor encontró tres etapas evolutivas: en la primera de ellas los sujetos se basan en datos pintorescos y exóticos para mostrar sus preferencias. Esta primera etapa abarca los seis y siete años. A los ocho-nueve, segunda etapa, las preferencias están basadas en carac-

terísticas estereotipadas. El factor predominante para rechazar a los países es que en algún momento hayan sido enemigos en una guerra. Por último, en la tercera etapa, que comprende a los sujetos de diez y once años, los niños se fijan más en la gente y en sus características positivas para elegir a un país como el preferido, y empiezan a tener en cuenta los motivos políticos tanto para opinar en contra, como a favor de un país.

Como se puede observar, los resultados de Jahoda coinciden con los de Piaget y Weil por lo que respecta a la evolución de los criterios de preferencia desde el nivel puramente anecdótico a los aspectos relevantes para el caso. También existe una coincidencia en el hecho, observado en ambos trabajos, de que los sujetos son capaces de emitir juicios valorativos sobre los países mucho antes de tener conocimientos concretos sobre ellos y sin haber llegado a una noción de país totalmente constituida.

Datos en cierto sentido semejantes ha encontrado también Ugurel-Semin (1965), en su trabajo, ya citado en el apartado anterior, con niños turcos de seis y siete años. Este autor analiza tres tipos de factores que están en la base de la idea de nación. Dentro de los afectivos, que son los que ahora nos interesan, el resultado más claro es que los sujetos valoran lo desconocido como negativo. Los niños se esfuerzan en asimilar lo desconocido a palabras conocidas que la mayor parte de las veces tienen un carácter afectivo negativo. Dentro de lo desconocido o diferente, el color de la piel y el lenguaje son dos atributos de una gran relevancia para estos niños. Hacia los seis-siete años todavía no existen estereotipos, pero en cambio ya hay actitudes que van a facilitar la formación de éstos. Hasta la edad de diez años se observa que el niño no llega a caracterizar las naciones por sus estructuras objetivas sino que las juzga según sus experiencias personales vividas. Los sujetos jóvenes carecen de conocimiento sobre las naciones por las que se les pregunta, pero atribuyen caracteres a esas naciones en función de asociaciones de palabras o de confusión con términos próximos. Este último dato coincide, por tanto, con lo que Piaget, Weil y Jahoda habían encontrado.

En esta misma línea hay que resaltar una serie de trabajos que han venido desarrollándose durante varios años por un mismo

grupo de autores. Nos referimos a los estudios de Tajfel y Jahoda (1966); Middleton, Tajfel y Johnson (1970); Tajfel, Jahoda, Nemeth, Rim y Johnson (1972), y Tajfel, Nemeth, Jahoda, Campbell y Johnson (1970).

En el trabajo de Tajfel y Jahoda de 1966 y en el de Tajfel, Nemeth, Jahoda, Campbell y Johnson de 1970 se realizó, con diferentes muestras, un experimento en el que, en una primera sesión, se le presentaban al sujeto 20 fotografías de jóvenes de distintas características físicas. Los sujetos tenían que clasificarlas conforme a los criterios «me gusta mucho», «me gusta poco», «no me gusta demasiado», «no me gusta nada». En la segunda sesión se les volvía a presentar las mismas fotografías, pero esta vez pidiéndoles que las clasificaran con respecto a «ser de su país» o «ser extranjero». Se observó una tendencia a asignar las fotografías «que les gustaban» a la categoría de «ser de su país». Esta tendencia disminuía con la edad. La explicación que los autores dan a este resultado es que los niños más pequeños utilizaban el criterio de sus sentimientos positivos para realizar las dos elecciones. De esta forma las fotografías que les gustaban las adjudicaban a la propia nacionalidad. Por el contrario, los mayores tenían criterios diferentes para evaluar las fotografías y para evaluar la nacionalidad. Los sujetos de mayor edad se basaban en el estereotipo físico propio de su nacionalidad para decidir si los sujetos de las fotografías eran o no de su país, independientemente de lo mucho o poco que les gustaran.

En 1972 Tajfel, Jahoda, Nemeth, Rim y Johnson continuaron este trabajo pero con muestras en las que se podían observar sentimientos de minusvaloración ante otro grupo nacional que era considerado superior. Los niños eran escoceses e ingleses. A los sujetos se les pedía que en vez de clasificar las fotografías entre las categorías «de mi país», «de otro país», como en los estudios anteriores, las clasificaran como «escocés», «inglés». También se realizó este estudio con una muestra israelita, la mitad de la cual era de origen europeo y la otra mitad de origen oriental.

En el primer caso se encontró que los sujetos ingleses preferían las fotografías clasificadas como «ingleses». Pero entre los escoceses los de más edad preferían antes a los ingleses que a los de su propio grupo

nacional. En la muestra israelita los resultados reflejaron el mismo fenómeno. Todos los sujetos, tanto los orientales como los europeos, preferían las fotografías clasificadas como «europeas». Estos resultados muestran, por tanto, una mayor identificación con el grupo nacional admirado que con el propio.

Resultados muy semejantes se observaron en el estudio que Jaspars, Van de Geer, Tajfel y Johnson (1973) llevaron a cabo con 120 niños holandeses, de edades comprendidas entre siete y doce años. En este trabajo, además de la prueba de las fotografías, se utilizaron otras dos que iban encaminadas a estudiar hasta qué punto influía en las preferencias de distintos países por los niños el grado de semejanza que éstos percibían entre los mismos, así como las relaciones que creían que mantenían entre sí. El método consistió en presentar a los niños los nombres de dos países determinados y luego un tercero que habían de comparar con los dos anteriores decidiendo a cuál se parecía más y con cuál se llevaba bien. Se utilizaron seis países (Holanda, Alemania, Inglaterra, Francia, América y Rusia), elegidos en función de una prueba piloto anterior. Los resultados mostraron una vez más que entre siete y ocho años existe ya un cierto nacionalismo y que cuanto más parecido creen los niños que es un país al suyo propio y mejores relaciones creen que tienen entre sí, más les gusta.

La importancia del grado de semejanza entre los países como determinante de las preferencias de los niños, aparecía de nuevo en el trabajo de Stillwell y Spencer (1973) con 22 niños ingleses de nueve años de edad, quienes encontraban una relación curvilínea entre las preferencias de países y el conocimiento infantil de los mismos. La preferencia se determinaba por la colocación de muñecos con las etiquetas de «India», «Alemania», EE. UU.» y «Rusia» en una escala de preferencias. Además se obtenía información de cada sujeto acerca de la localización del país en un mapa mundial, su bandera y capital (u otra de sus ciudades), de sus edificios famosos, transporte, personajes y trajes típicos. Por otra parte, se intentó ver el efecto de aprendizaje de la presencia de unos murales que los sujetos tenían en clase durante una semana. Los niños obtuvieron las máximas puntuaciones en cuanto a conocimiento para los países

que les gustaban; luego, para los que les resultaban neutros y las puntuaciones mínimas para los países que no les agradaban. Todos mostraron un aumento en el conocimiento de todos los países después de una semana, sobre todo en el caso de los países menos conocidos. A partir de las respuestas se observó que las preferencias estaban menos determinadas por la cantidad absoluta de conocimientos acerca de un país que por el grado de semejanza percibida entre ese país y el propio.

Por último, y dentro de las investigaciones del anterior grupo de autores, hay que destacar el trabajo de Middleton, Tajfel y Johnson (1970), cuyo objetivo era estudiar las actitudes de los niños hacia otros países y el tema de la reciprocidad tal y como Piaget y Weil lo habían planteado. Para ello a los niños, en una primera sesión, se les pedía clasificar una serie de muñecas que representaban a diferentes países, en una escala de preferencias. En la segunda sesión se les presentaba una situación simulada en la que unos naufragos de diferentes países eran salvados por el capitán de un barco. La capacidad del bote salvavidas era reducida y el capitán tenía que elegir a los naufragos que salvaría primero. La nacionalidad del capitán iba variando sucesivamente, en cada ocasión pertenecía a un país, entre los que se encontraban los que más y los que menos les gustaban.

Los resultados hallados fueron que, en función de la edad, el niño desarrolla un sistema cada vez más estable de preferencias hacia varios países y se va identificando más con el suyo propio. Se observó, como en el caso de Ugurel-Semin, que existe una gran relación entre el grado de preferencia que una persona muestra hacia otra y el grado en el que la percibe semejante a sí mismo.

Con respecto al tema de la reciprocidad, los autores encontraron que a los sujetos les resultaba más difícil ponerse en el lugar de los países que les gustaban menos y les parecían más diferentes a los suyos. Los sujetos comprendían que los mismos criterios que ellos aplicaban para valorar un país, o salvar una persona en el caso de la situación de naufragio, eran los mismos que aplicaría una persona de otro país, pero esta descentración les resultaba más difícil de aplicar con países hacia los que habían mostrado menos agrado. Por tanto, estos da-

tos no coinciden totalmente con el estudio de Piaget y Weil, que mantendrían más bien que una vez adquirida la reciprocidad se aplicaría a todos los países. La postura de estos autores por el contrario es que hay aspectos afectivos que interfieren en el momento de hacer uso de la reciprocidad.

Martín (1979) estudió también, además del concepto de extranjero tratado en el apartado anterior, el tema de la reciprocidad. Se utilizó una muestra de 96 niños madrileños a los que se les plantearon las mismas preguntas que Piaget y Weil utilizaron en su trabajo y se completó la entrevista con una prueba semejante a la del naufragio de Middleton, *et al.* (1970). En esta ocasión se representó una situación de auto-stop. El conductor, que iba cambiando de nacionalidad, tenía que elegir entre varios muñecos, que representaban a diferentes países, a aquellos que recogería en su coche.

Los resultados fueron muy distintos a los de Piaget y Weil. No se encontró ningún sujeto que dijera que los niños de otros países elegirían España como el país preferido. Por otra parte, las respuestas que mostraban un manejo correcto de la reciprocidad aparecieron en una edad mucho más temprana. No se cumplió, por tanto, el paralelismo que Piaget y Weil postulaban, entre los aspectos afectivos y cognitivos.

Delval y Martín (en preparación) han tratado de profundizar más en estos resultados aparentemente contradictorios, para lo cual se replicó el trabajo de Middleton, *et al.* (1970) con una muestra de niños madrileños. De nuevo se volvieron a encontrar los resultados del estudio de 1979, por lo que respecta a las diferencias con los datos de Piaget. Pero los resultados tampoco fueron iguales a los que Middleton, *et al.*, habían hallado: los sujetos de este estudio no mostraban diferencias significativas en sus actitudes para los países que les gustaban y los que no.

Por último, es interesante analizar los resultados del estudio de Genesse, Tucker y Lambert (1978). Estos autores vieron confirmado el hecho de que cuanto más conocido y familiar es un país (o como en este caso un grupo nacional), más fácil es ponerse en su punto de vista. En el estudio había tres grupos experimentales, todos ellos formados por sujetos canadienses ingleses. El grupo control recibía la enseñanza en in-

glés. El grupo que se denominó «de inmersión parcial» tenía un profesor que era francés nativo, y en el grupo de «inmersión total» tanto el profesor como los alumnos hablaban en francés.

Se observó que los sujetos inmersos en una lengua diferente a la suya percibían al grupo nacional francés como menos diferente de lo que lo hacían los sujetos del grupo control. Y cuando a los sujetos se les pedía que se pusieran en el lugar de un chico francés y que eligieran un amigo desde ese punto de vista, se encontró que preferían sujetos del mismo sexo y del mismo grupo étnico desde el que hacían su elección, fuera o no el suyo propio. Esto pone de manifiesto el dominio de la reciprocidad.

En resumen, podríamos decir que parece que el tema de la reciprocidad es clave para la comprensión de las actitudes que desarrollan los sujetos hacia los países, aunque, por supuesto, no sea el único factor explicativo. El problema que hasta el momento se sigue planteando es si existen distintos tipos de reciprocidad o se trata de un único tipo que se aplica a distintos contenidos.

LA FORMACION DE ESTEREOTIPOS

Según la distinción que hemos indicado al inicio de este segundo apartado, dentro del conjunto de estudios descriptivos en el área de las actitudes nacionales, los trabajos sobre estereotipos étnicos representan, sin duda, el principal tipo de investigación.

Si bien el número de trabajos en esta línea es abundante, sólo recogemos en esta revisión algunos de los más significativos, por cuanto un intento de agotar esta tarea hubiese supuesto, necesariamente, un trabajo de una amplitud al menos semejante a la de éste.

Por estereotipo étnico o nacional se entiende una creencia compartida acerca de las características de los grupos étnicos o nacionales. El hecho de que exista un consenso con respecto a esta creencia les diferencia de las actitudes.

Entre los primeros trabajos con niños sobre estos problemas están los de Meltzer. En su artículo de 1941, que prolonga otros anteriores, estudiaba qué piensan los niños americanos sobre naciones y razas, en qué medida esas opiniones son estereotipadas

y cuáles son las razones por las que se dan esas opiniones. Para ello examinó 990 niños en 1934 y 330 en 1938 mediante un cuestionario escrito en el que se les pedía información sobre 21 naciones. Los sujetos tenían que indicar al lado del nombre de la nacionalidad, si les gustaba o les disgustaba sobre una escala de cinco puntos, y luego tenían que escribir las razones de su selección. El análisis es fundamentalmente descriptivo y muestra una notable estereotipia. Las diferencias entre las dos muestras no son grandes en general, aunque sí respecto a algunas nacionalidades, como los alemanes.

Siguiendo esta línea de trabajo, Lambert y Klineberg (1959) realizaron un estudio piloto con un interés fundamentalmente metodológico sobre la forma en la que se desarrollan los estereotipos nacionales en los niños. Realizado sobre una muestra de 647 niños de cuatro países, Canadá, Inglaterra, Bélgica y Holanda, introduce algunas variaciones interesantes sobre el tipo de trabajo realizado en las anteriores investigaciones. En primer lugar se les preguntaba a los niños, ¿tú qué eres? Luego se les pedía que nombraran otras personas que fueran como su grupo nacional y otras que fueran distintas. A continuación se les pedía también que dijeran lo que sabían de esas personas (vestidos, comidas, conductas). Por último, tenían que evaluar estas conductas y actitudes, y describir dónde y cómo habían aprendido esas cosas.

Con respecto a la autoidentificación se observaron respuestas que hacen referencia a la nacionalidad en todos los países, aunque no es la categoría que se cita más a menudo, si bien se produce un aumento con la edad. En el punto de evaluación afectiva de los otros, se tienen sentimientos más positivos hacia los países que se ven más parecidos al propio. En el trabajo también se pedían descripciones de cuatro tipos de personas: americanos, chinos, franceses y rusos realizándose un análisis tanto del aspecto evaluativo (si son buenos, malos, pobres, ricos), como del contenido. Se observa a este respecto que con el aumento de la edad se produce una disminución de las descripciones de tipo físico-racial y un aumento, por el contrario, de las descripciones de personalidad y de las referencias a lo político, a la religión y a las posesiones materiales.

Como continuación de este primer trabajo, Lambert y Klineberg publican en 1967 un libro que recoge una gran investigación sobre los estereotipos, llevada a cabo bajo el patrocinio de la Unesco y en la cual se trataba de conocer como último y ambicioso objetivo cuál era la causa de los estereotipos, a fin de poder alcanzar un mejor entendimiento entre las naciones. La muestra la formaban 3.300 niños entre seis y catorce años de 11 países diferentes. A los niños se les interrogaba individualmente sobre la base de una encuesta igual para todos, donde había una treintena de preguntas muy pormenorizadas acerca de las preferencias y antipatías de los niños hacia ciertos países y las razones de las mismas.

Un resumen de todos los aspectos tratados en tan extenso trabajo sobrepasa la posibilidad de estas líneas. Cabría reseñar, no obstante, algunas de las conclusiones con relación a la autoidentificación, punto en el que el trabajo de Lambert y Klineberg presentó una novedad. A este respecto nos encontramos con que a la pregunta, ¿tú qué eres?, la respuesta que se encontraba más frecuentemente era la definición por el sexo: niño/niña. A continuación las referencias a ser una persona o ser vivo, después a la categoría de estudiante y, por último, referencias a la nacionalidad y la religión. Parece, pues, que las referencias nacionales tienen comparativamente menor importancia en la autoidentificación de los niños.

El estudio de los estereotipos había alcanzado una gran popularidad a partir del trabajo de Katz y Braly (1933), que utilizaba la técnica de pedir a los sujetos que seleccionasen los adjetivos que creen que representan mejor a ese grupo étnico de tal forma que el estereotipo de cada grupo se define por los 10 ó 12 adjetivos elegidos más frecuentemente. El número de estudios que siguieron este método fue alto pero pronto aparecieron las críticas, pues es un método que tiende, por una parte, a forzar los estereotipos y, por otra, sólo nos proporciona, en definitiva, tendencias generales sobre las muestras en cuestión y oculta el hecho de que si bien algunos sujetos mantienen estos estereotipos, otros no, o, dicho de otro modo, que los estereotipos existen porque un subgrupo de la muestra tiende a estar de acuerdo con muchos de los rasgos adscritos a un grupo étnico.

Los intentos de superar las limitaciones

del método de Katz y Braly han sido muchos, entre ellos se encuentra el trabajo de Gardner, Kirby, Gorospe y Villamin (1972), que desarrollaron una nueva técnica, conocida como el Estereotipo Diferencial. La técnica del Estereotipo Diferencial permite estudiar precisamente las diferencias individuales en la tendencia a adoptar estereotipos. Dicha técnica requiere que los sujetos valoren los grupos étnicos en una serie de escalas de rasgos descriptivos a modo de adjetivos. Los estereotipos son definidos en términos del acuerdo o consenso sobre si un atributo particular caracteriza a un grupo étnico, y es indicado en términos de extrema polaridad de las valoraciones.

Los estereotipos así definidos lo están en términos de los 10 ó 12 atributos para los cuales el consenso es mayor. Una vez que están definidos, se pueden investigar las reacciones individuales en las escalas de estereotipos, para determinar correlaciones con la tendencia a adoptar estereotipos.

Desde esta perspectiva, el propósito del trabajo al que nos estamos refiriendo era doble. En primer lugar, era necesario comparar la técnica del Estereotipo Diferencial con la de Katz y Braly, para comprobar en qué medida los estereotipos identificados con esta nueva técnica eran comparables tanto empírica como conceptualmente con los obtenidos por el método tradicional. El segundo de los propósitos era aportar alguna prueba sobre la pregunta de si los sujetos que tienen un estereotipo sobre un grupo tienden a formar estereotipos sobre la mayoría de los grupos restantes, ya que la generalización de los estereotipos no había sido aún investigada.

Los resultados del trabajo indican que las dos técnicas proporcionan valoraciones comparables, y que los sujetos que mostraban un estereotipo sobre un grupo, tendían a presentar otros estereotipos sobre los otros grupos.

Con posterioridad a este trabajo Kirby y Gardner (1973), utilizando la ya citada técnica del Estereotipo Diferencial, estudiaron además las fuentes de las que proceden los estereotipos. Para ello, y a través del cuestionario, se preguntaba tanto a los estudiantes como a los padres por las fuentes de información: padres, medios de comunicación, amigos, escuela... sobre una escala de siete puntos que iba de «nada en absoluto» a «mucho».

Los resultados del trabajo muestran que según aumenta la edad de los niños sus estereotipos se van aproximando a los de la comunidad adulta. Debido a que todo estereotipo supone una parte informativa y otra evaluativa es de esperar, y se ha comprobado, que al aumentar la edad, y con ella las fuentes comunes de información, aumenta el acuerdo general.

Su componente valorativo se desarrollará antes, ya que los juicios valorativos se desarrollan antes que la información en la comunidad. Por eso se ha comprobado que los estereotipos de los niños son más evaluativos y cuando crecen están más basados en la información.

A modo de resumen de todas estas investigaciones y junto a una revisión teórica de lo que se entiende por estereotipo y de las técnicas que permiten su estudio, Gardner (1973) nos ha proporcionado un trabajo que suple en abundancia la apretada revisión que de este concepto hemos realizado aquí.

En resumen, los trabajos realizados confirman la existencia de estereotipos en los niños, más sobresalientes para algunos países que para otros. Con respecto a la evaluación afectiva de los distintos países, ésta es más positiva cuando se trata de países más parecidos al propio. En cuanto a la autoidentificación, las respuestas que hacen referencia a la nacionalidad aparecen sobre todo en los sujetos mayores mientras que las descripciones físicas o que hacen referencia al sexo de los sujetos (niño/niña) son más frecuentes entre los pequeños. Algo semejante ocurre en las descripciones de otros grupos sociales donde con la edad, la caracterización físico-racial deja paso a descripciones de personalidad y/o con referencias a lo político y la religión.

3. EL CONOCIMIENTO DE LOS SIMBOLOS NACIONALES

En este apartado trataremos de una serie de trabajos que han abordado el tema de la nación desde una perspectiva diferente: el estudio de cómo los niños comprenden la significación de los símbolos nacionales y las actitudes que tienen hacia ellos. En este campo, se entremezclan los factores cognitivos, comprensión de la naturaleza simbólica, y los factores afectivos, respuestas emocionales hacia los símbolos. La mayoría

de los trabajos que vamos a analizar a continuación versan sobre el segundo aspecto, actitudes hacia los símbolos, y eligen como estímulo principal la bandera, aunque haya algunos de tipo más cognitivo y que presentan una gama mayor de símbolos.

La importancia de estos trabajos, aparte de versar sobre realidades tan capaces de suscitar determinados sentimientos como los símbolos, reside en su metodología. Gran parte de estos trabajos utilizan un material que prescindiendo de la verbalización actúa como estímulo en el que es posible proyectar claramente las actitudes hacia determinados símbolos y, de ahí, hacia lo que representan. Pasaremos ahora a examinar aisladamente estos estudios.

La primera investigación sobre el desarrollo de actitudes nacionalistas a través de los símbolos, fue la de Horowitz (1941). En ella, entre otros temas, da cuenta del desarrollo en la apreciación estética de la bandera de Estados Unidos.

Los sujetos, 82 niños y niñas de una escuela rural desde primero a décimo curso (*), debían elegir entre 24 banderas cuáles eran las cinco más atractivas. Se consideraba como mejor respuesta la elección de la bandera estadounidense en primer lugar.

Los resultados fueron los siguientes:

1. Se dio un desarrollo gradual en la apreciación de la bandera del propio país. Así la bandera más elegida como la más atractiva por los sujetos mayores de la muestra fue la de Estados Unidos.

2. La bandera más elegida por los niños pequeños fue la de Siam, elefante blanco en campo rojo. Esto podría indicar una predilección, por parte de los sujetos más jóvenes, por las banderas con dibujos de animales.

3. Las banderas similares a la americana tendían a ser preferidas por un fenómeno de generalización.

Como conclusión, se puede señalar que

(*) Las edades de los cursos norteamericanos se corresponden con las de los cursos españoles, así el primer curso norteamericano se comienza a la edad de seis años, como el primero de EGB, aunque continúan numerándose correlativamente más allá de octavo.

incluso los niños más pequeños (alrededor de seis años) ya expresan su adhesión a la bandera de su país. Aunque las razones dadas para la elección sean en su caso razones estéticas, «porque me gusta», y en el caso de los mayores, razones «nacionalistas», «patrióticas», «porque es la bandera de mi país».

Horowitz considera que esto no es un estudio directo del nacionalismo, puesto que el juicio que se pedía a los niños era esencialmente estético pero también cree que juicio estético y actitud hacia el emblema nacional están estrechamente ligados. Esta última afirmación parece confirmada por los resultados de su investigación.

Teniendo en cuenta la anterior investigación de Horowitz, Lawson publicó en 1963 un estudio en la misma línea. Con este trabajo, el autor se proponía determinar con una muestra muy amplia (1.040 niños y niñas, desde el jardín de infancia hasta el nivel doce, de una escuela urbana y otra suburbana) si las respuestas eran similares a las halladas por Horowitz veinticinco años antes. Por otra parte, le interesaba saber qué respuestas se encontrarían frente a la bandera soviética y la de las Naciones Unidas y si sería posible identificar un modelo perceptual de elección de banderas.

El procedimiento consistió en presentar a los sujetos 20 banderas para que clasificaran cada una de ellas de la posición uno a la veinte, de la más atractiva a la menos atractiva.

Los resultados los resumimos a continuación:

— La bandera de Estados Unidos fue clasificada en la posición más alta (más atractiva) en todos los cursos estudiados, excepto en dos de los más elevados. Estos datos contrastan con los de Horowitz, que mostraban un desarrollo gradual.

— No hay pruebas de que la percepción de animales lleve a elegir determinadas banderas.

— La generalización de respuestas hacia banderas similares decrece con la edad, a diferencia del aumento que registraba Horowitz en el estudio de 1941.

— La bandera soviética es rechazada inmediatamente y obtiene en el estudio las puntuaciones más bajas. La bandera de la ONU muestra un crecimiento continuo en su valoración, hasta el punto de que es la

misma que la de Estados Unidos en los niveles más altos.

A pesar de las diferencias entre este estudio de 1963 y el de 1941, diferencias que pueden deberse a las características de la muestra y a la atmósfera cultural en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, Lawson piensa que su estudio tiende a confirmar la creencia de Horowitz de que la elección de banderas, mediante juicios estéticos, está relacionada en alguna medida con las actitudes hacia los países representados. Los niños de esta muestra desarrollan aparentemente sus actitudes a una edad más temprana que los niños del anterior estudio de Horowitz. Esto se demuestra tanto en la aceptación de su bandera como en el rechazo de la soviética.

Siguiendo una metodología similar, Lawson llevó a cabo en Canadá (1965) y en Israel (1975) otras dos investigaciones sobre las actitudes hacia la bandera del propio país. Los resultados con la muestra canadiense confirman los de 1963: los sujetos canadienses eligen como más atractiva la bandera de Canadá en todos los niveles, desde el primero hasta el doceavo curso.

El estudio de 1975 en Israel presenta una mayor complejidad al intentar analizar la influencia de variables políticas y patrióticas. La muestra estaba compuesta por 960 niños y niñas árabes y judíos perteneciendo cada comunidad étnica a dos grupos religiosos: árabes cristianos y musulmanes, y judíos ortodoxos y no ortodoxos.

El procedimiento consistía en presentar 20 banderas seleccionadas según varios criterios: ser de Israel o países vecinos, pertenecer a países del Oriente Medio y a potencias mundiales, o tener determinados dibujos. Estas banderas debían ser clasificadas de la primera a la vigésima, desde la más atractiva a la menos atractiva, como en el estudio de 1963.

Los datos fueron analizados teniendo en cuenta las dimensiones: grupo étnico, grupo religioso, edad y curso. Se encontraron diferencias entre las preferencias de la muestra árabe y la judía. Los primeros eligieron más las banderas de los países árabes, y los segundos la bandera de Israel y las de países no orientales. No hubo diferencias debidas a la religión en los grupos judíos y, entre los árabes, los cristianos se orientaron más hacia países del oeste como Estados

Unidos, Francia, Gran Bretaña y Grecia. Tampoco hubo diferencias debidas al sexo, y las diferencias de edad tienden a acentuar las ya existentes entre grupos étnicos. Los resultados de esta investigación parecen indicar que pueden inferirse actitudes políticas en el Oriente Medio a través de la valoración de símbolos nacionales como la bandera.

Siguiendo a Lawson (1963; 1965), Statt (1973) trató de estudiar qué influencia tendría en el patrón de elección de banderas la asistencia a escuelas privadas de cierto prestigio social. Utilizó dos muestras, una estadounidense y otra canadiense. La variable analizada no apareció como significativa a la hora de mostrar actitudes negativas o positivas hacia las banderas y se confirmaron los resultados encontrados por Lawson.

Aunque se trata de uno de los artículos pioneros en este tema, analizaremos el trabajo de Weinstein (1957) después de los de Lawson y Statt, por ser un estudio más amplio y ambicioso que los anteriores. Esto se debe a dos razones: la primera, porque va más allá de un examen del desarrollo del concepto de bandera, interesándose por el sentido de identidad nacional; la segunda, porque intenta poner en relación el desarrollo de un concepto concreto como el de bandera con el marco más general de la formación de conceptos.

Para examinar estos temas, Weinstein elaboró un cuestionario abierto de 22 preguntas que aplicó a 64 niños estadounidenses de edades comprendidas entre cinco y doce años. La entrevista incluía preguntas relativas a la descripción física de la bandera americana, su origen, lugares donde ondean banderas, preferencia del niño por algunas banderas, posibilidad de cambiar la bandera, conductas hacia la bandera, etc.

El análisis de las respuestas demostró que se da un desarrollo con la edad en la adquisición de estos conceptos, sin que hubiera diferencias significativas entre sexos. Weinstein elaboró diez estadios de desarrollo que intentaremos resumir aquí. Los niños más pequeños (cinco-seis años) no tienen el concepto de banderas como símbolo, bandera es un nombre para una clase de objetos con determinadas características físicas. Niegan la posibilidad de otras banderas aparte de la americana y no conocen

otros países. Más tarde, ya muestran cierta noción de otro país y generalmente los países se dividen en buenos y malos. Hay un comienzo de simbolización en la bandera, pero ésta pertenece a un país más que lo identifica. La identidad nacional es cuestión de pertenecer o no pertenecer al país bueno.

A los siete años, los niños muestran un desarrollo significativo en su concepto de país. Ya no se diferencian por sus cualidades morales, sino por estar en distintas áreas geográficas. Los países poseen cosas y personas y el propósito de la bandera es identificar al propietario (barco, edificio del gobierno). La gente prefiere la bandera de su país, sin embargo, la bandera americana es la mejor. El gobierno sirve como junta directiva que administra las posesiones.

Los niños de ocho años comprenden ya la existencia de múltiples banderas. Este avance puede deberse a su comprensión de los niveles de gobierno y del número de otros países. El concepto de Estado se formaliza mejor verbalmente y los Estados tienen banderas que los identifican. La bandera americana es ahora la mejor porque «América es el mejor país». A esta edad, se comienza a comprender el simbolismo asociado a la bandera.

En un estadio posterior (nueve años) hay un aumento marcado en la complejidad de las respuestas. País es un área geográfica con una administración común y además en él vive un grupo de gente con propósitos comunes. El gobierno es el cuerpo administrativo del país y el encargado de relacionarse con otros países. El concepto de bandera engloba esto y es mejor comprendida como símbolo convencional. La identificación nacional, más que un problema de posesión, incluye la identificación con un grupo y sus fines.

A los diez años, hay un nuevo desarrollo en la capacidad de manejar proposiciones de lealtad abstractas. La bandera representa lealtad a unos fines más que lealtad al gobierno. La bandera americana no es la mejor sin restricciones. Gente de otros países pueden preferir su bandera, y no se tiene por qué preferir inevitablemente la bandera propia.

Los últimos niveles de desarrollo (once-doce años) se diferencian sólo de los anteriores en el conocimiento de los rituales aso-

ciados con la bandera. En este punto del proceso evolutivo, la organización verbal del niño respecto al país y a la bandera constituye un sistema lógico. El niño comprende las nociones de país, pueblo, gobierno, y las relaciones entre ellas. La bandera es un símbolo convencional que representa fidelidades y propósitos. El sentido de identidad nacional ha sido alcanzado.

Como conclusiones, pueden señalarse que el desarrollo conceptual en el área de la bandera y la identidad nacional está de acuerdo con el patrón encontrado en otras áreas con diferentes contenidos. La adquisición del concepto es gradual. El orden de adquisición puede explicarse en función de la capacidad para realizar operaciones lógicas que relacionan un conjunto de términos, y también por la disponibilidad de información sobre esos términos.

Tomando como punto de partida las anteriores investigaciones, Moreno (1979) estudió, en una muestra española, la comprensión de la bandera como símbolo. La muestra estaba compuesta por niños de seis a doce años. El método utilizado comprendía una parte verbal en la que el sujeto debía decir qué entendía por «bandera», y otra en que el niño debía elegir entre 24 banderas cuáles eran las cuatro banderas que más le gustaban y las cuatro que menos. (Entre estas banderas figuraban las de Estados Unidos, Unión Soviética, banderas de países europeos cercanos a España, banderas con dibujos elegidas como atractivas por adultos, la bandera de España, y las diferentes nacionalidades españolas.) También se les pedían las razones de su elección y qué banderas de las presentadas conocían.

Seguindo los resultados, al principio la bandera sólo es un trapo o un trozo de tela y carece de significación simbólica. Después se liga a acontecimientos sociales tales como un acto en el colegio, la llegada de un presidente, etc. Sólo a partir de los doce años es tratada como un símbolo nacional.

Respecto a la preferencia por su propia bandera entre otras, ésta aumenta gradualmente desde los seis a los doce años. Los pequeños suelen elegir banderas con dibujos como árboles, estrellas, animales. Posteriormente, el niño refleja la influencia del medio social, sobre todo familiar, dándose a los doce años el mayor porcentaje

de sujetos que eligen como más atractiva la bandera española. A los catorce años, hay un descenso en la elección de la propia bandera. Las razones de elección van pasando de ser de índole estética a estar relacionadas con características del país representado. No se dio el fenómeno de generalización que señalaba Lawson (1963).

Entre las banderas de otros países, las que resultaron elegidas como las que más gustaban en casi todas las edades fueron por este orden: Gran Bretaña, Estados Unidos y Arabia Saudí. Las que menos gustaron fueron las de Galicia, Unión Soviética, Castilla, Arabia Saudí.

El trabajo de Delval y Moreno (en preparación) tenía como objetivo profundizar en la génesis del aprecio a la bandera ampliando las edades de los sujetos hasta dieciocho años. Se diseñó una entrevista que comprendía varios apartados:

- Definición de bandera y sus funciones.
- Posibilidad de cambiar las banderas.
- Posibilidad de utilizar la bandera en cometidos no simbólicos (como trapo o mantel).
- Significado de la existencia de banderas para cada nacionalidad o región dentro de España.
- Elección de la bandera que más gusta entre 24 que se presentan.

Daremos cuenta solamente de los resultados que aportan algo nuevo en relación con el trabajo de Moreno, 1979.

Se confirmó que la elección de la bandera de España como la que más gusta sigue un desarrollo en forma de U invertida. Es en las edades intermedias donde encontramos un número mayor de sujetos que eligen esta bandera como su preferida. Los sujetos más pequeños (seis-siete años) y los mayores (diecisiete-dieciocho años) eligen banderas diferentes a la española, ya sea por razones estéticas o por un mayor conocimiento de otras banderas. Los sujetos mayores plantean explícitamente el criterio que deben utilizar.

Con respecto al hecho de que un país cambie de bandera, parece existir una evolución con la edad. Los niños más pequeños (seis-diez años) piensan que el cambio de bandera puede estar motivado porque al gobierno o a los habitantes del país les deja de gustar esa bandera, mientras que

los mayores (once-dieciocho años) aducen motivos políticos e históricos. El poder para cambiarla residiría según los más pequeños en poderes unipersonales (gobiernos, rey, alcalde), y conforme aumenta la edad aumentan las referencias al pueblo y los organismos que lo representan.

Casi todos los sujetos, excepto los mayores (catorce-dieciocho años), creen que utilizar la bandera como trapo o mantel en alguna situación extrema es algo que no debe hacerse, por ser un símbolo de la nación. Los mayores creen que aunque la bandera sea un símbolo es convencional y, por tanto, puede ser utilizado para cometidos no usuales cuando la situación lo requiere y la bandera no tiene una función de representación.

La existencia de banderas, que no sean la española, para cada nacionalidad es admitida mejor por los sujetos entre trece y dieciocho años que por los sujetos menores. Los motivos que señalan estos últimos para rechazarlas pueden ser de índole concreta («si hay una guerra es un follón»), o referirse a que todos son españoles y deben llevar una misma bandera.

En resumen, puede afirmarse que la comprensión de la bandera como símbolo aumenta con la edad, pero esto no lleva aparejado la valoración de la propia bandera como la mejor.

Los sujetos mayores admiten mejor el cambio de bandera y la existencia de diferentes símbolos que representen diferentes comunidades, así como relativizan el carácter «sagrado» de estos símbolos y lo circunscriben a situaciones en que desempeñan esas funciones de representación.

No todos los trabajos sobre símbolos nacionales se centran únicamente en la bandera. Jahoda (1963 b) estudió además el himno nacional, canciones nacionales y dibujos representativos de Escocia. A Jahoda le interesaba examinar cómo se aprendían estos símbolos nacionales convencionales y cómo se desarrollaba la comprensión de su significación. La investigación se llevó a cabo con la misma muestra escocesa ya referenciada en Jahoda (1963 a). El procedimiento utilizado variaba según el símbolo.

En el caso del *himno nacional* se presentaba a los niños seis melodías en magnetofón con un orden variable. Estas melodías eran dos escocesas, dos irlandesas, una in-

glesa y el himno nacional de Gran Bretaña. Se pedía a los sujetos que dijeran si habían oído antes cada una de las melodías. Si la respuesta era afirmativa, se continuaba preguntando dónde la había escuchado, qué era y a qué país pertenecía.

Los resultados indican que para los niños más pequeños (seis-siete años), el himno es una pieza de música entre otras y su nombre permanece desconocido aunque se conecta con ceremonias escolares o eclesiásticas. A los nueve años, esta tendencia continúa pero el nombre del himno es generalmente conocido y se asocia con la idea de la reina. Es a los diez-once años cuando el himno toma su carácter de símbolo nacional. El desarrollo es más lento en los niños de clase trabajadora.

Para estudiar el aprendizaje de las *canciones nacionales*, melodías populares asociadas a las unidades que constituyen el Reino Unido, se hacía al sujeto la siguiente pregunta: «Mucha gente de este país va a vivir a sitios lejanos y hay un largo camino desde casa. Ahora imagina qué tres canciones les gustaría escuchar. ¿Qué canciones piensas tú que elegirían?».

Los sujetos se pueden agrupar en tres categorías según sus respuestas:

a) Sujetos incapaces de dar el nombre de alguna canción junto con los que dan respuestas irrelevantes del tipo de canciones religiosas, óperas o rocks.

b) Sujetos que comprendían claramente lo que se les pedía («les gustaría oír una canción escocesa») pero no recordaban ninguna canción escocesa o no sabían el título.

c) Niños que ya saben dos o tres canciones.

La mayoría de los niños (seis-siete años) se encuentran en la primera categoría, y con la edad hay un progreso hacia dar respuestas de las dos restantes. En esta prueba no se encontraron diferencias significativas entre la clase media y la trabajadora.

La *bandera* de Gran Bretaña, Union Jack, también fue incluida en el estudio. El procedimiento seguido en este tema consistía en presentar nueve tarjetas de colores, entre otras la «Union Jack» y la bandera de los Estados Unidos. Al principio de la prueba, los sujetos debían señalar las que no habían visto nunca antes y éstas eran retiradas. Después se preguntaba el nombre de las restantes y los países a las que pertenecían. Finalmente, si había niños incapaces de dar una respuesta, se les informaba de que una de las banderas era escocesa, pidiéndoles que la señalaran.

Los niños más pequeños o desconocen la bandera de Gran Bretaña, o dicen que es escocesa. Unen la bandera con situaciones concretas, por ejemplo, la presencia de la reina. Los sujetos eran capaces de nombrarla correctamente («Union Jack») antes de atribuirle a Gran Bretaña como unidad. Es a la edad de diez-once años cuando se consigue nombrar y reconocer correctamente.

La última prueba de Jahoda consistía en una serie de dibujos presentados en conjuntos de tres que representaban trajes, paisajes, edificios, emblemas y retratos. El niño debía reconocer entre los tres (por ejemplo, el castillo de Edimburgo, el Parlamento londinense y Nôtre Dame de París) cuál estaba asociado con Escocia. La evolución de este reconocimiento es similar a la encontrada en pruebas anteriores.

Como conclusión, debe señalarse que hay una clara evolución en el aprendizaje de los símbolos nacionales. Estos aparecen al comienzo relacionados con situaciones concretas, y más tarde toman su verdadera significación de símbolo nacional. Es importante resaltar en este trabajo que se encontraron diferencias entre la clase trabajadora y la clase media en todas las pruebas, excepto en las canciones nacionales. Quizás esto se deba a su popularidad, que hace que todos los niños estén familiarizados en igual medida con ellas.

**EL DESARROLLO EN EL NIÑO DEL CONOCIMIENTO SOBRE
EL PROPIO PAIS Y LOS EXTRANJEROS: REVISION
DE LA BIBLIOGRAFIA**

ANEXO 1: Tablas.

ANEXO 2: Referencias

TABLA I
CONOCIMIENTO DEL PROPIO PAIS Y DE OTROS PAISES

REFERENCIA	TEMA	SUJETOS		
		Número	Edades	Medio social
Piaget, 1924 Cap. III	Conceptos de país, nacionalidad y extranjero.	30	7-10 años	—
Niculescu, 1936	Conceptos de pueblo y vecino.	238	4-13 años	Rural.
Piaget y Weil, 1951	Conceptos de país, nacionalidad y extranjero, y conocimientos acerca de otros países.	200	4-15 años	—
Jahoda, 1962	Conocimiento sobre otros países.	144	6-11 años	Clase media y bajadora.
Jahoda, 1963 a	Ideas sobre el propio país y la nacionalidad: — Conocimiento geográfico-verbal. — Conocimiento geográfico-espacial. — Relaciones de nacionalidad.	144	6-11 años	Clase media y bajadora.
Jahoda, 1964	Revisión crítica del estudio de Piaget y Weil (1951) a la luz de su estudio (véase Jahoda, 1962, 1963 a).	—	—	—

M E T O D O			RESULTADOS Y OBSERVACIONES
<i>País</i>	<i>Material</i>	<i>Procedimiento</i>	
a (Ginebra)	—	Método clínico: interrogatorio verbal + representación gráfica.	Descripción geográfica espacial, anterior a comprensión de las relaciones lógicas de nacionalidad (parte/todo). Concepto de extranjero = propiedad antes que = relación.
ania ción Jlascka)	—	Método clínico: interrogatorio verbal + representación gráfica.	Comprensión lógica de vecino (relación de reciprocidad) y de pueblo (relación de inclusión parte/todo) hacia los once, doce años.
a (Ginebra)	—	Método clínico: interrogatorio verbal + representación gráfica.	Tres estadios en comprensión del concepto de país que se logra hacia 10-11 años; extranjero como relación hacia 10-11 años; tres estadios en la comprensión de otros países hasta lograr la inclusión de las partes (ciudades) en el todo (país) <i>Observaciones:</i> véase Piaget y Weil (1951), tabla II.
ocia asgow)	—	Entrevista individual: nombrar países que conocen.	Grado de conocimientos asociado con medio social (más prejuicios en clase trabajadora); paso de respuestas al azar a patrones de respuesta.
ocia asgow)	Cuatro planchas de plástico y de latón de distinto tamaño y color que representan Gran Bretaña, Inglaterra, Escocia y Glasgow.	Entrevista individual: verbal (conocimiento geográfico, ideas de nacionalidad) + manipulativa (conocimiento espacial, manejo de planchas representando países).	Obtención de estadios geográficos, espaciales y de nacionalidades. Diferencias en cuanto a nivel socio-económico en los dos primeros tipos, no en el tercero.
—	—	—	Estadios de Piaget inaplicables a niños escoceses; insuficiencias metodológicas del estudio de Piaget; insuficiente explicación del tardío logro de relaciones de nacionalidad. <i>Observaciones:</i> para características metodológicas, remite a Jahoda (1962, 1963 a, 1963 b (tabla III).

TABLA I (Continuación)
 CONOCIMIENTO DEL PROPIO PAIS Y DE OTROS PAISES

REFERENCIA	TEMA	SUJETOS		
		Número	Edades	Medio social
Ugurel-Semin, 1965	Formación del concepto de nación en relación con la existencia de estereotipos.	100	6-7 años	—
Marsh, 1966	Comprensión de conceptos de ciudad y país.	84	9 años	Rural (alrededor de Aberdeen). Urbano (Aberdeen).
Towers, 1974	Comprensión de conceptos geográficos, de país y nacionalidades.	80	9 años	Rural (islas Orcadas) y urbano (Kinross). Insular (islas Orcadas) y tierra firme (Escocia).
Del Barrio, 1979	Adquisición de lógica de clases aplicada a conceptos sociogeográficos.	72	5-12 años	—
Echeita, 1980	Aspectos descriptivos, conocimiento de distintas unidades geográficas: pueblo, ciudad, región, etc.	72	6-12 años	—
Delval, del Barrio y Echeita (en preparación)	Comprensión de aspectos geográficos y lógicos implicados en concepto de país en niños de distinto medio social.	160	5-12 años	Rural (dos pueblos de Guadalajara). Urbano (dos colegios de Madrid, capital).

M E T O D O			RESULTADOS Y OBSERVACIONES
<i>País</i>	<i>Material</i>	<i>Procedimiento</i>	
Francia	—	Entrevista individual.	No existencia de concepto de nación a los seis años: no relación de inclusión entre ciudades y país, manifestaciones de egocentrismo. <i>Observaciones:</i> véase Ugurel-Semin (1965), tabla II.
Francia (verdeen y bloques de alrededor)	Test espacial: Tarjetas + botones.	Entrevista individual: — Cuestionario verbal. — Test espacial.	Superioridad de niños de medio rural en el desarrollo del concepto de ciudad como unidad incluida en un país y de relaciones espaciales entre distintas unidades.
Francia (Kirkwall y islas pequeñas de Orcadas y Alford)	—	Entrevista individual: interrogatorio verbal + representación gráfica.	Superioridad en los niños de medio rural en conocimiento geográfico-verbal (no en representación espacial). Superioridad en niños de tierra firme (Alford) frente a los de islas (Kirkwall) en comprensión de relaciones de nacionalidad.
Francia (Madrid)	Cuatro cartulinas con la forma simplificada de España, Madrid, Castilla y Cataluña. Muñecos de madera.	Entrevista individual: interrogatorio verbal y dos pruebas prácticas: — Representación de unidades geográficas mediante mapas. — Clasificación de muñecos según nacionalidades.	Conocimiento verbal geográfico anterior a conocimiento espacial y comprensión de las relaciones de inclusión hacia los 10-11 años.
Francia (Madrid)	—	Entrevista individual, método clínico.	Progreso en la descripción de distintas unidades con la edad; desde aspectos aislados y concretos hasta inclusión de elementos abstractos y sistematizados.
Francia (provincia de Guadalajara y Madrid)	Cartulinas representando España, Italia, Castilla, Cataluña, Canarias, Madrid, Toledo (Guadalajara, un pueblo). Muñecos de madera.	Entrevista individual, método clínico, cuatro tareas: — Conocimiento geográfico-verbal. — Conocimiento geográfico-espacial (mapas). — Conocimiento lógico-verbal. — Conocimiento lógico-manipulativo (clasificación de muñecos).	Superioridad del niño de medio urbano en conocimiento lógico verbal y lógico manipulativo (clasificación de muñecos). No diferencias significativas en el conocimiento geográfico (verbal y mapas).

TABLA II
ACTITUDES HACIA EL PROPIO PAIS Y OTROS PAISES. ESTEREOTIPOS

REFERENCIA	TEMA	SUJETOS		
		Número	Edades	Medio social
Meltzer (1941)	Actitudes hacia varios países.	1.320	9-16 años	Clase alta-media-baja.
Piaget y Weill (1951)	Actitudes hacia el propio país y los otros.	200	4-15 años	—
Lambert y Klineberg (1959)	Desarrollo de los estereotipos nacionales.	647	6-10-14 años	Clase media.
Jahoda (1962)	Actitudes hacia otros países.	144	6-11 años	Clase media y trabajadora.
Ugurel Semin (1965)	Desarrollo de los estereotipos en relación con el concepto de nación.	100	6-7 años	—
Tajfel y Jahoda (1966)	Actitudes hacia grupos sociales del propio país y de otros.	—	6-11 años	—

METODO			RESULTADOS Y OBSERVACIONES
<i>País</i>	<i>Material</i>	<i>Procedimiento</i>	
Estados Unidos	Lista de países, instrucciones y preguntas.	Cuestionario escrito colectivo.	Aparecen estereotipos en todas las naciones, aunque en unas sea más marcado.
Ginebra	—	Método clínico.	Tres estadios; egocentrismo, sociocentrismo, autonomía de juicio. <i>Observaciones:</i> véase Piaget y Weill (1951), en tabla I.
Montreal Ginebra Louvain Amsterdam	—	Entrevista individual.	Con el aumento de la edad el juicio evaluativo va siendo menos estereotipado. En cambio, el contenido descriptivo sigue estereotipado, no evoluciona. La tendencia a formar estereotipos varía según los países. <i>Observaciones:</i> estudio piloto de Lambert y Klineberg (1959)
Breña Ginebra	—	Entrevista individual. (Nombrar preferencias hacia países. Actitudes hacia Rusia y América.)	Los prejuicios raciales son mayores entre la clase trabajadora. Los niños pequeños basan sus juicios en motivos más irrelevantes y los mayores en motivos más relevantes, como la política. <i>Observaciones:</i> véase Jahoda (1962), en tabla I.
Ginebra	—	Entrevista clínica.	Lo desconocido se ve como malo. El negro despierta actitudes negativas. Hasta los diez años no hay visión objetiva de los países, sino que se juzga por experiencias personales vividas. <i>Observaciones:</i> véase Ugurel Semin (1965), en tabla I.
Breña Ginebra Louvain Viena Atenas	Veinte fotografías de jóvenes de ambos sexos de distintas características físicas. Diecisiete cuadrados de plástico negro de diferente tamaño que representaban países.	Dos sesiones individuales separadas por dos o tres semanas. 1. Apreciación del tamaño de los países y de la distancia con relación al propio. Elección de las fotografías en relación con la preferencia. 2. Elección de las fotografías en relación con «ser del país», «ser extranjero».	Dos niños dicen que son «buenos» o «malos» antes de saber nada de ellos. Los niños más pequeños clasifican las fotografías que les gustan como de su país. Los más mayores empiezan a decidir en función de un estereotipo físico.

TABLA II (Continuación)
 ACTITUDES HACIA EL PROPIO PAIS Y OTROS PAISES. ESTEREOTIPOS

REFERENCIA	TEMA	SUJETOS		
		Número	Edades	Medio social
Lambert y Klineberg (1967)	Desarrollo de los estereotipos nacionales.	3.300	6-10-14 años	Clase media.
Middleton, Tajfel y Johnson (1970)	Reciprocidad en las actitudes hacia los países.	96	7-3-9-11 años	Clase media y b
Tajfel, Nemeth, Jahoda, Campbell y Johnson (1970)	Preferencia por el propio país.	1.238	6-12 años	—
Tajfel, Jahoda, Nemeth, Rim y Johnson (1972)	Infravaloración del grupo nacional y étnico en situaciones de tensión. Dos estudios i), ii).	i) 396 ii) 400	6-11 años 6-11 años	— Mitad de origen ropero y mitad origen oriental.
Kirby y Gardner (1973)	Estereotipos.	263	9-10; 11-13; 14-17 años; padres	—

M E T O D O			RESULTADOS Y OBSERVACIONES
<i>País</i>	<i>Material</i>	<i>Procedimiento</i>	
Estados Unidos, África, Brasil, Canadá, Francia, Alemania, Israel, Jordania, Líbano, Siria	—	Entrevista individual.	
Inglaterra (Londres)	Diez muñecos de madera con nombre de un país cada uno. Tres plataformas con la etiqueta «me gusta», «me es indiferente», «no me gusta». Varilla graduada desde «me gusta mucho», «me disgusta mucho». Diagramas de la isla, los barcos y los muñecos.	Entrevista individual. Dos sesiones separadas por cinco o diez días. 1. Graduación de los muñecos con relación a la preferencia. 2. Situación de rescate de unos naufragos en una isla. Cada vez el capitán del barco es de un país.	Al aumentar la edad aumenta la preferencia por el propio país. Al aumentar la edad el niño va aumentando su reciprocidad en los juicios hacia los países. Tienen más dificultad en aplicar la reciprocidad a los países que no les gustan.
Inglaterra (Londres), Francia (París), Polonia (Warszawa), Suecia (Estocolmo), Alemania (Berlín), Austria (Viena), Bélgica (Lovaina), Italia (Nápoles)	Veintitrés fotografías de jóvenes de ambos sexos con diferentes características físicas.	Dos sesiones individuales separadas por dos o tres semanas. 1. Elección de las fotografías según nivel de preferencia. 2. Elección de las fotografías en relación con «ser del país», «ser extranjero».	Tendencia a asignar las fotografías que les gustan, como de su país. Esta tendencia disminuye con la edad por el estereotipo físico.
Inglaterra (Londres) y Francia (París)	Réplica del material de Tajfel, <i>et al.</i> (1970).	Réplica del procedimiento de Tajfel <i>et al.</i> (1970), combinando las categorías de «escocés», «inglés» y «británico», «no británico». Igual procedimiento con categorías «israelí», «no israelí».	Niños ingleses: prefieren las fotografías clasificadas como inglesas que como escocesas. Niños escoceses: los pequeños prefieren los clasificados como escoceses pero los mayores prefieren los clasificados como ingleses. Preferencia de fotografías clasificadas como israelíes por parte de los niños de Haifa.
Canadá (Ottawa)		Cuestionario colectivo escrito. Técnica del estereotipo diferencial. Clasificación de las fuentes de información. Tres escalas actitudinales.	Con el aumento de la edad los estereotipos de los niños se aproximan a los de la comunidad adulta. El estereotipo de los niños pequeños es más evaluativo. El de los mayores está más basado en la información.

TABLA II (Continuación)
 ACTITUDES HACIA EL PROPIO PAIS Y OTROS PAISES. ESTEREOTIPOS

REFERENCIA	TEMA	SUJETOS		
		Número	Edades	Medio social
Jaspars, Van de Geer, Tajfel y Johnson (1973)	Influencia del nivel de semejanza entre los países en las actitudes.	120	7-11 años	—
Stillwell y Spencer (1973)	Influencia del nivel de semejanza entre los países en las actitudes.	22	9 años	—
Genesse, Tucker y Lambert (1978)	Desarrollo de la identidad étnica en niños de distinto medio escolar, dos estudios i), ii).	i) 70	6-7 años	Tres grupos: con (enseñanza en inglés); inmersión parcial (profesor francés nativo), inmersión total (alumno y profesor franceses habitantes).
		ii) entre 12 y 16 por curso	7-8-9 años	Igual i).
Delval y Martín (en preparación)	El desarrollo de las actitudes en los niños. La reciprocidad, dos estudios, i), ii).	i) 60	5-11 años	—
		ii) 50	6-12 años	—

METODO			RESULTADOS Y OBSERVACIONES
País	Material	Procedimiento	
anda.	Réplica del material de Tajfel, <i>et al.</i> (1970). Tarjetas con los nombres de los países.	Réplica del procedimiento de Tajfel, <i>et al.</i> (1970). Clasificación de las tarjetas con los nombres de los países según las semejanzas y las relaciones entre sí.	Prefieren las fotografías clasificadas como «holandeses» que como extranjeros. Cuanto más semejante se concibe un país al suyo propio y mejores relaciones se cree que tienen entre sí, más gusta ese país.
laterra.	Muñecas con nombres de los países. Mapas.	Colocación de las muñecas en una escala de preferencias. Localización del país en el mapa. Preguntas sobre su capital y su bandera.	Relación curvilínea entre el conocimiento del país y el grado de preferencia. Relación lineal entre la semejanza del país con el propio y el grado de preferencia.
adá.	Muñecas con etiquetas del nombre y grupo étnico. Escala de valoración con dibujo de una cara sonriente y otra cara frunciendo el ceño. Escala de semejanza o diferenciación.	Entrevista individual. Elección de un amigo desde su punto de vista y desde el de un camarada francés. Juicios de semejanza con respecto a sí mismos.	Tienden a preferir sujetos del mismo sexo y del mismo grupo étnico desde el que hacen la elección (sea o no el suyo). Los sujetos inmersos en una lengua diferente perciben a los otros sujetos como menos diferentes que el grupo central.
adá.	Igual que i) pero con un sexto grupo: rusos.	Ponerse en el punto de vista de un ruso y elegir al mejor amigo.	
aña.	Réplica del material de Tajfel, <i>et al.</i> (1970).	Réplica del procedimiento de Tajfel, <i>et al.</i> (1970), con las categorías «español», «extranjero».	Tendencia a asignar las fotografías que les gustan a la categoría «español». Esta tendencia disminuye con la edad.
aña.	Réplica del material de Middleton, <i>et al.</i> (1970).	Réplica del procedimiento de Middleton, <i>et al.</i> (1970).	No se comprueban los resultados de Middleton, <i>et al.</i> (1970) con respecto a la reciprocidad. No hay diferencias significativas en las actitudes hacia los países que les gustan y los que no.

TABLA III
RECONOCIMIENTO Y ACTITUDES HACIA LOS SIMBOLOS NACIONALES

REFERENCIA	TEMA	SUJETOS		
		Número	Edades	Medio social
Horowitz (1941)	Actitudes hacia la propia bandera y de otros países.	82	6-16 años	Rural.
Weinstein (1957)	Desarrollo del concepto de bandera y de identidad nacional y su relación con la formación de conceptos.	64	5-12 años	—
Jahoda (1963 b)	Aprendizaje y comprensión de símbolos nacionales: i) himno nacional; ii) canciones nacionales; iii) bandera; iv) dibujos relacionados con Escocia.	144	6-11 años	Clase media y trabajadora.
Lawson (1963)	Actitudes hacia la propia bandera y de otros países.	1.040	Jardín de infancia 18 años	Urbana y de las afueras de la ciudad.

METODO			RESULTADOS Y OBSERVACIONES
<i>País</i>	<i>Material</i>	<i>Procedimiento</i>	
Estados Unidos.	Veinticuatro banderas.	Entrevista individual: Elección de las cinco banderas más atractivas.	Desarrollo gradual de la preferencia de la bandera de Estados Unidos y similares por generalización. Los niños más pequeños eligieron una bandera con un dibujo de un animal.
Estados Unidos (Birmingham, Alabama).		Entrevista sobre un cuestionario de 22 preguntas.	Desarrollo paralelo y gradual de los conceptos de país y bandera, avanzando desde nociones ligadas a hechos concretos hasta nociones abstractas y simbólicas.
Gran Bretaña (Glasgow, Escocia)	<ul style="list-style-type: none"> i) Seis melodías grabadas. iii) Nueve banderas. iv) Conjuntos de tres dibujos de cada tema: trajes, paisajes, monumentos, emblemas y retratos. 	<p>Entrevista individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) reconocimiento de distintas melodías, entre ellas, el himno nacional; ii) preguntas acerca de las canciones que le gustaría escuchar a alguien fuera de su país. iii) reconocimiento de banderas, entre otras, la escocesa y la Union Jack (bandera del Reino Unido); iv) reconocimiento de dibujos relacionados con Escocia. 	<ul style="list-style-type: none"> i) Mejor reconocimiento del himno y consideración de símbolo nacional con el aumento de edad. ii) Sólo los mayores dan nombres de canciones escocesas. iii) Con la edad, la bandera pasa de considerarse como algo ligado a situaciones concretas a tomarse como símbolo nacional. iv) Igual progreso con la edad que en los apartados anteriores.
Estados Unidos (Nueva York).	Veinte banderas.	Entrevista individual: clasificar todas las banderas de más a menos atractiva.	<p>Compara con el estudio de Horowitz (1941) y encuentra:</p> <ul style="list-style-type: none"> — la bandera de EE.UU. es preferida en todos los niveles. La generalización disminuye con la edad; — los niños más pequeños no muestran predilección por banderas con animales; — rechazo de la bandera de la URSS y alta valoración de la de la ONU.

TABLA III (Continuación)
RECONOCIMIENTO Y ACTITUDES HACIA LOS SIMBOLOS NACIONALES

REFERENCIA	TEMA	SUJETOS		
		Número	Edades	Medio social
Lawson (1965)	Actitudes hacia la propia bandera y de otros países.	210	6-18 años	
Statt (1973)	Actitudes hacia la propia bandera y de otros países.	120	7, 9 y 11 años	Escuelas privadas de cierto prestigio social.
Lawson (1975)	Actitudes hacia diferentes banderas y su significación política y patriótica.	960	7-18 años	Arabes, cristianos musulmanes; judíos ortodoxos y no ortodoxos.
Delval y Moreno (en preparación)	Comprensión de la bandera como símbolo nacional y actitudes hacia la propia bandera y banderas de otros países.	120	6-18 años	Status socioeconómico alto y bajo.

METODO			RESULTADOS Y OBSERVACIONES
<i>País</i>	<i>Material</i>	<i>Procedimiento</i>	
Canadá (Kentville, Nueva Escocia)	Veinte banderas.	Entrevista individual: elegir las cinco más atractivas.	Coincidentes con los de Lawson (1963). La bandera elegida como más atractiva en todos los niveles fue la de Canadá.
Estados Unidos (Michigan) y Canadá (Ontario)	Veinticinco banderas.	Entrevista individual: elegir las cinco banderas que más les gusten.	Coincidentes con Lawson (1963; 1965). No hay diferencias entre muestras de élite y no élite.
Israel (Jerusalén Haifa)	Veinte banderas.	Entrevista individual: clasificar las veinte banderas de más a menos atractiva.	Diferencias entre las preferencias de la muestra árabe y la judía. Los primeros eligieron más banderas de países árabes y los segundos su bandera y las de países del oeste. No hubo diferencias debidas a la religión entre judíos. Los árabes cristianos se orientaron más que los musulmanes hacia países del oeste.
España (Madrid)	Veinticuatro banderas.	Entrevista individual: qué es una bandera, elegir las tres que más gustan y las tres que menos gustan. Qué banderas son conocidas.	Desarrollo gradual en la comprensión de la bandera como símbolo nacional y en la preferencia de la propia bandera. Banderas más conocidas que resultaron preferidas (EE.UU., Gran Bretaña).

REFERENCIAS

- Del Barrio, C. (1979), *Un estudio sobre la adquisición de la lógica de clases aplicada a conceptos sociogeográficos*, Memoria de licenciatura inédita, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología.
- Davies, A. F. (1968), «The child's discovery of nationality», *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 4, págs. 107-124.
- Delval, J. (1981), «La representación infantil del mundo social», *Infancia y aprendizaje*, 13, págs. 35-67.
- Delval, J., y del Barrio, C. (1981), «Un estudi pilot sobre la comprensió del concepte de país», en M. Siguán, *La psicología genética de Jean Piaget. Anuari de Psicologia*, número especial de homenaje a Piaget, págs. 109-138.
- Delval, J.; del Barrio, C., y Echeita, G. (1981), «El conocimiento de los niños de su propio país», *Cuadernos de Pedagogía*, 75, págs. 33-36.
- Delval, J.; del Barrio, C., y Echeita, G. (1984), «La génesis de las ideas infantiles sobre el propio país». En preparación.
- Delval, J., y Martín, E. (en preparación), «Las actitudes hacia los otros países y los extranjeros: un estudio sobre la reciprocidad».
- Delval, J., y Moreno, A. (en preparación), «La génesis del sentimiento nacional: un estudio sobre la bandera».
- Echeita, G. (1980), *El conocimiento infantil de las unidades geográficas*, Memoria de licenciatura inédita, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología.
- Gardner, R. C. (1973), «Ethnic stereotypes: The traditional approach a new look», *Canadian Psychologist*, 14, págs. 133-144.
- Gardner, R. C.; Kirby, D. H.; Gorospe, F. H., y William, A. C. (1972), «Ethnic stereotypes: An alternative assessment technique, the stereotype differential», *The Journal of Social Psychology*, 87, págs. 259-267.
- Genesee, F.; Tucker, G. R., y Lambert, W. E. (1978), «The development of ethnic identity and ethnic role taking skills in children from different school settings», *International Journal of Psychology*, 13, págs. 39-57.
- Horowitz, L. (1941), «Some aspects of development of patriotism in children», *Sociometry*, págs. 329-341.
- Jahoda, G. (1962), «Development of Scottish children's ideas and attitudes about other countries», *Journal of Social Psychology*, 58, págs. 91-108.
- Jahoda, G. (1963a), «The development of children's ideas about country and nationality: I. The conceptual framework», *British Journal of Educational Psychology*, 33, páginas 47-60.
- Jahoda, G. (1963b), «The development of children's ideas about country and nationality: II. National symbols and themes», *British Journal of Educational Psychology*, 33, págs. 143-153.
- Jahoda, G. (1964), «Children's concepts of nationality: a critical study of Piaget's stages», *Child Development*, 35, págs. 1081-1092.
- Jaspars, J. M.; Van de Geer, J. P.; Tajfel, H., y Johnson, N. (1973), «On the development of national attitudes in children», *European Journal of Social Psychology*, 2, páginas 347-369.
- Katz, D., y Braly, K. W. (1933), «Racial stereotypes of 100 college students», *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, págs. 280-290.
- Kirby, D. M., y Gardner, R. C. (1973), «Ethnic Stereotypes. Determinants in children and their parents», *Canadian Journal of Psychology*, 27 (2), págs. 127-143.
- Lambert, W. E., y Klineberg, O. (1959), «A pilot study of the origin and development of national stereotypes», *International Social Science Journal*, 11, págs. 221-238.

- Lambert W. E., y Klineberg, O. (1967), *Children's views of foreign peoples. A cross-national study*, Nueva York: Appleton.
- Lawson, E. D. (1963), «Development of patriotism in children: A second look», *Journal of Psychology*, 55, págs. 276-286.
- Lawson, E. D. (1965), «Flag preferences of Canadians: Before the Maple Leaf», *Psychological Reports*, 17, págs. 553-554.
- Lawson, E. D. (1975), «Flag preference as an indicator of patriotism in Israeli Children», *Journal of Cross-cultural Psychology*, 6, págs. 490-497.
- Marsh, J. F. (1966), «An investigation into the difference between rural and urban children in the formation of the concepts of town and country». Memoria de licenciatura inédita, Universidad de Aberdeen. Resumen publicado en *British Journal of Educational Psychology*, 36, pág. 333.
- Martin, E. (1979), *Un estudio sobre la formación de la lógica de relaciones: El concepto de extranjero*, Memoria de licenciatura inédita, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología.
- Meltzer, H. (1941), «Children's thinking about nations and races», *The Journal of Genetic Psychology*, 58, págs. 181-199.
- Middleton, M. R.; Tajfel, H., y Johnson, N. B. (1970), «Cognitive and affective aspects of children national attitudes», *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, págs. 122-134.
- Moreno, A. (1979), *La adquisición de los símbolos nacionales en el niño y el adolescente*, Memoria de licenciatura inédita, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología.
- Niculescu, F. (1936), *Les idées de l'enfant sur la famille et le village (Etude sur la pensée des enfants roumaines)*, Tesis doctoral, Universidad de Ginebra, Facultad de Letras.
- Piaget, J. (1924), *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*, Neuchâtel; Delachaux y Niestlé; trad. cast., *El juicio y el razonamiento*, Buenos Aires, Guadalupe, 1972.
- Piaget, J. (1926), *La représentation du monde chez l'enfant*, París, Alcan; trad. cast., *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata, 1973.
- Piaget, J., y Weil, A. M. (1951), «Le développement, chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger», *Bulletin International des Sciences Sociales*, Unesco, 3, págs. 605-621; trad. cast. en Delval, J. (comp.) (1978), *Lecturas de psicología del niño*, vol. II, Madrid, Alianza, págs. 325-242.
- Staat, D. (1973), «Flag choices of elite American and Canadian children», *Psychological Reports*, 32, págs. 85-86.
- Stillwell, R., y Spencer, C. (1973), «Children's early preferences for other nations and their subsequent acquisition of knowledge about those nations», *European Journal of Social Psychology*, 3, págs. 345-349.
- Tajfel, H., y Jahoda, G. (1966), «Development in children of concepts and attitudes about their own and other nations: A cross-national study», *Proceedings of the XVIIIth International Congress of Psychology*, 36, Moscú, págs. 17-33.
- Tajfel, H.; Nemeth, C.; Jahoda, G.; Campbell, J. D., y Johnson, N. (1970), «The development of children's preference for their own country», *International Journal of Psychology*, 5, págs. 245-253.
- Tajfel, H.; Jahoda, G.; Nemeth, C.; Rim, Y., y Johnson, N. B. (1972), «The devaluation by children of their own national and ethnic group: two case studies», *The British Journal of Social and Clinical Psychology*, 2, págs. 235-243.

- Towers, J. D. (1974), «The development of geographical and spatial concepts an the concepts of country and nationality among 9 years old Scottish children», *Scottish Educational Studies*, 6, págs. 23-26.
- Ugurel-Semin, R. (1965), «L'origine de l'idée de nation chez les enfants turcs de 6 à 7 ans», *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen*, 24, págs. 247-262.
- Weinstein, E. A. (1957), «Development of the concept of flag and the sense of national identity», *Child Development*, 28, págs. 167-174.

R E S E Ñ A S D E L I B R O S

Pérez Gómez, Angel, y Almaraz, Julián, *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, Editorial Zero, Madrid, 1982, 504 págs.

El libro que Angel Pérez y Julián Almaraz presentan en la Editorial Zero contiene, como indica su título, una serie de lecturas en torno al aprendizaje y la enseñanza.

El interés de la obra es doble: por una parte, ofrece una equilibrada y actualizada selección de textos de los autores protagonistas de la polémica en torno a las teorías del aprendizaje y el desarrollo, y de la aplicación de ambos a la enseñanza. Y por otra parte, cada grupo de lecturas va precedido de una breve introducción sintetizadora de la teoría de la que son exponentes, facilitando su lectura al no especialista. Presentan, además, el aliciente de insinuar constantes críticas, revisiones de actualidad, aproximaciones entre las diversas teorías..., en definitiva, todo aquello que favorece un debate abierto y crítico.

La selección de los textos se ha realizado atendiendo no tanto a «la descripción minuciosa y detallada de los principios y presupuestos de cada uno de los enfoques», cuanto a «la actualidad, la relevancia y la apertura de nuevas perspectivas de investigación». Por lo que respecta al significado y orientación general de estas lecturas, los autores son muy claros: «El conjunto de estas lecturas presenta el proceso de sustitución del paradigma E-R, en su acepción más intransigente y radical, por una alternativa o modelo mediacional que abarca diferentes enfoques: la teoría del aprendi-

zaje social, el modelo neuropsicológico que hace hincapié en la dimensión perceptivo-motivacional, la psicología genético-cognitiva, los planteamientos de la psicología soviética, y las teorías del aprendizaje basadas en el modelo de procedimiento de la información.

Qué factores y procesos intervienen en el aprendizaje y qué factores y procesos determinan la ejecución, así como la relación entre aprendizaje, desarrollo y actuación son los problemas críticos que desde diferentes perspectivas se afrontan en el presente libro de lecturas.»

* * *

En el primer capítulo, Angel Pérez expone en primer lugar su visión acerca de la evolución de las teorías sobre el aprendizaje y enseñanza desde el conductismo a la actualidad (aspecto que ampliará brevemente en la introducción al grupo de lecturas de cada corriente teórica, excepto en el capítulo segundo y tercero, cuya introducción corre a cargo de Julián Almaraz). En segundo lugar defiende su opción por los modelos mediacionales y considera que toda teoría del aprendizaje ha de explicar «lo que identifica y distingue las clases de aprendizaje» y «las características comunes de estas clases de aprendizaje». De esta manera nos presenta un modelo que, según él mismo afirma, sigue en parte las orientaciones de Gagné, y, en parte, las aportaciones de las teorías de procesamiento de la información. Hace referencia a tres di-

menciones: las condiciones, los procesos y los resultados del aprendizaje. En cuanto a las condiciones, las divide en internas (biológicas, psicológicas, estructurales y situacionales) y externas. Por lo que respecta a los procesos de aprendizaje, las instancias subyacentes (el registro sensitivo, y la memoria a corto y largo plazo) controlan el procesamiento de información, siendo sus fases principales: 1) la atención y selección, 2) la codificación y asimilación, 3) el almacenamiento organizado, 4) la recuperación constructiva, y 5) su utilización y transferencia (pasos extraídos del modelo de procesamiento de información).

Recuerda, con la psicología dialéctica y genética, cómo el desarrollo es siempre en espiral, ya que «los resultados del intercambio que desencadena el aprendizaje son incorporados a la estructura psicológica interna, potenciando sus posibilidades y permitiendo intercambios y aprendizaje de orden superior».

Como final de su visión personal y con ánimo de contribuir a superar los malentendidos entre las teorías del aprendizaje y las teorías de la enseñanza, analiza las razones del desfase entre la teoría psicológica del hombre y la teoría didáctica, y entre la teoría didáctica y la práctica didáctica, llegando a la conclusión de que «las teorías del aprendizaje suministran la información básica, pero no suficiente para organizar la teoría y práctica de la enseñanza». (Gimeno Sacristán, en el último capítulo, desarrolla más ampliamente estas ideas.)

* * *

Los capítulos centrales del libro están dedicados a los grupos de lecturas ya aludidos, y que se ordenan de la siguiente forma:

En el capítulo dos, se presenta la posición conductista de Skinner, como punto de partida casi obligado, de las actuales teorías del aprendizaje, con un primer texto en que nos habla de su camino hacia el conductismo, y un segundo que es un repaso de las razones por las que sigue manteniéndose en su posición sin «desviaciones» cognitiva o fisiológica. Una tercera lectura de R. C. Bolles, que a través de la etología y de la crítica del conductismo radical desemboca en el «procesamiento de

información» como alternativa al estudio del aprendizaje. Y un cuarto texto de D. Bindra que en polémica con Skinner plantea su alternativa neuropsicológica.

El tercer capítulo presenta las teorías del aprendizaje social, con su defensa de los procesos cognoscitivos, su consideración del aprendizaje como adquisición de conocimientos y no simple cambio de conductas observables, y su estudio de los mecanismos del aprendizaje: los procesos de atención y de retención. Las lecturas son, la primera de T. L. Rosenthal y B. J. Zimmerman, que es un resumen de toda la problemática de la imitación y de la teoría del aprendizaje social de Bandura. La segunda lectura es del mismo Bandura.

El capítulo cuarto está dedicado a las teorías genético-cognitivas del aprendizaje, y su defensa de la estructura interna del organismo como mediadora de los procesos de aprendizaje y de la dialéctica desarrollo-aprendizaje. Se presentan textos de Eric A. Lunzer, una síntesis apretada y crítica de la significación de Piaget; de E. James Anthony, D. Grahans y I. M. L. Hunter, que plantean los problemas y adquisiciones en el ámbito de la afectividad, la consecuencia moral y la memoria, respectivamente; de C. J. Brained, que desde una perspectiva crítica aborda la investigación en el aprendizaje, y de G. Brown y C. Desforges que lo hacen acerca del aprendizaje y el desarrollo en la cognición.

El capítulo quinto presenta las tareas del aprendizaje en la Unión Soviética y, partiendo de los principios básicos de N. F. Talizina (actividad, unidad de la actividad mental y la actividad práctica, y la naturaleza social de la formación y desarrollo), hace hincapié en la dialéctica, aprendizaje-desarrollo (propugnando en contra de Piaget que el desarrollo sigue al aprendizaje) en la importancia de la instrucción, y en la consideración integral de las actividades de aprendizaje. Los artículos de N. A. Menschinskaja, y otro de N. F. Talizina, son una recapitulación de las posiciones teóricas de la psicología soviética en el campo del aprendizaje a través de la presentación evolutiva de los trabajos realizados en este ámbito. El texto de L. N. Landa es una aproximación a los problemas planteados por la adquisición de los conocimientos de su enseñanza científica.

En el capítulo sexto se aborda el reciente modelo de procesamiento de la información que opta por una perspectiva cognitiva al dar primacía a los procesos internos, mediacionales entre el estímulo y la respuesta, facilitando el diálogo entre neconductistas, neopiagetianos y otras corrientes cognitivas. Sus mayores aportaciones son: un intento serio de reconstruir y sintetizar la conducta a partir de unidades simples, aportar a la teoría cognitiva un rigor experimental en los constructos con los que trabaja, y una orientación sintética y rigor teórico que exigen profundización analítica. Sus limitaciones, en cambio, provienen de la debilidad entre el paralelismo que establece entre el hombre y la máquina, la importancia de la laguna afectiva, y la consideración homeostática del hombre como procesador de información. Las dos primeras lecturas son de M. J. Mahoney y de Brown y C. Desforges y hacen dos exposiciones claras y completas de sendos modelos de procesamiento. La tercera es un artículo de R. E. Mayer, que utiliza esta perspectiva como instrumento de análisis de las variables que intervienen en el aprendizaje.

Finalmente, como ya se aludió, el capítulo séptimo es una exposición de Giméno Sacristán acerca de la especificidad de la teoría del aprendizaje y de la teoría y práctica de la enseñanza, señalando sus dificultades de colaboración y las posibilidades de llevarla a cabo.

En conjunto se trata de un libro interesante y oportuno tanto por las apretadas e ilustrativas introducciones a cada grupo de lecturas, como por el asequible y ordenado acceso a materiales de primera mano tan necesario en las Facultades de Psicología y F. de Ciencias de la Educación. No menor interés reviste para los interesados en temas relacionados con la enseñanza, sean o no profesionales de la misma, en momentos en los que están en marcha en nuestro país importantes reformas en este campo.

F. M. V.

F. Bonner, Stanley, *La educación en la Roma antigua*, Ed. Herder, Barcelona, 1984.

Los romanos realizaban una distribución entre los términos *educatus* y *eruditus*. Un joven *bene educatus* no era el que había recibido sólo una buena enseñanza, en este

caso hubiese sido llamado *eruditus*, sino aquel que había sido criado convenientemente, tanto en el desarrollo intelectual y físico como en el entrenamiento de la conducta.

El libro, *La educación en la Roma antigua*, trata de abordar la *educatio*, palabra surgida en el hogar romano, en toda su extensión. De ahí que Stanley F. Bonner, no sólo nos presenta un libro válido para anticuarios y especialistas académicos de Historia de la Pedagogía, sino un tratado que abarca diversos aspectos de la cultura romana y sugiere de significaciones para nuestro tiempo. Es un estudio «del desarrollo, estructura y papel de la educación en la Roma antigua, desde el siglo III antes de Cristo hasta la época de Trajano», período de grandes transformaciones. Por ello, el autor denota gran preocupación por las relaciones humanas; así, una somera lectura supone un deleite de anécdotas, pero un estudio reposado nos proporciona un conocimiento interdisciplinar de la sociedad romana. Para ofrecernos este objetivo, el autor recurre a las fuentes pertinentes de cada período histórico que estudia, mas cuando los autores de la época ofrecen escasas informaciones, Stanley F. Bonner no duda en recurrir a fuentes informativas posteriores; sin duda, teniendo en cuenta la tradición y continuidad educativa del sistema romano, este recurso está justificado. No obstante, hay que destacar como fuentes informativas básicas de la época: Quintiliano, Séneca, Cicerón, Tácito, Plinio... El autor, con tales recursos, no sólo consigue presentarnos un panorama de la sociedad romana, sino apuntar vías originales y válidas para futuros investigadores que quieran ampliar las fronteras del conocimiento de la época.

El libro está dividido en tres partes: «El marco histórico», «Las condiciones de la enseñanza» y «El programa normal de enseñanza».

La primera parte, «El marco histórico», muestra una panorámica sociohistórica de Roma y los efectos que los cambios sociales producen sobre la educación, no olvidemos que Roma pasa de ser una comunidad agrícola a una gran urbe. Los largos períodos de guerra perturban la formación intelectual, pero estos hechos históricos no marginan la preocupación de los padres para dar una educación a sus hijos, tanto

física como intelectual; pues, ésta, para las familias de la clase alta, era la manifestación de las mejores cualidades del carácter romano. También en la primera parte el autor analiza temas concretos como las escuelas primarias, las escuelas de gramática y literatura, de retórica, la concepción ciceroniana del ideal educativo, etc. Pero donde el autor es más explícito y abundante es en el estudio de la educación en la familia; realiza un análisis diacrónico de las relaciones familiares, señalando los cambios producidos en la escena familiar al perder poder los padres y, asimismo, en los producidos en el orden social a causa de la decadencia de ciertos valores.

La parte segunda, «Condiciones de la enseñanza», se centra más bien en un análisis descriptivo de las condiciones materiales y económicas de la enseñanza: locales, equipamiento, organización, disciplina, sistemas de pago y sistemas municipales y estatales de control.

Semejante cariz descriptivo continúa en la tercera parte, «Programa normal de enseñanza». El autor nos adentra de modo erudito en los sistemas primarios y más rudimentarios de la enseñanza, lectura, escritura y cálculo, para terminar en los más complejos: el programa gramatical (métrica y partes de la oración, corrección oral y escrita), el estudio de los poetas (lectura, recitación y comentario de los mismos). Todos estos elementos educativos servirán de soporte progresivo para la retórica, necesaria para el debate público y para formar un buen abogado.

Por último, es necesario reseñar la buena presentación del libro, la detallada documentación y lista bibliográfica y las conclusiones finales, donde el autor nos recuerda que «algunas lecciones del pasado» son válidas en la actualidad. Asimismo, conviene resaltar el carácter ameno de su lectura y la amplia lista de ilustraciones. Todos estos elementos contribuyen a ofrecernos una obra que, en su conjunto, resulta significativa para toda persona interesada en el estudio de la historia de la educación y de la cultura romana.

R. B. M.

Cerezo Mata, Begoña; Aguilera Arilla, María José, y Martín Serrano, Manuel, *Los universitarios madrileños*, Ed. Dirección General de la Juventud, Madrid, 1984, 370 págs.

La pregunta a que responde esta investigación, realizada entre los universitarios de Madrid en el curso 1980-81 por encargo de un organismo oficial, es la siguiente: «¿Existe una subcultura propia de los universitarios?», y la conclusión, no hecha extensible por los autores más allá del concreto conjunto de universitarios elegido, es fundamentalmente negativa: «Si se atiende al empleo del tiempo, a los contenidos culturales, a la forma de vida, a los valores y a las actividades, se encuentran los rasgos propios de la sociedad a la que pertenecen los universitarios, y los procesos de enculturización que se consolidaron antes del ingreso en la universidad.»

Solamente a nivel de imagen, la autoimagen del colectivo, existe para los encuestados el simulacro de creerse un grupo humano diferenciado, y, por cierto, poniendo esta diferencias en rasgos un tanto elitistas y autocomplacientes («cultura amplia», «valiosa», aunque «poco imaginativa»; y la «contestación» y «tolerancia» como principales virtudes).

Naturalmente la base más sólida para diferenciar el grupo es su peculiar ocupación profesional de estudiantes, que, según apuntan los autores del análisis, habría de ser entendida en comparación con la mayoría de las profesiones como «desocupación», y desde otro punto de vista como «preocupación», si por tal se entiende la posibilidad de poner a prueba las formas establecidas de organización social y de conocimiento.

Esta sugestiva conclusión sobre la falta de originalidad real en la vida y cultura de los estudiantes es constatada en las actitudes, comportamientos y opiniones de éstos ante una serie de temas.

Pero antes de entrar en más detalles sobre los resultados obtenidos (y aquí expresados en un texto cuyo volumen equilibrado se reparte casi a partes iguales entre escritura y cuadros o diagramas, en una edición cuidada con frecuentes epígrafes que hacen fácil la lectura y la consulta; aunque esta última ganaría con algunos índices, de los que carece totalmente) se pueden hacer algunas observaciones referentes a la en-

cuesta misma y el universo elegido de universitarios.

Los autores han sido poco explícitos en temas teóricos o metodológicos, remitiéndose sin duda a otras publicaciones conocidas del director del equipo investigador. Sin embargo, una definición de «subcultura» y una indicación para profanos sobre el *quid* de la prueba, por la que se llega a negar o afirmar la existencia de una «subcultura propia», no hubiera estado de más.

El amplio y largo cuestionario presentado a una muestra representativa de informantes, discurre de una manera bien estructurada sobre temas propuestos con claridad y tacto y cuyo interés crece a lo largo de sus 286 preguntas. Su variedad y riqueza son más propias de una exploración que de una mera confirmación de hipótesis. Todo hace pensar en un buen trabajo de equipo, y en una actitud sincera de colaboración por parte de los jóvenes universitarios respondientes. El tono del texto es más descriptivo que discursivo y comenta la casi totalidad de las preguntas sin caer en detalles nimios. La parte discursiva es desarrollada casi exclusivamente por el director del equipo, por lo que se tiene, al final, la impresión de que predomina el dar cuenta de rasgos y cifras sobre una interpretación cerrada y unitaria.

En la rutina de las encuestas a estudiantes parece inevitable la pregunta sobre el origen social. Aquí el tema se reduce al «nivel de instrucción de los padres», que luego no encontramos entre las variables influyentes, tanto respecto a los comportamientos académicos como en los rasgos culturales. Extraña que no se haya profundizado en esta variable de una manera semejante a como se hace con el tipo de centro en que se cursó la enseñanza media. A no ser que se dé por sentado que la conformación de la mentalidad de los universitarios que data de la adolescencia, según el texto, sólo o predominantemente es debida a este centro de enseñanza media.

Las preguntas sobre las relaciones sociales y sobre rasgos de personalidad son convincentes y aportan los resultados claves de este estudio. Sin embargo, no se puede decir lo mismo en la pregunta sobre la motivación y, consecuentemente, la satisfacción en el estudio. Aquí se hace referencia solamente a la decisión de elegir la espe-

cialidad que en ese curso se matriculan los universitarios encuestados. Sin embargo, se sabe, y los resultados aquí lo confirman, que la condición de universitario es estimada como un valor en sí, en cierto modo independiente de que la materia elegida sea una u otra. Por otra parte, entre los motivos resulta práctico separar las causas determinantes de las expectativas o beneficios esperados. Tanto en la elección de estudiar en la universidad como en la de la especialidad inciden ambas cosas simultáneamente: las condiciones que obligan y las aspiraciones de los matriculados. Pero sólo las segundas motivan y estimulan influyendo en el grado de dedicación al estudio y en sus resultados. Parece que las conclusiones de la pregunta sobre motivación de los estudios pueden quedar afectadas por el hecho de que el encuestado tenga que elegir una sola entre varias respuestas, que pueden ser complementarias o por lo menos muy heterogéneas.

Más importancia que éstos, tal vez tecnicismos, puede tener la discusión sobre el universo elegido y que está en el propio título del libro: los universitarios madrileños. Es verdad que los autores aceptan que hay otros universitarios en Madrid y que no existe razón alguna para suponer que las características del conjunto elegido sean las mismas en los alumnos de otras universidades. Sin embargo, parece conveniente explicitar, por razones cuantitativas y cualitativas, de qué universitarios de Madrid se prescinde. Si se comparan los datos del universo elegido para la investigación con las cifras oficiales de la estadística universitaria para el curso 1978-79, los 96.633 estudiantes del primero no llegan a ser el 60 por 100 de los universitarios de pleno derecho matriculados en Madrid. Y desde el punto de vista cualitativo, si no se quiere tomar en consideración la problemática enseñanza libre, parece que no se puede hacer otro tanto con los alumnos de las Escuelas Universitarias de la Universidades Complutense y Autónoma, ni con la enseñanza no estatal, ni, sobre todo, con quienes siguen una enseñanza universitaria a distancia. Porque muchos de estos 71.000 matriculados universitarios madrileños pueden constituir en parte una buena representación de lo que se ha llamado las «nuevas clientelas de universitarios» capaces, según algunos, de aportar un giro al planteamiento de la re-

lación (central, como se reconoce en el texto) entre universidad y empleo o, más ampliamente e incluyendo ésta, universidad-sociedad; posiblemente desdramatizando y dando un sentido nuevo a esa reconocida falta de originalidad, cultural, dedicación y distinción entre los universitarios y el resto de la población.

Para fijarnos en un dato solamente, se subraya en el texto el influjo determinante de la edad en la falta de suficiente dedicación y rendimiento: a mayor edad menor posibilidad de atención al estudio, más desánimo y menores resultados. Los estudios específicos de rendimiento en la enseñanza a distancia ofrecen resultados justamente en sentido contrario. De todos modos, no es lo académico el objeto de esta investigación y es lógico que no cuente con datos suficientes de rendimiento (sólo «asignaturas pendientes» y no repetición de cursos) ni de continuidad y abandono (para este tipo de alumno sería necesario el seguimiento de una cohorte de matriculados un mismo año).

Tras estas observaciones generales se debe reconocer el interés, variedad y a veces originalidad (como ocurre en el estudio sobre la «economía de los universitarios») de los datos recogidos sobre estos estudiantes madrileños, el grupo más tradicionalmente dedicado al estudio. Su mayor y más evidente novedad, comparados estos alumnos con sus compañeros de hace sólo diez años, estaría en los comportamientos políticos, descritos con el contraste que supone el paso «del movimiento asambleario a la desesperanza», la «derechización», debida precisamente a la ampliación del acceso en las clases medias, y el escaso impacto que la universidad produce en este terreno, así como en otros aspectos de convicciones y comportamientos, sean éstas profesionales o económicas. De los resultados sobre actitudes religiosas se nos cuenta poco. En cambio, son reflejos válidos de la realidad, contada por los propios estudiantes, los rasgos en la descripción y cuantificación del uso del tiempo de ocio, opiniones ante la droga, consumo de medios de comunicación de masas (con el cotejo de toda la población española, e incluso a veces con el sector del mismo grupo de edad), las relaciones sociales y convivencia de los uni-

versitarios, incluido un apéndice sobre las expectativas ante matrimonio e hijos dentro del capítulo sobre las relaciones sexuales, que destaca el tipo específico de contradicción en este terreno provocada por el retraso en el acceso al trabajo y la consiguiente dependencia económica en los estudiantes.

Plantear la existencia de una subcultura de los universitarios tenía el riesgo de añorar con nostalgia la comunidad de los estudiantes (Goodman) o etapas históricas y transitorias de paroxismo asambleario (mayo del 68, por ejemplo). También, desde otro extremo, se puede caer en el colorismo superficial de determinados márgenes utópicos, individualistas o narcisistas de la posmodernidad múltiple y liberada...

Este libro se limita más bien a dejar constancia de datos contruados con una técnica y método concreto, que es como la ciencia ofrece sus conclusiones, y deja al lector las comparaciones y las generalizaciones.

Lástima que no se haya mantenido esta autolimitación metodológica en la propuesta final de un rejuvenecimiento del alumnado para lograr una dedicación exclusiva, que como contrapartida se complementa animando a los docentes a aumentar sustancialmente las actividades regladas: «horas de docencias, prácticas o laboratorio».

Y hay que sobreentender: «de asistencia obligatoria». Esta propuesta en un tema tan complejo es más un presupuesto que una conclusión de datos obtenidos, el mismo tipo de presupuestos que determinaron la reducción del universo estudiado.

Porque desde un punto de vista distinto se puede entender que excluir tan inflexiblemente a los menos jóvenes perjudicaría, primero, a una sociedad en que a) la proporción de jóvenes empieza a disminuir, y b) una buena parte de mayores se encuentra urgida y abierta a aprender; y segundo, a una universidad que sin separarse de la vida real de la sociedad se apoya con madurez en lo concreto para pensar, criticar y proyectar.

E. N. A.

LIBROS RECIBIDOS

- Cervera, Montserrat, y Feliu, Helena, *Asesoramiento familiar de educación infantil* (guía práctica), Ed. Aprendizaje Visor, 1984.
- Chandezon, G., y Lancestre, A., *El análisis transaccional*, Ed. Morata, 1984.
- De Ketele, Jean-Marie, *Observar para educar*, Ed. Aprendizaje Visor, 1984.
- Esteve, Joan Manuel, *Profesores en conflicto*, Ed. Narcea, 1984.
- Giménez Morell, María Teresa, *La música en la escuela*, Biblioteca de Pedagogía, Ed. Paidós Ibérica, 1984.
- Huerta, Elena, y Matamala, Antonio, *Programa de reeducación para dificultades en la escritura*, Ed. Aprendizaje Visor, 1983.
- Kamii, Constance, y De Vries, Rheta, *La teoría de Piaget y la educación preescolar*, Editorial Aprendizaje Visor, 1983.
- Kamii, Constance, *El número en la educación preescolar*, Ed. Aprendizaje Visor, 1984.
- Onieva Morales, Juan Luis, *Cómo dominar el análisis gramatical básico*, Ed. Playor, 1984.
- Piaget, J., *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*, Ed. Paidós Educador, 1984.
- Salanova, Juan, *La escuela rural, métodos y contenidos*, Ed. Zero, nov. 1983.
- Simon, Jean-Claude, *La educación y la informatización de la sociedad*, Ed. Narcea, 1983.
- Stones, E., *Psicopedagogía*, Ed. Paidós Educador, 1983.
- Varela, Julia, *Modo de educación en la España de la Contrarreforma*, Ediciones de La Piqueta, 1983.
- Cómo organizar una biblioteca*, Aula Práctica, Ed. Ceac, 1984.
- La política universitaria española en relación con los estudiantes extranjeros*, Forum Universidad-Empresa, 1983.
- Universidad de La Habana*, Departamento de Actividades Culturales, Universidad de La Habana, núm. 220, mayo-agosto, 1983.

R E S E Ñ A S D E I N V E S T I G A C I O N

INFLUENCIA DEL MODO DE COMUNICACION TEMPRANO EN EL DESARROLLO COGNITIVO Y LINGÜÍSTICO DE LOS NIÑOS SORDOS PROFUNDOS

INSTITUTO

INCIE.

EQUIPO INVESTIGADOR

Alvaro Marchesi Ullastres.

DURACIÓN

1982-1983.

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo es comprobar la influencia de distintos modos de comunicación en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos profundos y en concreto las repercusiones del aprendizaje *temprano* del lenguaje de signos en el rendimiento intelectual posterior.

El estudio se basa en una amplia revisión bibliográfica de las investigaciones realizadas hasta el momento con niños sordos y parte de una reflexión teórica sobre los siguientes temas: características de los sordos profundos y factores que determinan la variabilidad que normalmente se encuentra en su desarrollo cognitivo; status actual del

lenguaje de signos y más en concreto del American Sign Language (lenguaje natural de los sordos en Estados Unidos y el más estudiado hasta el momento); adquisición del ASL por parte de los niños sordos de padres sordos y niños sordos de padres oyentes; y, por último, situación de los niños sordos españoles.

Las investigaciones revisadas permiten afirmar que los niños que han aprendido desde pequeños el lenguaje de signos —normalmente niños con padres también sordos— tienen un mayor nivel de inteligencia, vocabulario y lectura que los otros niños sordos, pero no muestran diferencias en lectura labial y en inteligibilidad del habla.

El autor hace tres objeciones a estos resultados: 1.º, los niños sordos de padres oyentes que se han estudiado no tuvieron educación oral temprana; 2.º, la causa de la sordera de los niños de padres oyentes era principalmente adquirida y la de los hijos de sordos hereditaria; 3.º, no se diferencia entre la influencia del aprendizaje de signos y la debida al hecho de que los padres fueran sordos, con lo que supone de mayor aceptación, comprensión, comunicación afectiva, etc.

METODOLOGÍA

El *diseño* de la investigación se basa en la revisión teórica, pero pretende superar dos de las limitaciones señaladas, ya que la última es difícilmente superable. Para ello se han seleccionado tres grupos de niños sordos profundos de edades compen-

didas entre los siete y diecisiete años con las mismas características en grado de pérdida auditiva, edad de pérdida de la audición, status socioeconómico y edad de los niños, controlando también la causa de la sordera y edad de escolarización. Los niños del primer grupo eran hijos de padres sordos que habían aprendido desde pequeños el lenguaje de signos; los del segundo eran hijos de oyentes con educación oral temprana (por término medio a los tres años); y los del tercero hijos de oyentes con edad de escolarización más tardía. Así se formaron 51 subgrupos de tres sujetos, cada uno de los cuales pertenecía al grupo 1, 2 ó 3, respectivamente, y con la mayor coincidencia posible en todas las variables controladas.

Las *variables* estudiadas, y sobre las que se han planteado las diferencias entre los tres grupos, han sido: inteligencia, códigos de memoria, nivel de comprensión lingüística, vocabulario, lectura, lectura labial e inteligibilidad del habla.

Las *hipótesis* formuladas son de tres tipos: un primer grupo aborda aspectos directamente relacionados con el objetivo de la investigación (diferencias en el desarrollo cognitivo y lingüístico); en un segundo grupo se formulan cuestiones en relación con la influencia de otras variables que han sido también controladas, así como posibles interacciones entre ellas (sexo, etiología, escolarización, *status*, etc.); finalmente, se plantean hipótesis sobre las relaciones entre los distintos aspectos cognitivos y lingüísticos estudiados.

Las *pruebas* utilizadas para medir las distintas dimensiones del desarrollo cognitivo han sido las siguientes:

- Inteligencia: Matrices Progresivas de Raven.
- Códigos de memoria: extensión de la Prueba de Conrad.
- Nivel de comprensión lingüística, vocabulario y lectura: adaptación castellana de las subpruebas correspondientes del Stanford Achievement Test (edición especial para sordos).
- Lectura labial: elaborada por el autor tomando en consideración las pruebas más utilizadas en Estados Unidos e Inglaterra, como el Donaldson Lip Reading Test y el Craig Lipreading Inventory.

- Inteligibilidad del habla: especialmente construida para esta investigación.

Por otra parte, se pasó a las familias de los niños una encuesta para obtener los datos referentes a etiología, status sociocultural, sistema de comunicación en los primeros años, etc.

El *análisis de los datos* se ha hecho utilizando el programa SPSS, se han realizado análisis de varianza de un factor y análisis de covarianza de un factor y una o más covariantes; diferencias entre coeficientes de correlación de Pearson con muestras dependientes.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos indican con bastante claridad que los niños sordos profundos que han aprendido desde pequeños el lenguaje de signos tienen un mejor rendimiento en inteligencia, nivel general de comprensión lingüística, vocabulario y lectura labial que los niños sordos con educación más temprana en lenguaje oral y que no han aprendido el lenguaje de signos desde pequeños. En las otras pruebas, lectura e inteligibilidad del habla, no hay diferencias entre ambos grupos.

Esta conclusión central debe matizarse al tener en cuenta la influencia de la etiología de la sordera. Los niños con sordera hereditaria son mejores en nivel general de comprensión lectora y en vocabulario que los niños con sordera adquirida. Dado que la mayoría de los niños sordos que han aprendido el lenguaje de signos desde pequeños tienen una etiología hereditaria, lo contrario de lo que sucede en los niños sordos de padres oyentes, cuya sordera es principalmente adquirida, la causa hereditaria tiene también efectos más positivos en los niños, posiblemente porque la sordera adquirida presenta en ocasiones algún otro tipo de deficiencia asociada que no se detecta fácilmente. Ello indica que al menos en algunas dimensiones lingüísticas, la influencia del aprendizaje temprano del lenguaje de signos debe considerarse asociada a la influencia de la causa de la sordera.

Estas diferencias adquieren una mayor relevancia si se considera el nivel del lenguaje oral de los padres sordos. Su habilidad en el lenguaje oral es, sin duda, mucho más limitada que la de los padres oyentes,

por lo que en este modo de comunicación sus diálogos van a ser más pobres y menor su influencia en el desarrollo del lenguaje oral de sus hijos sordos. A pesar de ello, el rendimiento en vocabulario, comprensión lingüística y lectura labial de sus hijos sordos es superior al de los otros niños sordos con padres oyentes.

En esta línea se sitúan los datos obtenidos al tener en cuenta el nivel socioeconómico y educativo de los padres de los niños sordos. Los niños sordos del grupo primero, cuyos padres sordos son de nivel socioeducativo medio, tiene un mejor rendimiento en las pruebas lingüísticas que los niños de ese mismo grupo con padres de nivel socioeducativo bajo. Estas diferencias no se producen en el grupo segundo, en el que, incluso habiendo padres de nivel alto, no se encuentran diferencias significativas en función del nivel socioeducativo.

Estos resultados tienen importantes repercusiones educativas:

La importancia de la comunicación bimodal (oral-signada) con los niños sordos profundos desde sus edades más tempranas, debe llevar consigo un significativo cambio en el proceso educativo del niño. Cambio que debe producirse en el ambiente familiar del niño, en el sistema educativo y en el conjunto de la sociedad.

Los padres deben ser orientados sobre el valor comunicativo del lenguaje de signos, facilitándoles su aprendizaje.

Desde la educación preescolar, y especialmente en esas edades, las posibilidades de comunicación a través del lenguaje de signos debe estar presente en todo el proceso educativo, especialmente en sus primeras etapas.

DESCRIPTORES

Educación especial, deficiente sensorial, investigación empírica, lenguaje de signos.
M. M. R.

FORMACION DE ESPECIALISTAS EN REEDUCACION DE LOS MENORES Y JOVENES INADAPTADOS O DELINCUENTES

INSTITUTO

Subsecretaría del MEC.

EQUIPO INVESTIGADOR

Gonzalo Vázquez Gómez, Millán Arroyo Simón, Alvaro Buj Gimeno y Rosario Duce Sánchez de Moya.

DURACIÓN

Dos años (1982 y 1983).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito de este trabajo es, según sus autores, contribuir, desde la investigación pedagógica, a configurar más precisamente la percepción social del fenómeno de la delincuencia juvenil como cuestión de tratamiento educativo, de tal modo que, tanto la normativa legal como la organización institucional y los usos sociales, se ajusten al nuevo modo de mirar las cosas, según el cual el joven con conducta social desviada es, radicalmente hablando, un *educando* respecto del cual y en conjunción con otros profesionales ha de actuar el profesional llamado *pedagogo social*, que se forma en las facultades universitarias de Pedagogía o de Ciencias de la Educación. Existen, pues, dos objetivos esenciales en este trabajo: uno social y otro formativo:

— *Objetivo social*: Identificar la existencia de un grave problema social cual es el de la conducta social desviada.

— *Objetivo formativo*: Pretender significar la capacidad de contribución para resolverlo con que cuenta el especialista en pedagogía social, marcando, incluso, las pautas a seguir a los noveles especialistas al intentar reeducar o reinsertar al joven inadaptado a la sociedad.

METODOLOGÍA

No existe. Puesta la investigación es una mera recopilación y exposición de teorías, leyes, datos, métodos, etc.

RESULTADOS

Coinciden con el contenido expuesto en la memoria, al no ser propiamente una investigación.

a) Principios pedagógicos de la conducta social desviada.

b) La conducta desviada: teorías sobre su interpretación.

c) Principios y objetivos de la reeducación.

d) Actuación sobre las instituciones específicamente educativas.

e) Reglamento de los centros públicos de menores de edad penal.

f) Presentación de la Residencia Especial de Tratamiento y Orientación (RETO).

g) Currículum formativo del pedagogo social.

h) Aportación de la Ley General Penitenciaria y del Reglamento Penitenciario a los conceptos de reeducación, tratamiento y seguimiento de la evaluación de la conducta de los jóvenes delincuentes.

i) Legislación y organización institucional comparadas.

j) Metodología de investigación sobre la conducta social desviada.

DESCRIPTORES

Alumno deficiente. Conducta. Aprendizaje. Personalidad. Terapia. Delincuencia. Servicio Social. Ayuda a la juventud.

M. A.

LOS ABANDONOS EN EL BUP Y COU

INSTITUTO

INCIE.

EQUIPO INVESTIGADOR

Juan González Taboada y Pablo de Francisco.

DURACIÓN

1983.

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Se propone estudiar las posibles causas del abandono de la escolaridad en Bachillerato, partiendo de la hipótesis de que dichas causas se pueden agrupar en seis grandes áreas (económico-sociales, escolares, laborales, de dinámica subjetiva, de empleo del tiempo libre y uso de los mass-media y sociopolíticas).

METODOLOGÍA

En una muestra de seis institutos mixtos (representativa de seis zonas socioeconómicas en que se divide Madrid capital) se han hecho 37 entrevistas en profundidad (aproximadamente la mitad de cada sexo). Estas entrevistas fueron grabadas en magnetofón y posteriormente analizadas agrupando su temática en los seis tipos de causas indicados al principio.

RESULTADOS

Se transcriben literalmente las 37 entrevistas y se elabora un cuestionario en base a la temática más relevante tocada en ellas. Es, pues, un estudio piloto, cuyo principal interés está en localizar la problemática referente al abandono escolar en enseñanza media y la elaboración de un cuestionario para un posterior estudio más amplio.

DESCRIPTORES

Enseñanza secundaria, abandono escolar, entrevista, cuestionario.

M. M. R.

ALTERACIONES PERCEPTIVAS Y DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE: ALCANCE, VALIDEZ Y EFICACIA DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA REHABILITADORA MEDIANTE EL EMPLEO DE FEEDBACK INFORMATIVO

INSTITUTO

Subdirección General de Investigación Educativa.

EQUIPO INVESTIGADOR

Autor y director del proyecto: Aquilino Polaino Lorente.

DURACIÓN

1982-1984.

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación tuvo por objeto el estudio experimental de dos grupos de sujetos: a) un grupo de niños con déficits en lectura, y b) un grupo de niños con deficiencia mental. Los resultados experimentales fueron comparados respectivamente con los de, a₁) un grupo de niños sin deficiencia lectora y b₁) un grupo de niños normales sin deficiencia lectora. Desde el punto de vista teórico se trató de probar dos hipótesis alternativas, que podrían resumirse en las proposiciones siguientes: 1) los problemas perceptuales presentes en la dislexia se deben primariamente a deficiencia en mediación verbal, o bien, 2) la causa principal de los problemas lectores radica en los déficits perceptivos.

METODOLOGÍA

Grupo A (con deficiencia lectora)

El grupo experimental estaba compuesto por N = 18 sujetos con deficiencia lectora no debida a déficits en CI, a causas neurológicas, etc. El grupo de control estaba igualado al anterior en sexo, edad y CI.

Se trató de probar las hipótesis alternativas anteriormente enunciadas. La expectativa se centraba en que los disléxicos presentarían fallos perceptivos verbales y serían iguales al grupo de control en percepciones de estímulos no verbales.

El procedimiento consistió en 1) llevar a cabo presentaciones taquiscópicas de series de estímulos verbales y no verbales, 2) aplicar una prueba de lectura. El resultado de todo ello fue la obtención de datos en materia de errores en lectura, comprensión lectora, reconocimiento y lectura de estímulos taquiscópicos.

Grupo B (con deficiencia mental)

Se comparó las alteraciones perceptivas en lectura por parte de un grupo de deficientes mentales con los resultados de un grupo de normales no disléxicos, con la finalidad de seleccionar vocabulario apto para entrenamiento y rehabilitación (N = 20 sujetos subnormales y un grupo equivalente de sujetos normales). La tarea experimental consistió en la presentación taquiscópica de palabras y de estímulos no verbales.

RESULTADOS

Grupo A (con deficiencia lectora)

El grupo experimental presenta mayor número de errores en bruto y también considerando categorías específicas como sustituciones, repeticiones, inserción, etc. Este grupo es inferior al de control en comprensión lectora. En las presentaciones taquiscópicas verbales el grupo sin disfunción lectora resultó superior. Se puso de manifiesto la importancia de la variable tiempo en la identificación correcta de estímulos verbales.

La hipótesis relativa a la igualdad en percepción de estímulos no verbales entre el grupo experimental y el de control no pudo ser satisfactoriamente probada.

Grupo B (con deficiencia mental)

Los resultados del grupo experimental figuran en un informe anterior (fase II, páginas 148-159). Respecto al grupo control, éste presenta diferencias significativas en número de aciertos y en lectura correcta de estímulos verbales. El análisis de varianza ofrece diferencias intergrupos en tiempo de exposición, agrupación y ejecución correcta de la tarea.

DESCRIPTORES

Aprendizaje. Deficiencia mental. Deficiencia lectora. Lectura. Percepción. Enseñanza Primaria.

R. R.

FORMACION DE CONCEPTOS:
ESTRATEGIAS Y NIVELES DE
ASIMILACION DE LA REALIDAD
CIRCUNDANTE AL FINALIZAR
EL PREESCOLAR (5 AÑOS)

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Zaragoza.

EQUIPO INVESTIGADOR

Director: Juan Antonio Bernard Mainar.
Colaboradores: Ana María Calavia, Carmen Lafuente, María del Pilar Soler y Esperanza Fernández.

DURACIÓN

Un año (XI Plan/1982-1983).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación intenta ofrecer datos primarios sobre las estrategias utilizadas por los alumnos al finalizar el Preescolar (cinco años y medio) para formar conceptos (preconceptos) sobre el mundo de su experiencia: corporal, natural y social.

Desde el *modelo* piagetiano o genético, el estudio pretende definir *los modelos* utilizados por los niños para conceptualizar; lo que denominan en un sentido amplio «estrategias», y que incluye el análisis de tres aspectos:

— La naturaleza de los atributos utilizados preferentemente por los niños; si son, y en qué medida, *figurales* (descripción externa) o no *figurales* (funcionales); ambas categorías en relación con las diferentes áreas de la experiencia infantil.

— Amplitud o *dominio del campo semántico* alcanzado por el niño en los conceptos que elabora.

— Análisis de los puntos de referencia o atributos más frecuentes elegidos por los niños para formar sus conceptos.

METODOLOGÍA

El enfoque es básicamente clínico-experimental, el marco geográfico coincide con las tres provincias aragonesas, y la muestra está integrada por 244 casos, estratificados según sexo, tipo de enseñanza y medio sociológico; las pruebas se han aplicado en 25 centros escolares.

Partiendo de la hipótesis de que «el proceso de conceptualización es una variable dependiente de los diferentes ámbitos en los que el niño vive sus experiencias», consideran tres ámbitos: experiencia corporal, experiencia natural y experiencia social; reduciendo el campo al estudio de tres conceptos: *mano*, *lluvia* y *colegio*.

Utilizan «técnicas gráficas», representación gráfica por parte del niño de los tres conceptos; y «entrevista personal», con base a los propios dibujos del niño y en los modelos presentados por el investigador.

RESULTADOS

Los datos más significativos son: hay un 35 por 100 más de sujetos pertenecientes al subgrupo urbano que aluden a atributos funcionales en la prueba gráfica y totalmente espontánea, respecto a los otros dos subgrupos (rural y semiurbano); y es, precisamente, dicho subgrupo urbano el que más ampliamente domina los tres conceptos estudiados (*mano*, *lluvia* y *colegio*) a nivel figural.

El hecho de que el 25 por 100 de los rurales y el 35 por 100 de los semiurbanos «seleccionen» mejor los atributos de los conceptos a nivel figural, y, por tanto, sean, en dicho porcentaje, completos a la hora de definir el concepto de «lluvia», pondría de manifiesto el influjo del factor aprendizaje.

El grupo urbano también es el que en menor porcentaje permanece en el nivel «mero reconocimiento»; es decir, se manifiesta más alejado de lo opuesto a lo funcional y más evolucionado.

De lo que concluyen que: el nivel alcanzado por el proceso conceptualizador depende de la amplitud con que se ha realizado el nivel inferior; así, se alcanza el nivel funcional en la medida en que se manifiesta mayor riqueza en la asimilación figural.

DESCRIPTORES

Desarrollo del niño, desarrollo cognoscitivo, preescolar.

G. C.

PADRES Y PROFESORES. UN TRABAJO CONJUNTO EN EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DEL NIÑO PREESCOLAR

INSTITUTO

ICE de la Universidad Politécnica de Valencia.

EQUIPO INVESTIGADOR

Directora: Amparo Costa Belda. Colaboradores: profesoras de Preescolar del CPE «Santo Cáliz».

DURACIÓN

Un año (XI Plan. 1982-83).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El origen de la presente investigación debe situarse en el curso académico 1979-1980, cuando los programas renovados no existían. Por aquel entonces un grupo de profesoras especialistas en educación preescolar veía la necesidad imperante de un cambio en el sistema educativo, concretamente en la educación preescolar, que favoreciera de un modo real al desarrollo armónico de la personalidad del niño.

Por razón de las tres proyecciones de esta investigación los objetivos se dividen en tres partes:

Respecto al profesorado

- Mejorar el proceso educativo por medio de la autoevaluación personal.
- Valorar la necesidad de la intercomunicación educativa: padres-profesores.
- Tomar conciencia del paso de la dependencia hacia la independencia progresiva y minuciosa del niño de preescolar.

Respecto a los padres

- Conocer a su hijo por medio de la autoeducación de sí mismos como educadores natos.
- Valorar la interrelación padres-profesores.
- Tomar conciencia de la problemática educativa por medio del objetivo anterior.
- Tomar líneas actitudinales en la tarea educativa.

Respecto al alumno

- Tomar conciencia de su capacidad de elección.
- Solucionar los pequeños problemas de la vida cotidiana.
- Autoevaluarse.
- Conocer juicios diferentes al suyo.
- Valorar al otro.
- Respetar el medio en el que se desenvuelve.

METODOLOGÍA

Esta experiencia ha tenido una duración de tres cursos académicos, comenzó en el curso 1980-81. Han participado en ella las

profesoras, especialistas en educación preescolar, 614 alumnos de preescolar con sus correspondientes familias.

Respecto al profesorado: Autoformación, basada en la realización de cursos de perfeccionamiento; seminario permanente; lectura y fichaje de bibliografía técnica; reuniones autoevaluativas temporales; confección de un programa de actuación educativa.

Respecto a los padres: Entrevistas unifamiliares; reuniones interfamiliares; escuela de padres; actividades conjuntas padres-profesores.

Respecto a los alumnos: Cambio metodológico que implica; convertir la figura del profesor en la de sujeto, catalizador, moderador y observador; establecer una dinámica de trabajo en talleres; respetar al alumno en su proceso educativo.

RESULTADOS

De las tres partes que en esta experiencia conforman los puntos referentes al profesorado y a los padres no aportan unas conclusiones de carácter científico. Esta es la causa por la que sólo acompaña los resultados facilitados por el Gabinete Psicopedagógico del Colegio que ha seguido la experiencia pasando pruebas psicotécnicas todos los cursos al finalizar nuestros alumnos el ciclo de preescolar:

En dominio de conceptos básicos y dados los datos en tanto por ciento da los siguientes resultados:

Curso 1979-80, 40 por 100 de alumnos; 1980-81, 75 por 100 de alumnos; 1981-82, 90 por 100 de alumnos; 1982-83, 83 por 100 de alumnos.

Madurez perceptiva en tanto por ciento: curso 1980-81, 60 por 100; 1981-82, 70 por 100; 1982-83, 65 por 100.

Evaluación intelectual: curso 1980-81, edad intelectual cinco años y tres meses; curso 1981-82, edad intelectual cinco años y nueve meses; curso 1982-83, edad intelectual cinco años y nueve meses.

Las opiniones sacadas en las conclusiones realizadas al finalizar cada curso de la escuela existe una constante. La necesidad de continuidad. El profesorado considera que la experiencia ha sido positiva, queriendo continuar en la investigación y renovándose en el estudio de la experiencia.

DESCRIPTORES

Programa de enseñanza, educación preescolar, relación padres-escuela.

G. C.

EL PAPEL DE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EN EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE EGB. HERRAMIENTAS HEURÍSTICAS Y PATRONES PLAUSIBLES

INSTITUTO

ICE de la Universidad Literaria de Valencia.

EQUIPO INVESTIGADOR

Fernando Cerdán y Luis Puig.

DURACIÓN

1982-1983 (XI Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio se plantea dos objetivos de carácter general.

Diseñar un curso sobre solución de problemas

El curso va dirigido a estimular el manejo de herramientas heurísticas, definidas como técnicas que, transformando un problema en otro, facilitan su resolución. Además se han desarrollado especificaciones respecto a los elementos de un modelo de resolución de problemas, agrupadas en dos categorías: a) mecanismos del sujeto y b) elementos no pertenecientes al sujeto. Se han propuesto un conjunto de problemas mostrando las herramientas heurísticas instrumentales para llegar a soluciones más ricas y originales.

Estudiar las características de los problemas que se plantean a los alumnos del ciclo medio

Este objetivo se concreta en: 1) estudiar la distribución de tipos de problemas por temas y cursos, 2) identificar las herramientas heurísticas por problemas y temas.

METODOLOGÍA

Diseño del curso

El curso tiene, básicamente, un diseño fundamentado en supuestos teóricos. La parte práctica del mismo se refiere al registro de las etapas que recorren varios sujetos en la realización de problemas, aunque no se efectúan comparaciones intergrupos ni se relacionan los mecanismos o técnicas con variables psicológicas previamente operacionalizadas.

Evaluación de la distribución de problemas

Se ha llevado a cabo una selección de cuatro colecciones representativas del material de trabajo habitual en EGB.

Se ha aplicado una encuesta a una muestra de $N = 245$ alumnos de tercero de Magisterio para determinar las clases de problemas de mayor frecuencia de uso, lo que ha permitido establecer una clasificación por tipos de problemas y por temas relacionados con los problemas. Los problemas más frecuentes han sido examinados y clasificados por alumnos de Magisterio especialmente entrenados. La misión específica de éstos era establecer la representación de las distintas herramientas heurísticas en los distintos tipos de problemas.

Tratamiento de los datos del apartado anterior

Los datos fueron introducidos en Apple II y se usó un programa SIS-TD, construido al efecto.

RESULTADOS

Se menciona exclusivamente los relativos a la parte empírica del trabajo (apartado anterior).

Hay una notable diferencia en cuanto al número de problemas que presenta cada colección editorial. En general, escasean las situaciones problemáticas y de búsqueda y hay excesivo número de ejercicios de reconocimiento. Las herramientas heurísticas aparecen desigualmente distribuidas por cursos, colecciones y temas, aunque es mínimo el número de ellas que implica la resolución de problemas. Un dato significativo es que la colección editorial con mayor número de problemas se usa en un ínfimo porcentaje de colegios, estimado en el 1 por 100.

DESCRIPTORES

Profesores, formación de profesores, enseñanza primaria, problemas.

R. R.

MINICURSO «MODELO INDUCTIVO»

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Sevilla.

EQUIPO INVESTIGADOR

Director: Luis Miguel Villar Angulo. Colaboradores: Carlos Marcelo García, Julián López Yáñez, José Luis Pino Mejías, Julio Cabero Almenara, Blas Bermejo Campos, José Machado Rodríguez.

DURACIÓN

Un año (X Plan, 1981-1982).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El modelo inductivo representa un ejemplo de investigación didáctica en el aula basado en el paradigma proceso-producto, y el minicurso un desarrollo de los hallazgos e implicaciones del modelo inductivo.

Las cuestiones que tratan de resolver en esta investigación tienen una doble consideración: de una parte, se plantean como problema de fondo determinar la eficacia del minicurso en base al mantenimiento de las conductas desarrolladas en el laboratorio y posteriormente en el aula del centro educativo. De otra, entienden que se debe resolver previamente la cuestión de la fiabilidad metodológica, puesto que la eficacia se basa en la determinación del cambio de acuerdo con el juicio de observadores.

Junto a estos problemas pretenden determinar las relaciones que pueden existir entre algunas medidas de autoconcepto del profesor y su estilo de enseñanza educativa.

A la luz de esto, las tres preguntas se formularon en los siguientes términos:

—¿Existen diferencias significativas en el desarrollo de la estrategia inductiva entre las situaciones de laboratorio y de clase real?

—¿Existe concordancia o asociación entre las codificaciones de un grupo de observadores que han cuantificado la enseñanza de laboratorio y de clase?

—¿Existe relación entre las características personales de los profesores de la muestra y su estilo de enseñanza inductiva?

La primera hipótesis declara que hay transferencia de aprendizaje de la estrategia aprendida en un laboratorio a una clase con niños. La segunda hipótesis establece que existen asociaciones entre las características de los profesores y los índices extraídos del sistema de Taba, en definitiva, entre las características personales y la enseñanza inductiva. Además, había una hipótesis metodológica que establecía que las codificaciones de los observadores eran homogéneas.

METODOLOGÍA

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 20 profesores de EGB (ambos sexos) pertenecientes a colegios públicos y privados de distintos niveles y áreas de conocimiento.

Diseño

De tipo preexperimental O₁ X₁, en donde el minicurso era la variable de tratamiento, y los cuestionarios y el sistema observacional las medidas de control.

Procedimiento

Los profesores voluntariamente grabaron microlecciones en el laboratorio de CCTV para representar las categorías. Al final del minicurso debían grabar una lección.

Instrumentos

- Cuestionarios:
 - «Características del profesor»
 - «Evaluación de los componentes del minicurso»
 - «Utilidad de las categorías y subcategorías»
 - «Evaluación del seminario».
- Sistema observacional de Hilda Taba.

Tratamiento de los datos

Para contrastar la primera hipótesis se utilizó la *t* de Student aplicada a los tres índices del sistema de Taba. También la *T*² de Hoteing que, como test multivariante, contrastó la significación entre los vectores constituidos por las categorías y subcatego-

rias de Taba. En cuanto a la segunda hipótesis se aplicó el análisis canónico. Para hallar la homogeneidad y asociación en las observaciones de los jueces se aplicaron la W de Kendall y la T (tau) de Kendall.

La memoria remitida incluye: Manual de Evaluación, de Entrenamiento, de Programación y de Supervisión.

RESULTADOS

Se contrastaron las medidas de los tres índices derivados del sistema de Taba en las dos lecciones (laboratorio y clase). Comprobada la normalidad de los datos. Se aplicó la t de Student, obteniéndose medias iguales en los índices: «formación de conceptos» e «inferencias», siendo distintas las medias en «aplicación de principios».

De otra parte, las actitudes de los profesores hacia el seminario fueron positivas, destacándose su convicción de que la enseñanza inductiva podía promocionar conceptos sociales y que estarían dispuestos a recomendar el seminario a otros compañeros.

En general, parece que hay transferencia de la estrategia inductiva aprendida en un laboratorio a una clase real. Como consecuencia, es posible que otras estrategias y técnicas didácticas o interaccionales del tipo propuesto por el Far West Lab. o las que puedan identificarse en futuras investigaciones se puedan aprender siguiendo un curso con materiales previamente diseñados. Las actitudes de los profesores hacia cursos que responden a las características de un minicurso indican que son favorables a ellos.

DESCRIPTORES

Método de enseñanza, modelo didáctico.

ESTUDIO Y EXPERIMENTACION SOBRE LA RECUPERACION DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.

EQUIPO INVESTIGADOR

J. M. Requejo Vicente.

DURACIÓN

1982-1983 (XI Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En este estudio se lleva a cabo una aproximación comprensiva al tema del fracaso escolar y su posible tratamiento, insistiendo en el papel que la Administración, los padres, profesores y los propios alumnos pueden realizar en relación con su prevención y corrección. El estudio viene a ser una guía para suministrar criterios e indicaciones prácticas a los maestros. Dicha guía trata de tres aspectos básicos: a) procedimientos preventivos, b) procedimientos correctivos y c) procedimientos de recuperación.

En el apartado referente a procedimientos preventivos se destaca la importancia del profesor y sus actividades relativas a una programación adecuada. Se trazan nexos entre enseñanza individualizada, determinación de objetivos y utilización pedagógica del grupo.

En lo tocante a procedimientos correctivos se lleva a cabo una distinción genérica de los «planos» del rendimiento (intelectual y afectivo) y se resalta la importancia del diagnóstico del alumno y de los métodos activos.

En el bloque que se ocupa de la recuperación, se presentan distinciones respecto a los tipos (recuperación inmediata y diferida), se formulan sugerencias de actividades y se proponen algunas pautas, dentro y fuera del horario escolar, de instrumentalidad demostrada a la hora de proporcionar ayudas eficaces al alumno.

METODOLOGÍA

Dado que el objetivo básico del trabajo es estructurar y sintetizar criterios y técnicas preventivas y correctivas del fracaso escolar, no puede hablarse de estrategia de investigación.

RESULTADOS

El estudio no cuenta con datos empíricos de apoyo.

DESCRIPTORES

Rendimiento, recuperación, fracaso escolar.

R. R.

GUIA DIDACTICA DE LA FRANJA COSTERA SANTANDER-LIENDRES

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Santander.

EQUIPO INVESTIGADOR

A. Cendrero Uceda, J. R. Díaz de Terán, E. Flor Pérez, E. Francés Arriola, J. R. González Lastra, E. Sánchez Bastardo, A. Sánchez de Tembleque.

DURACIÓN

1981-1983 (X Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Es un estudio de la zona costera de Santander con el fin de elaborar una guía didáctica para el uso de escuelas o colectivos que les interesen realizar salidas educativas interdisciplinares.

Se introduce con un exhaustivo estudio geológico, biológico y de población que de forma descriptiva recoge todo el entorno costero de Santander.

Señalan unas áreas y puntos de interés para visitar con descripción detallada de sus variantes geológicas y de las especies flora y fauna.

En la segunda parte proyectan una serie de actividades didácticas, aplicadas al estudio de la Geología y Biología de esta zona, adaptadas a los cursos de EGB, FP y COU, respectivamente.

METODOLOGÍA

Es puramente descriptiva. Como aportación, además de las actividades didácticas incluye un índice temático, otro de términos y otro de las especies citadas en el estudio.

RESULTADOS

Más que una guía didáctica es una descripción de la zona que llega a datos por menorizados en algunos aspectos.

DESCRIPTORES

Material didáctico, geología, botánica, salida estudios, salida escolar, entorno geográfico.

N. G.

DISEÑO DE UN AREA NATURAL PARA LA INVESTIGACIÓN DIDACTICA SOBRE EDUCACION AMBIENTAL

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Santander.

EQUIPO INVESTIGADOR

Emilio Flor Pérez, José Alba Quintana, José Antonio del Barrio del Campo, Antonio Cendrero Uceda, José Ramón Díaz de Terán, José Ignacio Flor Pérez, Enrique Francés Arriola, José Ramón González Lastra.

DURACIÓN

1982-1983.

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Dentro del proyecto ANIDA, que es un amplio programa de educación ambiental, se inserta este proyecto concreto cuyos objetivos son:

— Seleccionar un área natural de Cantabria para la investigación didáctica sobre educación ambiental.

— Estudiar y cartografiar a escala 1: 50.000 las características físicas, naturales y sociales de la misma.

— Confeccionar dos itinerarios didáctico-ambientales como guías del profesor y del alumno para la adquisición de técnicas de trabajo y estudio del medio.

— Realizar un video diáctico.

— Diseñar, experimentar y evaluar una serie de cursos de perfeccionamiento del profesorado sobre educación ambiental y técnicas de estudio de la naturaleza.

Se busca en todo ello una vía para la implantación de la interdisciplinariedad necesaria para el estudio del entorno escolar.

METODOLOGÍA

Varía según los objetivos propuestos. Se utilizan mapas temáticos a escala 1:50.000 sobre los siguientes temas:

- geomorfología
- vegetación
- fauna
- valores singulares
- litología y depósitos
- accesibilidad y procesos.

RESULTADOS

De la superposición de los distintos mapas temáticos ha resultado la elaboración del mapa síntesis.

En los itinerarios didácticos ambientales se señalan los puntos de parada e interés, explicación detallada de los aspectos a estudiar, con sugerencias de actividades y material utilizable para experimentos.

En los cursos de formación del profesorado se señalan las distintas actividades realizadas, así como los resultados del cuestionario pasado a los asistentes, y unas pruebas de Pretest y Postest que se realizaron en el curso de técnicas de educación ambiental.

DESCRIPTORES

Enseñanza ambiental, didáctica ciencias, medio ambiente, formación profesorado.

N. G.

**FORMACION DEL PROFESOR DE
PREESCOLAR Y
CONDICIONAMIENTOS
SOCIOCULTURALES DEL
RENDIMIENTO EDUCATIVO**

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Salamanca.

EQUIPO INVESTIGADOR

Director: José María Pineda Arroyo. Colaboradores: Santos Herrero y Angel Infestas.

DURACIÓN

1981-1983 (X Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Con esta investigación se pretende conocer cuáles son las expectativas y actitudes educativas de los padres de alumnos y de los profesores de preescolar y del ciclo inicial, y ello con el objeto de:

— Realizar un diagnóstico lo más objetivo posible de la situación escolar, y delimitar las actitudes o fuerzas que son favorables o no a la introducción de innovaciones educativas contrastadas y validadas positivamente y que impliquen una mejora en la calidad y eficacia educativas.

— Interpretar adecuadamente las resonancias que la actividad preescolar produce en el medio familiar y social.

— Planificar con cautela la introducción de cambios e innovaciones que estén en contradicción con las expectativas educativas de los distintos sectores sociales implicados en el tema educativo preescolar.

— Introducir un plan de acción comunitaria que resuelva las contradicciones existentes entre la teoría-praxis psicopedagógica, por una parte, y las expectativas educativas sociales, por otra.

El propósito principal es el de constatar las divergencias existentes en cuanto a los objetivos en educación preescolar entre los distintos subsistemas sociales y escolares.

METODOLOGÍA

La investigación se ha llevado a cabo en las tres provincias pertenecientes al Distrito Universitario de Salamanca: Avila, Salamanca y Zamora.

Con el fin de cubrir los objetivos de la investigación se elaboran tres cuestionarios para cada uno de los tres sectores que consideran más significativos en el proceso educativo preescolar: padres de alumnos, profesores de preescolar y del ciclo inicial de EGB.

En estos cuestionarios sobre actitudes hacia los contenidos y la metodología de la educación preescolar, hay dos modelos implícitos de planteamiento educativo: el «modelo A» es el que más se aproxima a la teorización psicopedagógica de la educación preescolar; el «modelo B» responde más bien a las expectativas dominantes en un tipo de educación más tradicional.

Muestras

— Padres de alumnos de preescolar (983): el método de muestreo aplicado ha sido aleatorio y estratificado con afijación proporcional; la proporción de usos se ha aumentado en casi todos los estratos considerados.

— Profesorado de preescolar (186): se envió el cuestionario a la totalidad de los profesores de preescolar (522).

— Profesores del ciclo inicial (122): se enviaron cuestionarios a la casi totalidad del profesorado.

RESULTADOS

La gama de intencionalidades educativas, tanto desde la perspectiva de los padres de los niños, como desde el punto de vista de profesores de preescolar y de primero de EGB, es extraordinariamente amplia, compleja y divergente. No obstante, en general, puede observarse una tendencia más definida en los profesores de preescolar y de primero de EGB hacia el modelo educativo que convenimos en denominar «A», más próximo a la teoría psicopedagógica, en contraposición a los padres de los alumnos, más cercanos al modelo «B», de orientación más conservadora y tradicional.

En términos generales la escolarización en preescolar en el Distrito Universitario de Salamanca está en relación directa con el número de habitantes de las localidades, siendo prácticamente inexistente en las zonas más ruralizadas. Fenómeno que se presenta mucho más acusado en la enseñanza privada.

Los principales problemas con que se encuentra el profesor de preescolar del Distrito son los de una importante carencia de recursos materiales, escasa colaboración de los padres, excesivo número de alumnos, importantes diferencias en el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños, y su escasa formación como profesores de este nivel educativo.

En cuanto a los niveles terminales en las distintas áreas curriculares, se advierten grandes divergencias entre los sectores sociales considerados.

Si mejorar la calidad del sistema preescolar supone la necesidad de un acuerdo «básico» entre las partes implicadas en el proceso educativo de cuáles deben ser sus metas y objetivos, con estos datos se demuestra que tal acuerdo no existe y que dista mucho de que así sea.

DESCRIPTORES

Educación preescolar, profesión docente, ambiente social.

G. C.

LA FORMACION PROFESIONAL EN ASTURIAS ANTE LAS TRANSFERENCIAS AUTONOMICAS

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Oviedo.

EQUIPO INVESTIGADOR

Miguel Angel Caldevilla, Pedro Pascual Díez Suárez, Isidoro González de los Santos, Baldomero López Carrera, Antonio López Infiesta.

DURACIÓN

1982-1983 (XI Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo primordial de esta investigación es determinar qué ramas de Formación Profesional han de implantarse en un futuro próximo y dónde han de localizarse, con el fin de proveer al sistema productivo de esa zona geográfica de aquellos profesionales que necesita.

Como objetivos secundarios se pretende fijar las bases para una más adecuada correlación entre demanda potencial de mano de obra y oferta de Formación Profesional. En segundo lugar, tales datos han de servir a fines de orientación vocacional y profe-

sional. En tercer lugar, el estudio aporta datos que ofrecen pautas para una planificación educativa en un plazo de cinco años. Finalmente, se intenta mejorar la relación entre los empresarios de la zona y los centros de Formación Profesional.

METODOLOGÍA

Elaboración de datos secundarios procedentes del padrón municipal de 1978, de la Sociedad Asturiana de Estudios Industriales (SADEI), de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia, otros organismos oficiales y organizaciones empresariales.

Encuesta a 150 empresas de la zona. La muestra fue seleccionada según actividad sectorial, distribución espacial y número de empleados. El cuestionario recoge tres bloques de información: las características académicas del personal empleado, la relación de la empresa con la Formación Profesional y la relación de los centros docentes con las empresas. La tasa de respuestas fue de 82 cuestionarios contestados, lo que significa un 54,6 por 100 del total de encuestas enviadas. El volumen de personal ocupado que recoge la encuesta es de 86.712 trabajadores, lo que significa el 31,3 por 100 de la población ocupada en Asturias, con variaciones según el sector de actividad.

RESULTADOS

La población ocupada en Agricultura y Pesca representa un 22,5 por 100, las industrias metálicas básica 6,5 por 100, los transformados metálicos 7,3 por 100, las industrias extractivas 8,4 por 100; la edificación y obras públicas 8,9 por 100, comercio 9,9 por 100, enseñanza y sanidad 6 por 100, servicios diversos 5,5 por 100. Alimentación, bebidas y tabaco presentan un grado de desarrollo casi artesanal, mientras que en Hostelería y Turismo se asiste a un rápido desarrollo, que puede ser cubierto eventualmente por especialistas de Formación Profesional. La Administración Pública autonómica va a generar un cierto número de puestos de trabajo.

El sector productivo asturiano utiliza las siguientes cualificaciones: existe un mayor peso de las enseñanzas medias en relación al promedio nacional, así como de los titulados medios, mientras que hay un bajo porcentaje de ocupación en titulados superiores.

Las necesidades mínimas de personal con titulación de enseñanza media se producen en las industrias extractivas, textil, cuero y confección, madera y corcho, químicas, cerámica, vidrio, edificación y obras públicas, apareciendo las máximas en alimentación, papel, prensa, metálicas básicas, agua, gas, y electricidad, banca, comercio, enseñanza, sanidad y servicios diversos.

El número mayor de empleos ocupados por la enseñanza media aparece en la rama de Formación Profesional administrativa y comercial, de la que existe una amplia oferta, así como en el metal, donde se alcanza un número elevado de empleos para Formación Profesional, aunque en este caso se incorpore la formación en el trabajo.

Las empresas asturianas recurren al periódico como medio de contratar trabajadores de Formación Profesional. Sólo un 12 por 100 de las empresas declaran que se dirigen a los centros docentes cuando precisan personal. La formación en la empresa es el medio principal de promoción de los trabajadores. Sólo un 16 por 100 considera que la formación inicial es técnicamente buena, y el 32 por 100 considera que tienen poca formación práctica.

Una sensible mayoría considera positiva la relación docente-empresa, aunque sólo para obtener personal más cualificado y para que se mejoren los planes de estudio del sistema educativo.

Un 87 por 100 de los alumnos matriculados en FP no terminan el ciclo completo, y el 69 por 100 de los matriculados en FP 1 abandonan antes de terminar. Del análisis de la demanda potencial se deriva que sería conveniente la creación de puestos en la rama de minería, agraria construcción, hogar, administrativa, hostelería-turismo, moda y confección, sanitaria, cerámica, vidrio y cemento.

No es conveniente ampliar el número de centros en la rama marítimo-pesquera, textil, delineación, imagen y sonido, peluquería y estética. Debido a la evolución tecnológica sería conveniente reformar los currícula en madera, artes gráficas, metal y automoción.

DESCRIPTORES

Empleo, formación profesional, planificación de la educación, planificación regional.

M. V.

EL DESARROLLO COGNITIVO EN CIEGOS SEGUN LAS TEORIAS PIAGETIANA Y DEL PROCEDIMIENTO DE LA INFORMACION

INSTITUTO

ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.

EQUIPO INVESTIGADOR

Alberto Rosa, Esperanza Ochaita, Enrique Moreno, Emilio Fernández, Mario Carretero y Juan Ignacio Pozo.

DURACIÓN

1982-1983 (XI Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación pretende ser un intento de aumentar el caudal de conocimientos sobre el desarrollo cognitivo de los ciegos de nacimiento. Pero su objeto no se agota ahí, sino que, al mismo tiempo, trata de profundizar en algunos problemas teóricos de cierta importancia.

Por una parte, estudia la influencia de la modalidad sensorial y el lenguaje en la realización de determinadas tareas. Y, por otra, trata de dilucidar el papel relativo de ambos factores en el progreso cognitivo que se produce a lo largo del avance en edad de nuestros sujetos.

Con estos objetivos han diseñado un programa de investigación en el que analiza algunos aspectos del pensamiento del niño en el período de las operaciones concretas, y en el de las operaciones formales, al mismo tiempo que tratan de dilucidar si la carencia de la visión produce un desarrollo más temprano y una codificación profunda de la información (de tipo semántico), y el papel que la modalidad sensorial háptica juega a la interacción con otros códigos. En definitiva, se trata de un trabajo en el que se conjugan la teoría piagetiana con la del procesamiento de la información.

Para llevar adelante este estudio han trabajado con una muestra muy amplia de sujetos, que abarca desde los seis hasta los die-

ciocho años de edad, distribuidos en tres grupos, uno experimental (ciegos totales de nacimiento) y dos de control (videntes en uso de la visión, y videntes que realizan las pruebas con los ojos tapados).

METODOLOGÍA

Las características del estudio impone la utilización de diferentes metodologías. En la mayor parte de los casos los datos se han tomado a través de entrevistas individuales con cada sujeto, que en el caso de las pruebas de tipo piagetiano, han sido recogidas a través del método clínico. No obstante, en las ocasiones en que ha sido posible se han diseñado pruebas para su realización colectiva, o se han adaptado cuestionarios a las características específicas de nuestros sujetos.

La estructura de los datos que en este trabajo se recogen responde a un triple objetivo: en primer lugar, a la identificación de la influencia que la modalidad sensorial ejerce sobre el rendimiento de las tareas propuestas; en segundo término, explorar si el haber carecido de la vista desde el nacimiento produce algún efecto especial sobre el desarrollo cognitivo de estos sujetos, y, por último, estudiar el progreso de las habilidades cognitivas a lo largo de la edad cronológica y en relación con los dos aspectos anteriores.

Se ha aplicado un diseño en el que actúan como variables independientes la edad, la modalidad sensorial (háptica o visual) con la que se realiza la tarea, y la modalidad sensorial primordial con la que habitualmente los sujetos se enfrentan a situaciones vitales de algún modo similares a las que nosotros les planteamos (es decir, vista o sentido háptico, según los sujetos sean videntes o ciegos).

Se han controlado las variables sexo, clase social y vivir internos en una institución, mediante una adecuada selección de la muestra.

RESULTADOS

Quizás la conclusión más importante sea que los ciegos no presentan retrasos respecto a los videntes en las tareas de contenido preferentemente verbal, mientras que en las que predominan los aspectos figurables aparece un retraso que se recupera alrededor

de los once años de edad, aparentemente cuando el desarrollo operatorio está lo suficientemente maduro como para acudir a dar movilidad a las imágenes mentales, cuya naturaleza es fundamentalmente estática. Permitiendo, al mismo tiempo que sobre ésta se realicen las operaciones correspondientes a las estructuras lógicas típicas de este período.

Las etapas por las que el niño pasa son las mismas que en los videntes. Este hecho es importante, pues demuestra que en la formación de las estructuras operatorias no influye el modo sensorial de recibir la información (visual en el caso de los videntes, háptica en el caso de los ciegos), tesis que ya quedó establecida en anteriores investigaciones (Hatwell, 1966; Rosa Rivero, 1980-81; Ochaita, 1982).

En cuanto al desarrollo de las operaciones formales podemos afirmar que los sujetos ciegos no muestran ningún tipo de retraso con respecto a los sujetos videntes, excepto en la tarea en la que se requiere una representación perceptiva de los elementos de la misma, tarea en la que muestran un retraso leve, apenas significativo.

Parece necesario revisar la importancia del lenguaje como componente del pensamiento formal y, en términos más globales, las relaciones de primacía entre pensamiento y lenguaje, que parecen variar según el nivel de desarrollo evolutivo que estamos estudiando. Si bien los ciegos tienen problemas para resolver tareas concretas en las que los indicios (y engaños) perceptivos son importantes, su acceso al pensamiento formal, que trabaja no sobre objetos y acciones sino sobre proposiciones, no sufre prácticamente ningún retraso, hasta el punto de que los adolescentes ciegos resuelven casi a la misma edad las tareas concretas más complejas y las tareas formales.

La posibilidad de que la codificación táctil a corto plazo en los niños ciegos desempeñe, desde un punto de vista funcional, un papel análogo a la codificación visual en los videntes, ha sido confirmado por los resultados experimentales.

Asimismo, han constatado que los sujetos ciegos pueden procesar información en dos códigos diferentes (fonémico y táctil), y que ambos actúan de manera eficaz y compatible en la memoria a corto plazo, siempre y cuando se hayan adquirido destrezas adecuadas para su ejecución.

DESCRIPTORES

Psicología evolutiva, alumnos ciegos.

G. C.

EL MERCADO EDUCATIVO (ESTUDIO PILOTO)

INSTITUTO

ICE de la Universidad Complutense de Madrid.

EQUIPO INVESTIGADOR

Director: Ignacio Fernández de Castro Sánchez Decueto, Concepción de Elejabeitia Tavera. Colaboradores: Mercedes Amil Otero, Carmen de Elejabeitia Tavera, José María Garcés de la Losa, Leopoldo Gumpert Castillo, María Teresa Fernández García, Julia Lastra, Isabel Manzanás Rincón, Vicente Peyró Díaz, Pilar Redal Montané, María Elena de Ron Fernández, Esperanza Riquero García, Catalina Ruiz Morales, Maximiano Santos Sánchez y Olga Salas Gaspar.

DURACIÓN

1981-1983 (X Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Se propone conocer las nuevas tendencias que aparecen en el mercado educativo, según la procedencia sociocultural.

Parten de la matización del término mercado, relacionándolo con el de oferta y demanda a través de un análisis de la evolución económica desde el punto de vista marxista.

Describe la educación actual española como reproducción del sistema capitalista vigente y clasifica el mercado educativo:

Desde la oferta

- Educación reglada.
- Educación no reglada.

Desde la motivación de la demanda

- Formación general de la persona.
- Adquisición, perfeccionamiento, de una profesión u oficio.

- Satisfacción de apetencias culturales de otro tipo.

Desde la demanda

- Demasiado manifiesta.
- Demasiado latente.

Según la persona o entidad ofertante

- Oferta pública.
- Oferta privada.
 - Laica.
 - Iglesia.

METODOLOGÍA

Estudio piloto realizado en Madrid en tres zonas:

- Chamartín (clase alta).
- Aluche (clase media).
- Getafe (clase baja).

En cuanto a la *educación reglada*.

Cuestionario a alumnos de EGB, BUP, Formación Profesional.

Entrevistas a directores, profesores y padres.

En cuanto a la *educación no reglada*.

Entrevistas con profesores, alumnos, investigadores, análisis de anuncios de prensa.

Grupos de discusión con: tercera edad, activas amas de casa, jóvenes estudiantes, activos marginales, estudiantes de estudios marginales.

RESULTADOS

Mercado educativo reglado

En preescolar los directores de centros privados se muestran conformes en su función de oferta de mercado frente a la demanda de los padres. En vez de corregir deficiencias de los alumnos, refuerzan y potencian las capacidades y emplean los métodos pedagógicos más modernos, exigiendo reciclaje a sus profesores.

La clase media-alta ve la preescolar como reforzamiento y corrección de problemas del niño.

Para el estrato medio-medio la misión de la preescolar es de potenciación de estimular al niño para que estudie en términos tradicionales.

En el estrato medio-bajo la educación preescolar no tiene significación alguna de enseñanza, ya que los niños son demasiado pequeños.

La oferta privada existente de la educación preescolar va dirigida a las clases media-alta y no a la media-baja-baja.

La zona Chamartín tiene un 93,1 por 100 de puestos escolares de oferta privada en EGB, la pública asciende tan sólo al 7,9 por 100.

En Aluche, público el 37,4 por 100 y privado el 62,6 por 100.

En Getafe, el 52,3 por 100 público y el 47,7 por 100 privado.

Se distinguen dos tipos de oferta educativa:

La «colegial», que se suele cursar en el mismo campo EGB-BUP-COU-Selectividad y en la que se considera un fracaso no pasar a BUP; y la de «estudios primarios», en la que llegar a hacer BUP en un instituto es la excepción.

Se calcula un costo de 3.000.000 mínimo la escolarización de dieciséis años en la privada hasta COU.

En Chamartín las plazas de BUP ofertadas sobrepasan la totalidad de la población en edades de catorce a diecisiete años residente en la zona, en contraste con Aluche y Getafe, donde la oferta registra déficits del 30 y 35 por 100, respectivamente.

En FP las ramas elegidas por los alumnos muestran la estratificación de las zonas, siendo metal la más numerosa en Getafe y administrativa la de mayor alumnado en Aluche.

En los centros de BUP estatales el alumnado opta en mayor porcentaje por ciencias, en los privados por letras.

Los escolares que toman la vía de la FP se decantan hacia profesiones administrativas en más de un 50 por 100, sólo un 20 por 100 siguen profesiones «técnicas», y el 29 por 100 oficios «obreros» industriales.

Los escolares que toman la vía BUP hacia las salidas profesionales superiores optan, en su mayor parte (cerca de un 60 por 100), por intentar alcanzar profesiones «técnicas», dirigiéndose los demás hacia el resto de las profesiones superiores.

La estratificación, el sexo y el éxito o fracaso en los estudios, son factores que influyen en las opciones o demandas frente a las distintas ofertas educativas regladas.

Mercado educativo no reglado

Lo componen los sujetos que han tenido

insatisfacciones en la oferta reglada del sistema educativo. Insatisfacciones debidas a no haber podido alcanzar la realización personal deseada o por no haber logrado las expectativas de movilidad generacional ascendente en cuanto a la educación recibida.

La oferta no reglada se basa en la demanda de contenidos que permitan la obtención de nuevos títulos para acercarse a las expectativas frustradas, aunque el sistema social concede una importancia de segundo orden a la oferta educativa no reglada.

DESCRIPTORES

Sistema educativo, entrevistas, encuesta.
P. J.

SIGNIFICADO SOCIOLOGICO DE LA ANGUSTIA DE LOS ENSEÑANTES

INSTITUTO

ICE de la Universidad Complutense de Madrid.

EQUIPO INVESTIGADOR

Directora: Carmen de Elejabeitia Tavera.
Investigadora principal: Pilar Redal.

DURACIÓN

1981-1983 (XI Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

A lo largo de la investigación se pretende llevar a cabo una aproximación exhaustiva al análisis de diversos aspectos relacionados con el rol, la actividad, la vocación, la profesión y la satisfacción del maestro.

Estos aspectos han sido tratados en siete capítulos, cuyo contenido es el siguiente:

El capítulo primero se ocupa de la definición de maestro como objeto de investigación, con especial atención al desarrollo de los conceptos de «vocación», «profesión» y funciones en el proceso de reproducción y transformación del sistema social. En el capítulo segundo se lleva a cabo un análisis

sobre la formación del profesorado de EGB en los ejes familiar, educativo y de especialización. En el capítulo tercero se lleva a cabo un análisis sobre las causas de la insatisfacción del profesor cuyo origen es el período de formación. El capítulo cuarto tiene por objeto estudiar las condiciones relativas al ejercicio profesional en centros estatales y privados contemplándose el binomio trabajo-salario como factor causal de la mayor o menor satisfacción de los enseñantes. En el capítulo quinto, los motivos causantes de la insatisfacción son considerados desde la perspectiva de las relaciones profesor-alumno, profesor-padres y profesor-Administración y/o Dirección. En el capítulo sexto se lleva a cabo un análisis sobre el papel de las escuelas de verano y los movimientos de renovación pedagógica. El capítulo séptimo consiste en una síntesis de los anteriores en la que se advierte la incapacidad de los movimientos de renovación pedagógica para neutralizar las causas generadoras de la angustia en el maestro.

METODOLOGÍA

Reflexión teórica apoyada en encuestas (a escolares de tercero de BUP), entrevistas (estructuradas y en profundidad) a profesores y estudiantes de magisterio, y reuniones de grupo con sujetos pertenecientes a estos colectivos, dentro del marco de referencia de un estudio cualitativo.

RESULTADOS

Genéricamente descritos en el epígrafe «Objetivos y planteamientos de la investigación». El estudio proporciona pistas y temáticas para llevar a cabo un análisis más sistemático sobre la situación del profesorado.

DESCRIPTORES

Profesores, satisfacción, entrevistas.

R. R.

EL PROFESORADO RURAL DE EGB EN CASTILLA Y LEÓN

INSTITUTO

ICE de la Universidad Complutense de Madrid.

EQUIPO INVESTIGADOR

Director: Juan José Sánchez y Sánchez Horcajo. Colaboradores: Miguel Ángel Sánchez San Clemente, Francisco Javier de la Mata y de la Iglesia.

DURACIÓN

1982-1983 (XI Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La intencionalidad de este estudio se ciere a explorar la realidad socioprofesional de profesorado rural; mostrar la situación, condicionamientos sociales y problemática del ejercicio profesional, a través del sondeo de opinión, mentalidad y actitudes del propio profesorado de EGB de las zonas rurales de Castilla-León.

Este estudio permitirá atisbar, aunque no definitivamente, el perfil socioprofesional del maestro rural.

Las consecuencias y aplicaciones posibles de los resultados de este análisis pueden ser útiles para mejorar una adecuada atención al ejercicio profesional de la docencia en el medio rural y mejorar consecuentemente la calidad de la enseñanza.

Las hipótesis sustantivas iniciales que van a orientar la línea de la investigación son:

— El profesorado de EGB tiene una débil integración social en el medio rural donde ejerce la enseñanza.

— El profesorado de EGB ofrece una relevante disconformidad profesional con el sistema educativo en el que se inserta. En otros términos, se observa una deficiente socialización profesional.

— El profesorado de EGB en un medio rural: presenta un bajo nivel de profesionalización.

— Mantiene un fuerte conservadurismo en mentalidad y actitudes éticas y sociopolíticas; observándose un marcado diformismo generacional respecto a las mismas.

— Ofrece un estereotipo de infravaloración socioprofesional frente al colectivo de otros grupos profesionales.

METODOLOGÍA

El núcleo del informe se basa, fundamen-

talmente, sobre el análisis empírico de las opiniones y actitudes, del propio profesorado rural, sobre los más destacados aspectos relacionados con su actividad profesional, tales como morfología y condicionantes sociales, estructura académica y administrativa, integración rural, socialización profesional y algunas actitudes sociopolíticas, criterios éticos y religiosidad.

Los datos se han obtenido a través de entrevistas, grupos de discusión de profesores y de un cuestionario aplicado a los profesores de EGB de Castilla y León; el número de cuestionarios recibidos válidos para procesar ha sido de 627.

RESULTADOS

— El profesorado de EGB tiene un bajo nivel de integración rural. Aunque oriundo en gran mayoría del propio medio rural, aparece como extraño al mismo.

— El profesorado rural de EGB ofrece una relevante disconformidad con el sistema educativo en el que se inserta. En otros términos, se observa una deficiente socialización profesional.

— Aunque la hipótesis inicial de «bajo nivel de profesionalización del profesorado rural» no ha sido confirmada, ya que, tanto en los indicadores singulares de las variables dependientes, como en el índice global de profesionalización, aparece un nivel «medio alto» de profesionalización, este nivel queda mermado por la calidad del mismo.

— Los profesores rurales de EGB tienen una autoestima y estereotipo socioprofesional de infravaloración en el conjunto de otras profesiones equiparables, aunque en tendencia ascendente.

— La sindicación y el espíritu corporativo presenta entre el profesorado rural caracteres de atonía e irrelevancia.

— El profesorado rural mantiene un acentuado conservadurismo de mentalidad respecto a criterios éticos emergentes. Se mantiene en el profesorado rural la interiorización de los roles que perpetúan la sumisión al orden social y la transmisión de actitudes conservadoras.

DESCRIPTORES

Profesión docente, medio rural.

G. C.

DETERMINACION DEL GRADO
DE COMPRENSION DE LAS
CIENCIAS SOCIALES Y NATURALES
EN LOS ALUMNOS DE LA SEGUNDA
ETAPA DE EGB PARA SU
INCORPORACION AL BUP Y A
ESTUDIOS SUPERIORES

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Córdoba.

EQUIPO INVESTIGADOR

Directores: Hortilio Armayor González y Mercedes Ramírez García. Colaboradores: Rafael Quirós, Juan Ruiz, Lourdes Romero y otros.

DURACIÓN

1982-1983 (XI Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO
DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo aparece como continuación y complemento de otros estudios realizados anteriormente, donde se detectó el menguado uso que el alumno de EGB hace de nociones fundamentales que le han de servir de base a estudios posteriores, mientras que otros conocimientos de escasa importancia se prodigan ampliamente.

Este estudio pretende determinar, con el mayor rigor científico posible, cuáles son las nociones que el maestro presenta hoy en sus clases y las que realmente debería emplear para que el alumno obtuviese dentro de la EGB un mayor grado de comprensión de las materias de estudio, tanto formativas como instrumentales.

Se quiere responder a una doble cuestión:

— De todo el caudal de nociones que el alumno maneja durante la EGB, ¿cuáles son las que realmente reconoce cuando llega el octavo curso de la misma?

— Suponiendo que reconozca una noción como específica de una materia, ¿la comprende debidamente?

METODOLOGÍA

Una vez obtenidas las nociones que el alumno de octavo curso de EGB posee en

las áreas natural y social (listado de nociones que es el resultado de una investigación precedente realizada por el ICE de Córdoba), se pretende determinar su *grado de comprensión*. Para ello se sigue las tres fases siguientes:

— Confección del instrumento que ha de servir para determinar el grado de comprensión de cada una de las nociones: prueba consistente en un serial de cinco palabras o frases aplicables a cada una de las nociones, una de ellas expresa el significado correcto de la noción a que se refiere.

— Aplicación de las pruebas a la muestra seleccionada: para la selección de los centros se ha tenido en cuenta el tipo de centro, el tipo de profesorado y la diversidad de libros de texto utilizados en los centros; se han seleccionado 27 centros.

Se ha trabajado con 100 equipos de 20 niños cada uno, lo que da un total de 2.000 alumnos-muestra, el 16 por 100 de la población. El marco geográfico de esta investigación se sitúa en la provincia de Córdoba (capital, sierra y campiña).

— Tratamiento e interpretación de los datos obtenidos: entienden por «grado de comprensión» de una noción el índice de dificultad que esta noción encierra para ser correctamente utilizada por el alumno. De aquí deducen que a mayor porcentaje de alumnos-muestra que comprenda debidamente una noción, menor será el índice de dificultad de comprensión de esta noción.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se han graduado los 2.000 alumnos de la muestra en seis tipos de porcentajes, determinante cada uno de ellos de los seis grados de comprensión de nociones siguientes: muy bajo, bajo, mediano, bueno, alto, excelente.

RESULTADOS

Los seriales de frases, que constituyen el material de trabajo determinante del grado de comprensión de las nociones adquiridas por el alumno de octavo curso de EGB en el área de las Ciencias Sociales, son un medio didáctico muy valioso para cualquier profesor, puesto que pueden ser utilizados por éste, en un momento dado, como una medida más de los conocimientos que los alumnos poseen en esta área de experiencias.

Estiman que las 2.267 nociones mostradas por los niños en el área social y las 2.234 en el área de la naturaleza, además de ser las que realmente usa el alumno de catorce años en la provincia de Córdoba, son también lo bastante significativas para dar a este trabajo garantía científica y para ofrecer al profesorado de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales un instrumento didáctico de gran interés.

DESCRIPTORES

Educación General Básica, materias de enseñanzas, alumnos.

G. C.

UN MODELO DE MEJORAMIENTO
REAL DEL RENDIMIENTO EN
LENGUA Y MATEMÁTICAS
PARA LOS NIVELES SEGUNDO A
OCTAVO DE EGB EN UNA ZONA
DE INSPECCION

INSTITUTO

ICE de Cádiz.

EQUIPO INVESTIGADOR

Director: Francisco Fernández Pozar. Colaboradores: Miguel García Durán, José Gil Torres, Miguel Quiñones Castilla, Aurelio Real Vega, José Reina Aroca, José María Rodríguez.

DURACIÓN

1980-1982.

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de la EGB de proporcionar una educación general y básica debería obligar a todos los profesores y en todos los niveles a determinar a principios de cada curso cuáles son las auténticas necesidades de los alumnos para preparar y desarrollar un programa adecuado a las necesidades detectadas.

Cabría hablar de un auténtico rendimiento escolar en EGB cuando conociéramos con precisión las diferencias de rendimiento

escolar existentes entre principios y finales de curso para cada alumno.

Un primer paso de aproximación a la solución del problema debe darse elaborando unos tests de instrucción que sirvan de referente único o medida-patrón para diagnosticar científicamente.

A ello hay que añadir la necesidad de que el profesor disponga de unos programas de recuperación y de reactivación para solucionar el problema de los niños suspendidos.

A la vista de estos planteamientos, se elaboran las siguientes hipótesis de trabajo:

El rendimiento de los alumnos de EGB (segundo a octavo) en los aspectos básicos de lengua y matemáticas se ve significativamente incrementado si:

— El profesorado efectúa una evaluación objetiva (intercambio) y científica (tests validados) a principios de curso.

— Se establece un programa de reactivación en ambas áreas, acorde con las necesidades detectadas.

— Se establecen unas técnicas objetivas de seguimiento y de control (retest).

METODOLOGÍA

Se elaboran unas Baterías Pedagógicas con objeto de evaluar la madurez matemática y lingüística en la segunda etapa de EGB, al inicio del curso: seis Baterías Pedagógicas para segundo y tercero, para cuarto y quinto y para la segunda etapa de EGB, respectivamente.

Para su elaboración se ha tenido en cuenta:

— La programación oficial vigente hasta el año 1980 (O. M. de 2-12-1970).

— El «criterio de los jueces» o consulta a los expertos, fueron encuestados más de mil profesores de EGB de la zona de Jerez de la Frontera.

La tipificación de las Baterías Pedagógicas se han realizado sobre la población escolar de Jerez de la Frontera, niveles de segundo a octavo, en centros públicos y privados, rurales-urbanos, de más y de menos de 16 unidades y de ambos sexos.

El tratamiento estadístico de los resultados incluye: medias, desviaciones típicas, baremos, análisis de diferencias, etc.

Se han establecido programas de reactivación

vación y control de los resultados mediante la técnica de retest.

RESULTADOS

Como conclusión de carácter general se observa que, efectivamente, el rendimiento de los alumnos de segundo a octavo de EGB se ve significativamente incrementado si el profesorado de EGB de una zona de inspección efectúa a principios de curso una evaluación científica y objetiva de los aspectos básicos de ambas áreas, si se controla el proceso a través de una nueva aplicación de la Batería.

Otras conclusiones y sugerencias

— En torno a la lengua castellana de segundo a octavo: nuestros programas y libros de texto están muy alejados de las auténticas necesidades de nuestros alumnos, los cuales presentan en todos los niveles graves deficiencias en lectura comprensiva, ortografía y redacción, sobre todo.

Se ofrece, como alternativa, un enfoque más realista de la lengua castellana en nuestras aulas, perfectamente operativo.

— En torno a las matemáticas de segundo a octavo: las conclusiones son similares a las anteriores en lo referente a programas y libros de texto, dadas las graves deficiencias presentadas por los alumnos en los aspectos básicos operativos (numeración, quebrados, decimales, SMD y, muy en especial, en la resolución de problemas).

Se ofrece, como alternativa, un enfoque de las matemáticas más acorde con esta situación.

— El profesorado acepta el que otros profesionales realicen la evaluación del rendimiento de su aula cuando ello está inserto en un proceso de mejora del que él mismo se siente copartícipe.

— La mayoría del profesorado recela de la pretendida «experimentación» de los programas oficiales. La actitud se ve agravada por la corta duración de los mismos, lo que obliga a continuos cambios y estrategias.

— Se está creando en el profesorado una psicosis de lengua-matemáticas, con un detrimento relativo para las demás áreas obligatorias de la EGB, entendiendo como causa desencadenante de dicho detrimento la inexistencia de controles objetivos para las disciplinas que no son ni lengua, ni matemáticas.

DESCRIPTORES

Educación General Básica, rendimiento, lengua, matemáticas.

G. C.

INCIDENCIA DE LAS VARIABLES EXTRASUJETO EN LOS TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA: UNA REVISIÓN DEL CONCEPTO DE DISLEXIA COMO SÍNDROME

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Cádiz.

EQUIPO INVESTIGADOR

J. Benvenuty, C. Flecha, A. Marcilla y F. Alvarez.

DURACIÓN

1982-1983 (XI Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El punto de partida se localiza en la relación entre problemas de rendimiento en la escolaridad temprana y la deficiente adquisición de mecanismos en lectoescritura. La exploración de niños con problemas lectoescritores produce como resultado el cuadro disléxico, pese a que, parte de esos niños no padece alteraciones explicativas de tal incapacidad y otra parte acaba aprendiendo a leer sin reeducación.

Los objetivos del estudio son básicamente tres: 1) evaluar, mediante un estudio de campo, las condiciones de aprendizaje de la lectura y escritura; 2) evaluar la validez de la hipótesis causal en el aprendizaje de la lectoescritura (en esa hipótesis, ciertas variables intrasujeto aparecen como principales responsables de la magnitud del éxito en lectoescritura); 3) probar la hipótesis de que las variables extrasujeto tienen mayor influencia que las intrasujeto en los trastornos de la lectoescritura, en niños normales sin déficits sensoriales.

METODOLOGÍA

1. Elaboración de una encuesta y aplicación a profesores del ciclo inicial de EGB (primero y segundo de EGB).

Mediante la encuesta se obtiene información sobre: 1) la incidencia en el aula de los comportamientos lectoescritores propios de la dislexia, 2) los métodos pedagógicos usados y su relación con las dificultades en lectura y escritura, 3) el tiempo dedicado al entrenamiento colectivo e individual en lectura y escritura.

2. Evaluación de la noción de dislexia como síndrome.

Estudio de una muestra de $N = 292$ alumnos de primero y segundo de EGB compuesta por un subgrupo A (presentan todas las dificultades en lectoescritura propias del síndrome), un subgrupo B (alumnos que presentan sólo parte de esas dificultades) y un subgrupo C (alumnos que no presentan ninguna de esas dificultades).

En cada uno de los subgrupos se estudió las variables lateralidad, sincinesias, esquema corporal y lenguaje oral.

3. Técnicas de análisis.

Análisis de porcentajes, medias, cálculo de significación de diferencias entre medias y análisis de correlaciones.

RESULTADOS

1. Relativos a la fase 1 (Metodología) del estudio.

La percepción por los profesores respecto al número de alumnos que presenta todos o alguno de los síntomas disléxicos se eleva al 21 por 100. No aparece relación entre la denominación del método empleado y los síntomas. Los datos sobre entrenamiento en lectura y escritura muestran una fuerte tendencia a la lectura silenciosa y a la escritura colectiva, técnicas que podrían estimular los déficits de base.

2. Relativos a la fase 2 (Metodología) del estudio.

Estudiando la relación entre variables causales (lateralidad, sincinesias, esquema corporal y lenguaje oral) y la supuesta variable dependiente se comprueba que éstas aparecen representadas no sólo en el subgrupo A, sino también en el B y, aunque con menor intensidad, en el C, formado por sujetos sin dificultades lectoescritoras.

Al relacionar las variables supuestamente causales con la relativa a dificultades en lectoescritura aparecen correlaciones nulas.

DESCRIPTORES

Deficiencia lectora, lectura, enseñanza primaria.

R. R.

HACIA UNA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ACORDE CON EL PROPIO PROCESO DE PRODUCCION CIENTIFICA

INSTITUTO

ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.

EQUIPO INVESTIGADOR

Director: D. Gil Pérez. Colaboradores: J. Carrascosa, A. M. Gene Duch y otros.

DURACIÓN

1982-1983 (XI Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo del trabajo es doble: se propone, por un lado, estudiar la persistencia de errores conceptuales en los profesores en formación, en alumnos de BUP y COU, y en los textos utilizados, y, por otro, elaborar un modelo de enseñanza acorde con el propio proceso de producción de conocimientos científicos, que será objeto de una segunda fase de la investigación.

METODOLOGÍA

Parten de dos hipótesis:

1. La enseñanza de las ciencias y, concretamente, de la física no tiene en cuenta, en general en ninguno de los niveles, las ideas previas de los alumnos, ni la posible contradicción entre éstas y los conocimientos que se trata de transmitir.

2. El tipo de enseñanza que habitualmente se imparte deja inalterados los pre-conceptos de los alumnos, a la vez que su

ANÁLISIS DE LAS CONDUCTAS MOTIVADORAS DEL PROFESOR DE INGLÉS EN EGB

tendencia habitual a sacar conclusiones precipitadas, basadas en la generalización acrítica de las observaciones cualitativas y superficiales.

Para contrastar estas hipótesis siguen varios diseños parciales de análisis:

1.º Análisis de textos: en 80 textos de Física (21 de séptimo de EGB, 20 de BUP, 20 de COU y 13 de Física general de nivel universitario) analizan dos aspectos claves de la mecánica: el problema de la caída de los graves y el concepto de fuerza, siguiendo una pauta de cuatro perspectivas a analizar.

2.º Pasaron un cuestionario sobre los mismos problemas (caída de graves y concepto de fuerza) a alumnos de BUP, COU y a profesores en formación. N = 875.

3.º Confeccionaron otro cuestionario dirigido a profesores en ejercicio y en formación.

4.º Análisis de los trabajos prácticos de los libros de texto en Física y Biología buscando hallar el grado de familiarización con la metodología científica.

RESULTADOS

Se ignoran los preconceptos de los alumnos en 88 por 100 de los textos consultados; no hacen análisis crítico sobre lo que dice el «sentido común».

Los resultados del cuestionario pasado a 875 alumnos y profesores en formación da que más del 80 por 100 de alumnos y más del 70 por 100 de profesores en formación evidencian una concepción de la fuerza como causa del movimiento.

El 75 por 100 del profesorado encuestado no contempla los aspectos básicos de la metodología científica como planteamiento del problema, emisión de hipótesis y diseño experimental. Solamente se concede una clara importancia a la experimentación, considerada en casi la totalidad de los libros de prácticas.

En cuanto a los trabajos prácticos de Física, el 94,5 por 100 del profesorado no incluye actividades de emisión de hipótesis, no propone a los alumnos que hagan diseño experimental y el 70 por 100 impone rígidamente la forma de proceder al análisis de resultados.

DESCRIPTORES

Didáctica ciencias, enseñanza ciencias.
N. G.

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Alicante.

EQUIPO INVESTIGADOR

Director: E. Alcaraz Varó. Colaboradores: A. Montahud, C. Andréu y D. Marín.

DURACIÓN

1981-1982 (X Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la investigación consiste en detectar y registrar aquellas conductas reales del profesor de inglés en el aula, determinantes de la satisfacción y actitudes positivas de los alumnos en séptimo y octavo de EGB.

Los aspectos didácticos sobre los que se incide son el componente lingüístico, el comunicativo, el nocional y los juegos.

En cada tema se trata de activar los componentes afectivo, cognoscitivo y psicomotriz del aprendizaje.

METODOLOGÍA

Planificación de una serie de experiencias de aprendizaje agrupadas por grandes temas. Cada experiencia se diseña de acuerdo con el nivel de EGB al que va dirigida, se basa en uno de los aspectos didácticos antes mencionados, tiene como meta el logro de objetivos conductuales previamente especificados y se relaciona, a su vez, con ciertas conductas del profesor y del alumno que constituyen el medio para llegar a esa meta. Finalmente, los temas de aprendizaje incorporan una evaluación de los resultados conductuales en términos de las relaciones afectivas de carácter positivo de los alumnos.

Cada una de las experiencias de enseñanza se encuentra detallada en sus diversos aspectos.

RESULTADOS

Los resultados consisten en informes descriptivos de los profesores respecto a los re-

sultados de la experiencia. Junto con las pormenorizaciones relativas a la enseñanza, método, materiales y respuestas globales de los niños a cada tema, pueden constituir una guía para la enseñanza del inglés en EGB.

DESCRIPTORES

Profesor, motivación, lengua extranjera, enseñanza primaria.

R. R.

LA FORMACION PROFESIONAL PARA EL MEDIO RURAL

INSTITUTO

Subdirección General de Investigación Educativa.

EQUIPO INVESTIGADOR

Jesús G. Regidor y Gregoria Carmena López (CIDE).

DURACIÓN

1982-1983.

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestro país el medio rural subsiste y afecta a un buen porcentaje de la población, siendo predominante en numerosas regiones y provincias, a pesar del protagonismo de lo urbano. Existe un volumen importante de jóvenes en el medio rural.

Asistimos en los momentos actuales a un fenómeno de frenazo en el proceso de despoblación de las áreas rurales, todo ello motivado porque la crisis económica y social general en que nos encontramos ha replanteado el modelo de crecimiento y desarrollo, y derivadamente ha cuestionado, por ejemplo, el trasvase masivo de mano de obra desde el medio rural a las ciudades, así como ha cerrado a los jóvenes las expectativas de fácil inserción en un mercado de trabajo dominado por el sector industrial y de servicios.

Desde el punto de vista económico, las

medidas adoptadas para propiciar una salida de la crisis son generadoras de paro a corto y medio plazo, lo cual afecta de forma particularmente aguda a la población juvenil del medio rural. Para estos jóvenes la Formación Profesional puede jugar un papel especialmente significativo que resulta necesario estudiar. Esquemáticamente sus alternativas se orientan a permanecer más tiempo escolarizados y a intentar cualificarse profesionalmente, tanto si se quedan en el medio rural como si pretenden salir de él.

El objetivo general que se pretende alcanzar con la presente investigación es doble. Por una parte, se trata de *analizar cuál es la oferta que el actual sistema educativo presenta a los alumnos del medio rural, una vez finalizada la EGB*. Habrá que enjuiciar la política educativa existente en función de la valoración que se haga del abanico de opciones que se ofrece a los jóvenes del medio rural. Más concretamente, interesa *analizar la situación actual y el papel que desempeña la Formación Profesional con relación a este medio* en una doble perspectiva: en cuanto al avance en el nivel de cualificación del individuo y en cuanto a la preparación profesional que necesita para incorporarse al mercado de trabajo.

Por otra parte, y bajo la perspectiva de la futura reforma de las enseñanzas medias, se llevará a cabo un *replanteamiento de la Formación Profesional existente en relación con el medio rural*.

METODOLOGÍA

El trabajo de campo está dirigido hacia un grupo de comarcas rurales, pertenecientes a cinco provincias españolas. A saber: Cáceres, Córdoba, Huesca, Lugo y Salamanca.

La razón básica de su elección estriba en la pretensión de guardar una relación con la anterior investigación del equipo, «La escuela en el medio rural», reiterando el análisis para la Formación Profesional en las mismas provincias.

Por medio del trabajo de campo se pretende obtener información acerca de los centros de Formación Profesional, los profesores de Formación Profesional, los alumnos, la comarca.

Para ello se utilizan tres tipos de instru-

mentos: mesas redondas, cuestionarios (tres tipos de encuestas dirigidas a profesores, alumnos y el director del centro) y entrevistas.

En cada una de las comarcas elegidas se realizó una selección de tres centros: un centro dependiente del MEC, un centro dependiente del Ministerio de Agricultura, donde se imparte la especialidad de Formación Profesional Agraria, un centro privado.

La muestra del profesorado está integrada por el claustro de profesores de todos y cada uno de los centros citados.

La muestra de alumnos se compone de una media de 33 alumnos por centro, elegidos al azar, preferentemente del segundo curso de Formación Profesional de primer grado y procedentes de todas las especialidades que se imparten en el centro.

Información disponible y análisis presupuestario: la realización de un análisis presupuestario ha requerido previamente la elaboración de unas estadísticas inexistentes, a partir de fuentes dispersas y primarias. De esto se deduce que esta información estadística posee un valor en sí mismo, cualquiera que sea la lectura que de la misma se realice en el presente estudio.

RESULTADOS

— No existen diferencias significativas entre las distintas comarcas en cuanto a la situación y problemática de los centros de Formación Profesional. En tanto que, las diferencias significativas se dan entre los distintos tipos de centros.

La mayor oferta educativa en puestos escolares corresponde a los centros públicos dependientes del MEC, que son, en definitiva, los que atienden la demanda de Formación Profesional existente en el medio rural por el volumen de su alumnado.

La importancia relativa de los centros privados es muy escasa; y otro tanto puede decirse de los centros de Capacitación Agraria, hecho más sorprendente si tenemos en cuenta que es la actividad agraria la predominante en todas y cada una de las comarcas.

— La Formación Profesional en las cinco comarcas analizadas mantiene una situación deficitaria en cuanto a medios e instalaciones; la oferta de puestos escolares (aparentemente suficientes) no va acompañada de dotaciones que reflejan atención a la cali-

dad de dicha oferta; y, por último, la preocupación por facilitar a los jóvenes el acceso al centro donde se imparten estas enseñanzas y la solución de los problemas que este traslado diario conlleva, sólo se advierte en casos puntuales, en centros determinados, sin que existan medidas generalizadas ni una planificación que lo prevea.

— La Formación Profesional no representa, para la inmensa mayoría de los jóvenes procedentes del medio rural una alternativa válida/viable, y ello en razón a:

- El elevado número de jóvenes de estas edades que permanecen en los pueblos sin escolarizar.

- El masivo abandono de alumnos que se inicia ya en el primer curso de Formación Profesional primer grado.

- La imposibilidad para otros muchos jóvenes de acceder a la Formación Profesional de segundo grado.

- La no correspondencia entre las expectativas de los jóvenes cifradas fundamentalmente en «prepararse profesionalmente» y la realidad de la oferta de la Formación Profesional.

- La conciencia en los alumnos de la escasa utilidad de la Formación Profesional para acceder a un puesto de trabajo en/o fuera de su medio de origen.

- La conciencia del alumno del medio rural de cursar unos estudios de segunda categoría, y de la discriminación entre la Formación Profesional y otros niveles educativos: en medios y calidad de enseñanza.

— Las condiciones en que trabaja el profesorado de Formación Profesional en el medio rural, vienen determinadas fundamentalmente por el tipo de centro donde ejercen su actividad educadora.

Para los profesores de los centros públicos la calificación de las condiciones en que desarrollan su trabajo profesional se engloba dentro de un denominador común: la conciencia de estar impartiendo un nivel educativo «desatendido» y la discriminación comparativa de que son objeto.

En cuanto a los problemas que presenta la Formación Profesional en cada una de las comarcas, los graves problemas que en general afectan a este nivel educativo en el medio rural absorben a los que podían ser específicos de una comarca en función de sus características.

— La atención presupuestaria en inversiones recibida por este nivel educativo ha sido tardía (posterior a 1975) y extremadamente insuficiente. En este marco las provincias más industriales y urbanizadas, ciertamente con una demanda potencial mayor de Formación Profesional, han acaparado la escasa oferta existente.

Las provincias rurales apenas han recibido inversiones (la tasa de renovación de sus puestos ha sido por lo general muy reducida), por lo que han formalizado una oferta de muy baja calidad. Aparentemente por la reducida «tasa de ocupación» de estas provincias rurales podría parecer justificada esta escasa atención inversora, sin embargo, la existencia de un porcentaje significativo de jóvenes sin escolarización y esta baja calidad de los puestos existentes evidencia que este tratamiento no tiene, finalmente, justificación.

De la estructura del gasto total que cuesta mantener los centros de Formación Profesional dependientes del MEC en las provincias rurales, la mayor parte corresponde a los gastos de profesorado, repartiéndose todos los demás conceptos (funcionamiento, ayudas, transporte, inversiones) un porcentaje reducido y simbólico que evidencia el bajo nivel de equipamiento, dotaciones y calidad de estos centros.

— La valoración del proyecto de reforma de las EE. MM. es positiva para la gran mayoría de los profesores; justificándola en torno a dos temas centrales: la eliminación de la discriminación actual entre BUP y Formación Profesional, y la equiparación en los niveles de preparación de los alumnos.

DESCRIPTORES

Formación Profesional, medio rural, enseñanza secundaria.

G. C.

EL CONOCIMIENTO DEL NIÑO DE LAS UNIDADES GEOGRÁFICAS DE SU ENTORNO

INSTITUTO

ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.

EQUIPO INVESTIGADOR

Director: Juan Deval Merino. Colaboradores: Amparo Moreno, Elena Martín, Cristina del Barrio y Gerardo Echeita.

DURACIÓN

Dos años (XI Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación incluye:

A) Una revisión bibliográfica de los trabajos que se han ocupado de:

— La representación infantil de lo que es la nación, desde el punto de vista de los conocimientos sobre ella y sobre otros conceptos relacionados, como los de pueblo, otras naciones, etc.

— Las actitudes y estereotipos que los sujetos muestran, tanto hacia su propio país como hacia los otros.

B) Trabajo experimental:

La Génesis de las ideas infantiles sobre el propio país

El estudio se enmarca en los intentos de aplicar al área social el enfoque cognitivo-evolutivo de la Escuela de Ginebra, tradicionalmente más interesado en el pensamiento lógico-matemático.

Este trabajo se propone, por una parte, tener más datos, tanto del conocimiento geográfico como lógico de los sujetos; y, por otra parte, intenta comprobar la posible influencia del medio social en la comprensión de ambos aspectos.

El desarrollo de las nociones de pueblo y ciudad

Dentro del marco de la «comprensión de las nociones geográficas», se trata de completar la información puramente verbal de los niños (entrevistas), con otro tipo de situaciones (material manipulativo) que minimizan las dificultades propias de estas entrevistas; lo que permite no sólo conocer lo que los niños manifiesten explícitamente, sino también otros rasgos de estas nociones que a menudo quedaban ocultos por el tipo de entrevista. Mediante este procedimiento se observa que los niños «saben» más de lo que son capaces de expresar.

Un estudio piloto sobre el funcionamiento de la ciudad

Se trata de conocer cuál es el grado de comprensión de los niños madrileños acerca de su ciudad, y de comparar las ideas de los niños sobre el funcionamiento y gobierno de la ciudad con las ideas sobre el país.

El estudio se concibe como una primera toma de contacto con el tema que permita un análisis posterior más profundo.

METODOLOGÍA

La Génesis de las ideas infantiles sobre el propio país

Se sirven de cuatro situaciones diferentes: dos de tipo geográfico (verbal y manipulativa) y dos de tipo lógico (verbal y manipulativa).

La muestra está constituida por 160 niños escolarizados, entre cinco y doce años, de dos medios distintos: zona urbana y rural.

Los niños fueron entrevistados individualmente, siguiendo el método clínico de Piaget.

El desarrollo de las nociones de pueblo y ciudad

La muestra está formada por sujetos de los ocho cursos de EGB (40 sujetos) pertenecientes a un colegio nacional de Madrid.

Entrevista individual (Método Clínico de Piaget) que consta de una parte verbal y otra manipulativa.

Un estudio piloto sobre el funcionamiento de la ciudad

Muestra compuesta por 25 niños escolarizados entre seis y trece años (primero y segundo de EGB) pertenecientes a un colegio nacional de Madrid. Entrevista individual siguiendo el método clínico de Piaget.

RESULTADOS

a) Conclusiones:

El estudio de la comprensión de los símbolos nacionales puede aportar algunos datos sobre cómo conciben los niños su fun-

ción, su carácter de representación y, a través de ellos, las actitudes hacia los países. Considerando que tendrían una mayor relevancia el intento de poner en relación este aspecto parcial con el desarrollo cognitivo en general.

b) Conclusiones:

— El progreso en estos conocimientos (sobre el propio país) es «discontinuo», discontinuidad entendida en dos modos distintos pero complementarios: una discontinuidad en tanto en cuanto no todos los tipos de conocimiento que se pueden tener sobre una unidad —lógico, verbal, manipulativo— se adquieren a la vez y de forma coordinada; otra discontinuidad que se refiere a que se puede conocer antes una unidad más amplia que una más próxima.

— Estos conceptos (nociones de pueblo y ciudad) no son desde un principio «evidentes» para los niños, sino que son el resultado de un largo proceso de construcción. Este proceso evoluciona, como en tres grandes pasos. El primero de ellos viene definido por una centración muy marcada en los aspectos puramente perceptivos. Posteriormente, los niños empiezan a incorporar información acerca de los aspectos de la realidad que implican una cierta comprensión de fenómenos tales como las relaciones de causa-efecto y los procesos de transformación que median entre ellos. Por último, los sujetos demuestran que son capaces de estructurar en un todo más o menos coherente los mismos elementos que hasta entonces aparecían mayoritariamente incoherentes.

— Este progreso no es ni lineal ni simplemente acumulativo. Es decir, no se trata de que el sujeto vaya conociendo más datos, sino de que los va organizando de forma cada vez más adaptada a la realidad. Sería, en último término, un progreso más en espiral, con avances y retrocesos, el que respondería de la evolución de los conceptos aquí estudiados.

DESCRIPTORES

Psicología evolutiva.

G. C.

**EL ÉXITO Y EL FRACASO ESCOLAR
EN RELACION A LOS SISTEMAS
DE MODOS DE HABLAR
Y A LAS INTERACCIONES
PROFESOR-ALUMNOS**

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Zaragoza.

EQUIPO INVESTIGADOR

Santiago Molina, Enrique García y Pilar Morterero.

DURACIÓN

1981-1983 (XI Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO
DE LA INVESTIGACIÓN

En realidad son dos investigaciones paralelas, aunque con temática afín: la primera de ellas versa sobre la relación entre lenguaje y rendimiento, y la segunda sobre la relación entre interacción profesor-alumno y rendimiento.

I. Objetivos de la primera investigación

1. Tratar de ver si existen diferencias significativas entre los alumnos fracasados y no fracasados en aquellos índices lingüísticos propuestos por Bernstein, susceptibles de ser analizados y cuantificados objetivamente, y a la vez relacionarlos con los clásicos factores de la inteligencia verbal en su doble caracterización de fluidez y comprensión.

2. Comprobar la incidencia relacional de los índices lingüísticos, que resulten diferenciadores de ambos grupos de alumnos, con el rendimiento escolar global medido a través de las calificaciones escolares.

II. Objetivos de la segunda investigación

1. Conocer qué conductas de las que se dan en el aula están más relacionadas con el rendimiento de los escolares.

2. Mostrar que los profesores no tratan de igual modo a los niños de distinto rendimiento (aventajados o retrasados), es decir, que los profesores tienen al menos dos estilos de enseñanza y utilizan uno u otro según el alumno con el que interactúan.

METODOLOGÍA

I. De la primera investigación

A) *Instrumentos*.—Análisis a través de una muestra de lenguaje oral de los siguientes índices:

- a) Disponibilidad del lenguaje.
- b) Complejidad global.
- c) Estructura del sistema sintáctico.
- d) Estructura del sistema morfológico.

— El índice e (grado de concreción-abstractación Lexical) se midió por el subtest de *vocabulario del WESCHLER*.

— El índice f (implicación del sujeto en la narración) se midió a través de la explicación por parte del alumno de las *reglas de un juego*.

B) *Hipótesis*:

a) Los niños pertenecientes al grupo superior (GS), es decir, los de mejores calificaciones, obtendrán puntuaciones más altas en todos los índices (salvo en f) que los del grupo inferior (GI).

b) El lenguaje oral posee una importante relación con el rendimiento escolar en todos los ciclos de EGB.

C) *Muestra*.—480 alumnos de primero a octavo de EGB, de 30 aulas, de colegios públicos situados en distintos barrios de Zaragoza capital.

D) *Tratamiento estadístico de los datos*. T de Student para hallar las diferencias significativas entre GS y GI en los índices señalados.

— Análisis de regresión para hallar la relación de los distintos índices de la variable lenguaje con el rendimiento.

II. De la segunda investigación

A) *Hipótesis*:

a) Las variables más directamente relacionadas con la participación del alumno en clase poseen un peso importante en el rendimiento escolar (en contra de lo que piensan los profesores entrevistados por el investigador).

b) En las distintas variables estudiadas el profesor obtiene puntuaciones diferentes según interactúe con los alumnos del GS o con los del GI.

B) *Muestra*.—23 clases pertenecientes a ocho colegios (seis públicos y dos privados) de Zaragoza capital, y distribuidas en los ocho cursos de EGB.

C) *Técnica de recogida de datos.*—Se observaron dos «lecciones» (de una duración aproximada de treinta minutos) de cada una de las clases, de las áreas de Matemáticas y Lenguaje. Para la observación se utilizó una «parrilla de observación», construida por el equipo investigador en orden a los objetivos propuestos (conocer la direccionalidad de la conducta del profesor). El instrumento consta de siete grandes categorías: organización, estructuración, sollicitación, reacción positiva, reacción negativa, exposición e intervención de los alumnos.

D) *Tratamiento estadístico.*—Correlación de Pearson entre las puntuaciones obtenidas en las categorías del instrumento de observación y el rendimiento de los alumnos (puntuación media de las cuatro evaluaciones del curso); y prueba de la «t» para hallar la significación de las diferencias entre las puntuaciones del GS y del GI.

RESULTADOS

El equipo investigador sacó ocho conclusiones.

De ellas, dos son las directamente obtenidas por medio de la investigación:

1.^a Los sistemas de modos de hablar o códigos sociolingüísticos poseen un peso importante en la configuración del fracaso escolar. De todas las variables psico y sociolingüísticas analizadas, las que parecen tener mayor peso son las más relacionadas con la «integración verbal», es decir, la concreción-abstracción léxicas y la fluidez verbal. Por el contrario, los índices morfo-sintácticos parecen poseer escasa relación concomitante con el rendimiento escolar.

2.^a Las relaciones profesor-alumnos, la organización de la clase y la creación de un clima favorable en las relaciones comunicativas interpersonales poseen un cierto peso en la explicación del rendimiento escolar en general y del fracaso académico en particular. Por otra parte, aquellas variables relacionadas con la participación del alumno en clase correlacionan positivamente con el aprendizaje.

Otras cuatro deben de ser producto simplemente del análisis de las calificaciones escolares de la muestra:

1.^a El fracaso escolar en la EGB es acumulativo y progresivo.

2.^a Hay unas áreas de determinados cur-

sos que pueden considerarse críticas en cuanto a fracaso: Lenguaje de 1.º, Matemáticas de 3.º y Ciencias Sociales de 6.º.

3.^a El fracaso escolar es global.

4.^a Existen diferencias significativas según sexo (a favor de las niñas) en el éxito y fracaso escolar.

Por último, hay dos conclusiones que se deben a mera reflexión teórica de sus autores.

1.^a «El fracaso escolar es una consecuencia directa de la escuela en tanto que institución. En unas sociedades o épocas históricas determinadas puede ser mayor o menor, pero siempre ha existido y existe.»

2.^a «El fracaso escolar es absolutamente selectivo desde el punto de vista sociológico. De una forma clara y rotunda incide sobre los alumnos procedentes de las clases sociales más bajas socioculturalmente hablando.»

DESCRIPTORES

Código lingüístico, fracaso escolar, rendimiento, enseñanza primaria, observación, interacción, evaluación, inteligencia verbal.

M. M. R.

DISEÑO Y EVALUACION DE MODELOS ALTERNATIVOS DE LA PROGRAMACION DE LA LITERATURA EN BUP Y COU

INSTITUTO

ICE de la Universidad de Extremadura.

EQUIPO INVESTIGADOR

Eloy Martos, Pilar Domínguez, Manuel Gallego, Gloria García, F. Javier López, Francisca Martín, Gerardo Palomo y Eduardo Sordo.

DURACIÓN

1982-1983 (XI Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo global del estudio es diseñar un modelo alternativo de programación de Literatura para los tres cursos de BUP y COU, aplicarla en un Instituto de Bachillerato y evaluar su eficacia.

METODOLOGÍA

El método de trabajo ha sido el siguiente:

A) *Programación*.—Sobre una amplia base teórica —a la que se añade la experiencia del equipo— se ha hecho una programación para los cuatro cursos con el criterio de motivar a los alumnos a través del estudio de manifestaciones culturales cercanas a ellos, fomentar su creatividad y sensibilizarles ante el hecho literario. Se proponen lograr objetivos cognoscitivos, de capacidad, afectivos y psicomotores, a través de determinadas estrategias educativas.

B) *Aplicación de la programación*.—Con un grupo de cada curso, se ha hecho un trabajo creativo y en equipo a través de lo que se ha llamado «Taller de creación icónicooliteraria». En él se han utilizado medios audiovisuales, no como apoyo de las explicaciones del profesor, sino como me-

dio de expresión de los alumnos y ocasión para recrear la obra literaria. En cada curso un grupo de control ha seguido la asignatura al modo tradicional, para poder evaluar las diferencias de rendimiento y motivación.

C) *Evaluación*.—Por medio de tests de conocimientos y un cuestionario de opinión se ha medido el rendimiento y motivación de los alumnos de los grupos experimentales y de control y se han hecho las comparaciones entre ambos.

RESULTADOS

El resultado fundamental de la investigación son las propias programaciones y el material audiovisual producido.

En cuanto a los resultados de la evaluación, los autores concluyen que los alumnos aprenden más, están más motivados y desarrollan más su creatividad con la programación y el método propuestos, que con los tradicionales. *

DESCRIPTORES

Didáctica, literatura, enseñanza secundaria, curriculum, medios audiovisuales.

M. M. R.

R E S E Ñ A S D E R E V I S T A S

BILINGÜISMO

Lengua materna y rendimiento escolar, Perspectivas de la Unesco, vol. XIV, núm. 1, 1984.

Dossier

Se examinan los resultados de la enseñanza en lengua materna en el ámbito más controvertido: la educación básica en su relación con la alfabetización y el éxito escolar en contextos donde las lenguas se hallan en contacto. Los autores exponen situaciones lingüísticas variadas y complejas.

William Francis MacKey, *Lengua materna y enseñanza: problemas y perspectivas*.

Describe la situación conflictiva del bilingüismo. «Muchos son, en todo el mundo, los pueblos que se enfrentan hoy con el desagradable dilema de que si por razones étnicas o nacionalistas defienden una lengua improductiva, corren el peligro de reducir su potencial de desarrollo económico y científico. Por otra parte, si no logran valorizar sus lenguas nacionales, éstas seguirán siendo siempre instrumentos secundarios de comunicación. No sólo no progresarán, sino que registrarán inevitablemente una regresión a medida que se extiendan los campos del saber... Mackey dice que es posible que cada una de las lenguas locales sirviese de vehículo de enseñanza a todos los niveles, pero se pregunta si merece realmente la pena este esfuerzo, ... «Cuanto más tiempo

se consagra en la enseñanza primaria a una lengua improductiva menos tiempo queda para aprender una lengua de mayor difusión»..., esto nos conduciría al dilema: ¿Prefiere usted salvaguardar su lengua o el porvenir de su hijo? En otro momento, MacKey afirma: «el latín y el griego fueron las lenguas del saber miles de años después de que aquellos que las hablaban como lenguas maternas dejaran de ejercer toda clase de poder político».

Joshua A. Fishman, *La utilización de las lenguas maternas minoritarias en la enseñanza*.

La reivindicación de las lenguas maternas es universal, no admite términos medios, ya que constituye a la vez la expresión literal y la conservación de la identidad cultural «la conservación de una cultura es imposible sin la conservación de su lengua...», «... y aunque haya podido ocurrir que se sofocase una lengua exterminando a todos sus hablantes, no se conoce la existencia de una lengua humana que se haya sacrificado a sí misma deliberadamente. Hoy podemos garantizar la alfabetización en lengua materna en cualquier dialecto local de una lengua cualquiera».

György Szépe, *Lengua materna, política lingüística y educación*.

El objetivo de la enseñanza en lengua materna es ayudar al niño, al hombre. La

educación en lengua materna contribuye a reforzar la identidad y la cohesión de un pueblo, de una nación o de una comunidad lingüística, pero esto no se logra inmediatamente, sino en cooperación con otras instituciones educativas y de otro tipo. La eficacia dependerá de la seriedad con que se cumpla la función básica de enseñar, es decir, de formar hombres y mujeres capaces de proseguir por sí mismos su educación, de expresarse con inteligencia oralmente y por escrito, de realizarse plenamente. Szépe expone que es inaceptable considerar como problema personal del alumno la cuestión de la lengua materna, y obligarle a hacer sus estudios en otra lengua, esto es una violación de los derechos humanos, educativos y culturales. Si esta forma de coherción se aplica a todo género étnico, cabe considerarla como verdadero «etnocidio» o «lingüicidio».

Chadly, Fitouri, *Biculturalismo, bilingüismo y éxito escolar en Túnez.*

Se hace un análisis de los problemas que plantea la educación bilingüe y bicultural de Túnez y de todos los países en que la situación social y escolar se basa en el legado de la colonización. «La iniciación a una segunda cultura, al igual que la iniciación a una segunda lengua implica, para ser eficaz, el arraigo en una tradición cultural original.

Ayo Bamgbose, *Enseñanza en lengua materna y éxito escolar en Nigeria.*

La elección de la enseñanza de la lengua es una decisión política del país, cualquiera que sea la elección que se haga se tendrá en cuenta el papel del primer idioma de los alumnos. Es fundamental saber si el primer idioma que maneja el niño con destreza ha de seguir utilizándose o si hay que ignorarlo completamente en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura durante la enseñanza elemental. El autor hace un análisis de la incidencia del empleo de una lengua materna como instrumento de enseñanza en relación con el nivel escolar.

Graziella Corvalán, *Enseñanza en lengua materna y rendimiento educativo en el Paraguay.*

Analiza los siguientes puntos:

— La adquisición de conocimientos de los niños cuya lengua es diferente a la que se usa en el aula, se verá obstaculizada y el producto educativo que se origina en dicho contexto forma parte de un potencial analfabetismo por desuso.

— La falta de una posición clara y firme con respecto a las políticas lingüísticas educativas se convierte en un factor de suma ambigüedad para el proceso pedagógico respecto al uso del guaraní, en el aula.

Miguel Siguán, *Lengua y educación en Cataluña.*

El objetivo de la política lingüística de la educación es que todos los alumnos, al término de la enseñanza, sean capaces de utilizar las dos lenguas, lo que implica incrementar notablemente la presencia del catalán. Este objetivo no se ha cumplido, los niños de lengua materna catalana alcanzan un nivel satisfactorio de castellano, sea cual sea el tipo de escuela a la que asistan, pero los niños de lengua materna castellana que sólo reciben una enseñanza escolar del catalán no alcanzan un nivel comparable, lo que plantea la necesidad de aumentar la presencia del catalán en la enseñanza.

Melanie Mikes, *La enseñanza en las lenguas maternas en Yugoslavia.*

Se abordan los problemas resultantes de los diferentes tipos de enseñanza en lengua materna, y luego a lo largo del período en que los alumnos prosiguen sus estudios en otra lengua. También se analiza la importancia de la enseñanza en las lenguas de las nacionalidades para su preservación y afirmación en el plano institucional, y la influencia de la educación elemental en la lengua materna, en la alfabetización de los ciudadanos cuya lengua materna es la de una nacionalidad.

Iris C. Rotberg, *La política de la enseñanza bilingüe en los Estados Unidos.*

Análisis de los fundamentos legales de la política federal, y la importancia que para la actuación pública en este ámbito tan politizado tienen las conclusiones de las investigaciones realizadas.

Dos puntos de análisis: política federal estadounidense en el ámbito de la educación bilingüe desde 1968, y resultados de las investigaciones que han comparado la eficacia de distintos tipos de programas educativos destinados a niños de minorías lingüísticas.

EDUCACION

SISTEMA PAÍSES EUROPEOS

Consiglio, Vincenzo, «Elementi di Comparazione tra sistemi scolastici di diversi paesi», *Istruzione Tecnica e Professionale*, núm. 75, luglio-set., 1983.

En todos los países europeos, después de los años sesenta, surge la necesidad de mejorar los métodos y contenidos de la enseñanza, ofrecer mejores oportunidades a las clases sociales más desfavorecidas y crear más puestos de trabajo, para así conseguir una sociedad más justa.

En la escuela estos objetivos no se han cubierto, todavía no se ha resuelto el fracaso escolar. Los resultados escolares y los orígenes sociales están estrechamente unidos, y el medio social y familiar es decisivo en el desarrollo de la capacidad cognitiva. Se ha dicho que la escuela refleja las características de fondo de la sociedad como su subsistema, sería vano esperar una escuela racional en una sociedad injusta.

La escuela y la sociedad se influyen y condicionan recíprocamente, la escuela tiene el poder de cambiar el mundo exterior y depende sólo de los hombres que en ella colaboran, de su capacidad, de los medios que utiliza. Puede actuar de un modo pasivo en sus relaciones con el mundo circundante, o bien contribuir a la transformación de la sociedad para mejorarla, para volverla más justa. Los objetivos de transformación social y renovación de la sociedad se realizan a través de la escuela, es necesario, por tanto, saber cuáles son los sistemas escolares que sirven de base para la renovación social.

Los sistemas escolares abiertos facilitan la movilidad de los estudiantes y multiplican sus posibilidades de salida, es necesario favorecer estas salidas y entradas; al terminar la escuela obligatoria se debe poder volver a ella en cualquier momento. La escuela obligatoria unitaria de tiempo comple-

to, del ser desarrollada y potenciada. La nueva escuela, la cultura general se integra con conocimientos prácticos en el campo socioeconómico, presuponiendo experiencias de trabajo, por ello deben ir unidos formación intelectual y manual.

Para la mejora de los sistemas escolares sería necesario que existiera una colaboración internacional, pues a nivel de Organismos Internacionales la política de instrucción tiene, por ahora, un papel secundario y subordinado. La Comunidad Europea no está claro que ejerza una política de instrucción, el tratado prevee la libre circulación de las personas en los países de la Comunidad, el reconocimiento de los títulos de estudio para fines profesionales, así como una política común en el sector de la formación profesional. Todo esto hace suponer una política común en el sector de la instrucción. Los ministros europeos de Instrucción tienen intención de realizar el proceso de unidad europea. La OCDE, organización económica de países occidentales desarrollados, ha constituido su propio sector educativo como base de ayuda para los problemas de desarrollo económico. El Consejo de Europa, y Unesco, aunque atribuyen un valor primordial al sector educativo, inciden de un modo muy limitado.

En el campo cultural, el aspecto más importante de la cooperación internacional se basa en el intercambio de conocimientos y experiencias sobre los sistemas de instrucción. Para los administradores, el conocimiento de los sistemas educativos de otros países a través de bolsas de estudio, curso de perfeccionamiento, etc., es fundamental, así como la movilidad de profesores y estudiantes, y la posibilidad de trabajar en diversos países durante la carrera, es decir, el intercambio entre los países de la CEE de profesores y alumnos.

EDUCACION ESPECIAL

BIBLIOGRAFÍA

Brunet, Lise, «Educación Especial», *Documentación e Información Pedagógicas*, núm. 227, segundo trimestre, 1983. Número monográfico.

La diversidad de aspectos que abarca la educación especial hace de ella un ámbito

profesional de lo más complejo. Se mueve en un terreno de práctica de conocimientos dentro de las más variadas disciplinas: médicos, psicólogos, psicopedagogos, educadores, trabajadores sociales, etc., y diferentes especialistas se ocupan de niños con dificultades. Ello pone de manifiesto los problemas que plantea la redacción de una bibliografía, así como la búsqueda y selección de información, ya que la gran abundancia de material hace difícil la localización de todos los documentos que se publican en el mundo.

Para la confección de esta bibliografía se ha recurrido a las grandes bases de datos que se difunden en los repertorios periódicos en Estados Unidos y Europa, así como a periódicos especializados y revistas científicas y profesionales, para la localización de monografías.

Se recoge gran cantidad de bibliografía internacional producida desde hace cinco años. Presenta dos partes:

I. *Situación general y organización.* Por países, con textos que tratan de dar una idea de la situación y organización de la educación especial en diferentes regiones del mundo. Se han delimitado seis grandes regiones. El apartado *a)*, ámbito nacional, es el que reagrupa la documentación de organizaciones y comisiones internacionales, así como coloquios y conferencias.

II. *Educación según las categorías de deficiencias.* Cada sección, según el estado de la documentación, se divide en subsecciones entre métodos y programas correspondiente al sector. La abundancia de documentación en algunos sectores de la educación especial justificaría la compilación de una bibliografía particular. La literatura sobre dificultades en el aprendizaje es muy abundante comparado con otros sectores como las deficiencias sensoriales. Hay ausencias: manuales sobre dificultades de aprendizaje —como «¿qué hacer?»—, documentos de formación de docentes, y los preparados para padres y tesis (excepto las publicadas).

No es exhaustiva por razones de espacio pero sí de gran utilidad para los estudiosos de la materia. Después de cada asiento bibliográfico, tiene abstracts expuestos con gran claridad y sencillez.

ENSEÑANZA MEDIA

FRANCIA

Longeot, Henri, «Declaration du Ministre de l'Education Nationale sur les lycées 14 fevrier, 1984», *L'enseignement Technique*, núm. 12, janv.-fev.-mars., 1984.

Este informe ha sido elaborado tras una consulta a nivel nacional sobre los centros, en la que han participado las organizaciones representativas de enseñantes, los padres y los directores de los centros. Es un serio diagnóstico de los liceos franceses.

En el informe se distinguen tres áreas:

I. La democratización de los centros de segundo ciclo.

II. Nivel de estudios de los liceos.

III. Adaptación de los liceos a las necesidades de la nación.

Los objetivos básicos de los liceos son incorporar un número mayor de jóvenes al fin del segundo ciclo, aumentar sus oportunidades para hacerse bachilleres, seguir estudios superiores, desarrollar la enseñanza científica y técnica y sobre todo dar a los estudiantes interés por sus estudios, sentido del trabajo personal y conciencia íntima de que su formación en el liceo es una oportunidad para ellos mismos, para sus familias y para su país.

Puntos claves de la declaración:

— ¿Posee Francia buenos liceos? Parece que ha aumentado el nivel de calidad, pero es necesario hacer progresos decisivos en los liceos generales y técnicos. Esta es la tarea decisiva de los enseñantes en los últimos años.

— ¿Hay suficientes bachilleres en Francia? No. El bachillerato es una de las etapas más difíciles de la enseñanza secundaria en el mundo. Hay una evolución considerable, se ha multiplicado por cuatro después de la guerra, pero resulta insuficiente. Debe aumentarse el número de bachilleres científicos y técnicos.

— ¿Hay relajación del trabajo en los liceos? No. Ha aumentado considerablemente.

— ¿Están adaptados los liceos a la vida profesional? La respuesta es compleja. Está claro que los riesgos de desempleo son más altos para los jóvenes que salen sin diploma. El esfuerzo está en disminuir el número de

éstos —100.000 hoy—, que salen sin ninguna calificación. Hay que aumentar el número de los que pasan al segundo ciclo largo y después a la enseñanza superior: no hay que olvidar que el 90 por 100 de los jóvenes que salen del sistema educativo con una formación superior corta tiene un empleo.

— Las orientaciones dadas a los liceos tienen que contar, para ser puestas en marcha, con que los centros, y dentro de éstos los enseñantes, se preocupen con regularidad de la evolución de los alumnos, que continúe aumentando el número de alumnos y disminuyendo las salidas prematuras, y sobre todo esforzándose en desarrollar el trabajo personal de los alumnos fuera de los cursos.

— Es preciso mejorar la capacidad de diálogo de la educación nacional, juntamente con la sociedad.

EVALUACION-EDUCACION

FRANCIA

Levasseur, Jacqueline, y Chassaing, Françoise, «Evaluation de l'enseignement à l'école élémentaire», *L'orientation scolaire et professionnelle*, núm. 1, 1984.

Se hace una exposición de la evaluación de la enseñanza en la escuela elemental, realizada por la Direction des Ecoles et le Service Nationale. Se centra en la evaluación del alcance de objetivos fijados en cada uno de los ciclos preparatorios, elementales, medio de la escuela primaria. Se exponen los fines y los aspectos evaluados: aprendizaje instrumental, avisos, prácticas pedagógicas de maestros, metodología e instrumentos utilizados para la recogida de información.

La evaluación de la enseñanza en la escuela elemental es una tarea ardua comenzada en 1979 destinada a comprender, al menos en un primer tiempo, la dureza de una escolaridad elemental. La exposición se centra sobre la recogida de información en los niveles claves de la escolaridad elemental: ciclo preparatorio (CP), ciclo elemental (CE), ciclo medio (CM). El objeto de este artículo es presentar las finalidades de la exposición, los terrenos evaluados, la metodología y los soportes (escalas, métodos de trabajo, instrumentos).

FRACASO ESCOLAR

Seibel, Cl., «Genèses et conséquences de l'échec scolaire: vers une politique de prévention», *Revue Française de Pédagogie*, núm. 67, abril-mai-juin, 1984.

Los estudios estadísticos y las evaluaciones realizadas por el Service de l'Informatique de Gestion et des Statistiques (SIGES) demuestran que las dificultades escolares iniciales cristalizan poco a poco en fracaso escolar, caracterizado por retrasos escolares desde los primeros estadios de aprendizaje.

Los recientes descubrimientos en el terreno de la comunicación, psicoanálisis, psicología genética, neurobiología, así como de la sociología, proporcionan soluciones capaces de prevenir el nacimiento del fracaso escolar. Para enfrentarse es preciso superar los «imperativos contradictorios» que pesan sobre la escuela gracias a una clarificación y a una simplificación de objetivos en estas primeras etapas de la enseñanza de base que proponen la escuela maternal y la elemental.

Excluyendo toda preselección consciente o inconsciente en estos niveles, la escuela puede colaborar junto a padres y enseñantes resolviendo las contradicciones actuales del funcionamiento de la misma, impidiendo el fracaso escolar y contribuyendo al desarrollo intelectual y humano de todos los niños que están a su cargo, sin excepción.

PROFESORES-FORMACION

ESPAÑA

Benejam, Pilar, «La formación del profesorado», *Acción Educativa*, núm. 25, abril, 1984.

Ante la próxima aparición de los proyectos del MEC sobre formación del profesorado, acción educativa ha publicado, en sucesivos números, una serie de artículos para contrastar opiniones.

En este número se presenta la problemática de la formación inicial de los maestros, que fue llevado al primer congreso de movimientos de renovación pedagógica y al simposium sobre teoría y práctica de la

formación y el perfeccionamiento del profesorado.

Se perfila un nuevo modelo de formación del profesorado. Maestro profesional con preparación más amplia. Conclusiones:

— Unos maestros intelectualmente preparados, con una profunda reflexión en el campo del conocimiento.

— Unos maestros formados profesionalmente en la práctica escolar y en la reflexión sobre esta práctica.

— Unos maestros conscientes de sus capacidades y limitaciones que pueden y quieren controlar sus actuaciones.

— Unos maestros responsables ante la sociedad de los resultados del ejercicio de su función.

«La carrera docente», *Trabajadores de la Enseñanza*, núm. 8, abril, 1984.

El tercer congreso de CC.OO. planteó, como tema fundamental, la «carrera docente», problema continuamente debatido en cursos y conferencias realizados por todos los colectivos de enseñanza.

Hay una serie de temas en los que la postura no está nada clara y existen una diversidad de opiniones dentro del propio sindicato. En este artículo se expone la necesidad de cambio de la situación actual de formación del profesorado y cómo iniciar la creación de una carrera docente de acuerdo con las propuestas de la Escuela Pública defendidas por las fuerzas progresistas del país. A continuación se analiza el concepto de carrera docente y los elementos que la integran. En el apartado «la formación permanente del profesorado», se notan las mayores deficiencias del sistema educativo español, excepto los MRP*, nada hay que pueda llenar el hueco en este campo. La formación permanente debe entenderse como un derecho y un deber del enseñante, integrado en el marco de las tareas profesionales. El medio más eficaz y generalizado de la formación permanente debe estar en los centros de trabajo, comarca, o en los grupos de centros, aquí es donde se siente la necesidad de buscar soluciones que la colectividad demande.

* MRP. Movimientos de Renovación Pedagógica.

UNIVERSIDAD-EMPRESA

«Les relations entre l'enseignement supérieur et l'industrie», *Enseignement Supérieur en Europe*, vol. VIII, núm. 4, octubre-diciembre, 1983. Número dedicado a las relaciones Universidad-Empresa y su evolución y desarrollo en el futuro.

Un gran número de diplomados cuando entra en la vida activa tiene que utilizar sus conocimientos teóricos adquiridos en la carrera. La Universidad y Escuelas Superiores, principales instituciones del saber, han entrado en una nueva relación con la industria, a fin de seguir el ritmo de los nuevos progresos de la ciencia e investigación. El comercio y la industria han sentido la necesidad de acoger a los diplomados necesarios para asegurar el reciclaje y elevar el nivel de su cualificación.

Los artículos de este número exponen las corrientes y tendencias en este campo.

G. S. Melchiori, «Les associations université-entreprise: stimulants et obstacles» (Estados Unidos).

Intenta un acercamiento instructivo y analítico del fenómeno. Se analizan los siguientes aspectos:

- Origen de las asociaciones.
- Incentivos particulares para el mundo universitario y el comercio.
- Obstáculos.
- Recomendaciones con vistas al perfeccionamiento de las asociaciones universidad-empresa.

Los siguientes artículos ofrecen aspectos diversos de las consecuencias prácticas generadas por la cooperación de la universidad con la industria.

C. Bala, «Relations entre université et industrie: une étude roumaine de cas».

Análisis breve de la concepción rumana respecto a la integración de la enseñanza en general y más particularmente de la enseñanza superior y de la producción. Lo ilustra con un caso concreto: el Instituto Politécnico de Bucarest y sus relaciones con la industria.

A. Sáenz de Miera, «La Fundación Universidad-Empresa de Madrid: dix années d'expérience dans le domaine des relations de l'University avec l'entreprise».

Desde hace diez años —fecha de su creación— se ha dedicado a recoger información por medio de seminarios, conferencias y reuniones, para apreciar correctamente las relaciones universidad-empresa en la zona de Madrid. Como resultado de su actividad ha contribuido a potenciar la aparición de instituciones similares en otras regiones del país. Conforme a sus estatutos ha concentrado su actividad fundamentalmente en la investigación técnica y científica, la formación continua, el empleo de los licenciados y la información general.

N. M. Meshkov, «Coopération en matière d'enseignement et de recherche entre les établissements d'enseignement supérieur et les entreprises dans la République Socialiste Soviétique de Biélorussie».

G. A. Grin, «Relations entre écoles polytechniques et industrie».

En Suiza hay dos escuelas politécnicas federales, en Zurich y Lausanne, financiadas con presupuestos de la Confederación.

Las actividades de investigación y desarrollo (R & D) se caracterizan por:

— Financiamiento preponderante del sector privado (75 por 100 del presupuesto nacional R & D, que se acerca a los mil millones de francos suizos anuales).

— El número de laboratorios fuera del sector universitario y privado (casi ausencia de laboratorios nacionales, o institutos tipo «Max-Planck», han hecho reanudar la actividad de las Escuelas Politécnicas bajo la dirección del Consejo de Escuelas Politécnicas Federadas).

S. Csibi, «Formation théorique et enseignement technique».

El autor discute uno de los dilemas capitales de la enseñanza actual, la relación entre la formación teórica y la enseñanza politécnica, y da una imagen concisa, adecuada y completa de hechos y puntos de vista respecto a la educación con una doble orientación académica e industrial. El análisis se realiza a través de la experiencia del Institut des Communications Electroniques (HEI), unidad de enseñanza e investigación, en la Facultad d'Ingenierie Electrique de l'Université Technique de Budapest.

A continuación siguen unas experiencias recientes de comentadores de la actividad universitaria que expresan su inquietud res-

pecto al modo en que tales relaciones comprometerán o no la libertad y la autonomía académica.

UNIVERSIDAD-PLANIFICACION SUIZA

Politique de la Science, núm. 1, abril, 1984.
Número dedicado a la política de la ciencia en Suiza.

Destacamos los siguientes artículos:

Conseil Suisse de la Science, «Avis concernant la planification universitaire suisse 1984-1987 (Document B. projet pour le plan de developpement et les études especiales)».

El 15 de diciembre de 1983 el Conseil Suisse de la Science sometió a la Conferencia Universitaria el proyecto de plan de desarrollo (documento B) y los estudios especiales realizados por la comisión de planificación universitaria y las comisiones especializadas de la conferencia universitaria suiza.

1. Dictamen del documento B.
2. Estudio especial «el desarrollo de la investigación en las Escuelas Superiores».
3. Estudio especial «biblioteca y documentación».
4. Estudio especial «informática».

Conference Universitaire Suisse, «Les études spéciales dans le cadre de la planification Universitaire 1984-1987 (Document B)».

Las universidades e instituciones deben de prestar una atención particular a tres temas y presentar por cada uno de ellos un estudio especial. Tres comisiones de la CUS han realizado un informe de síntesis. Los resúmenes de estos informes comprenden conclusiones, éstas son las recomendaciones de cada una.

1. Comisión de Planificación Universitaria: el desarrollo de la investigación universitaria.
2. Comisión para la Informática: Informática.
3. Comisión para las Bibliotecas Universitarias: Bibliotecas y Documentación.

«La situation de l'emploi des jeunes universitaires-Résultats de l'enquête effectuée en 1983.»

La Association Suisse pour l'Orientation Universitaire (ASOU) ha realizado una encuesta sobre la situación de los diplomas de Escuelas Superiores suizas en materia de empleo: «Les jeunes et le marché de l'emploi». Este informe se completa con un dossier de datos (representatividad, sustitución y adecuación, movilidad geográfica).

Esta encuesta pone de manifiesto la dificultad de los universitarios para encontrar un empleo debido al aumento constante de diplomas universitarios, al estancamiento económico y a las dificultades presupuestarias de los poderes públicos.

Concluye el dossier con la *Cónference de Recteurs des Universités suisses*, y un artículo de Roselyne Crausaz sobre «La dimensión européenne et internationale des Universités».

CATALOGO SERVICIO DE PUBLICACIONES

PUBLICACIONES PERIODICAS

Boletín Oficial del Ministerio de Educación
y Ciencia.

Comunidad Escolar.

Revista de Educación.

Revista de Psicología General y Aplicada.

PUBLICACIONES UNITARIAS

Libros de Bolsillo de la Revista de Educación.

Breviarios de Educación.

Estudios de Educación.

Educación y Administración.

Documentación y Formación.

Artistas Españoles Contemporáneos.

Ciencias, Medicina, Informática...

MEDIOS AUDIOVISUALES

Diapositivas.

Fonoteca.

Producción Discográfica.

Cinemateca.

Videoteca.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

SERVICIO DE PUBLICACIONES. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
Ciudad Universitaria, s/n. Teléfono: 449 67 22. 28040 MADRID

**BOLETIN
DE PEDIDO
DE CATALOGO
SERVICIO
PUBLICACIONES
MINISTERIO
EDUCACION
Y CIENCIA**

Don

Calle

Localidad Código

Provincia

Teléfono

**REVISTA DE
EDUCACION**
274