REVISTA DE EDUCACION

282

TEORIA DEL CURRICULO

JEAN-CLAUDE FORQUIN: **La Sociologia del curriculo en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización.**

CLEO H. CHERRYHOLMES: **Un proyecto social para el curriculo: Perspectivas post-estructurales.**

THOMAS S. POPKEWITZ: **La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares.**

M.ª CLARA BARROSO JEREZ: **Importancia de la teoria de la educación y la investigación educativa en la formación de los educadores.**

JURJO TORRES SANTOME: **La globalización como forma de organización del curriculo.**

JUAN MANUEL ALVAREZ MENDEZ: **Dos perspectivas contrapuestas sobre el curriculo y su desarrollo.**

ANTONIO BAUTISTA GARCIA-VERA: **Fundamentacion de un metodo de enseñanza basado en la resolución de problemas.**

KENNETH M. ZEICHNER: **Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado.**

JOHN PETERS: **La reflexión: Un concepto clave en la educación del profesor.**

JOSE CONTRERAS DOMINGO: **De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza.**

JUDITH B. TULCHIN: **Más allá de los hechos históricos: Sobre la enseñanza del pensamiento critico.**

ENERO-ABRIL

1987

CONSEJO DE DIRECCION

PRESIDENTE:
Alfredo Pérez Rubalcaba
Secretario General de Educación

VOCALES:
Alvaro Marchesi Ullastres
Director General de Renovación Pedagógica
Jaime Naranjo Gonzalo
Director General de Centros Escolares
José Segovia Pérez
Director General de Promoción Educativa
M.ª Dolores Molina de Juan
Directora del Centro de Publicaciones
Patricio de Blas Zabaleta
Subdirector General de Programas Experimentales
Montserrat Casas Vilalta
Subdirectora General de Formación del Profesorado
Alfredo Fierro Bardají
Subdirector General de Ordenación Académica

CONSEJO DE REDACCION

DIRECTOR:
Angel Rivière Gómez
SECRETARIO:
Miguel A. Pereyra-García Castro
CONSEJEROS:
Inés Alberdi
Juan Delval
José Gimeno Sacristán
EQUIPO DE REDACCION:
José María Costa y Costa
Marina Sastre Hernangómez
Mercedes Díaz Aranda
ASESORES:
Gonzalo Anaya Santos
Blas Cabrera Montoya
César Coll Salvador
Ernesto García García
M.ª Dolores González Portal
Adolfo Hernández Gordillo
Pilar Palop Jonqueres
José María Rotger

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación.
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
del Ministerio de Educación y Ciencia
Edita: Centro de Publicaciones del MEC
Ciudad Universitaria: 28040 Madrid (España)
Depósito Legal: M. 57/1958
NIPO: 176-87-008-2
Imprime: AGISA (Artes Gráficas Iberoamericanas, S.A.) Tomás Bretón, 51. 28045 Madrid

©
Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
ISSN: 0034-8082

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

Número 282 • Enero-Abril 1987

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA.
CIUDAD UNIVERSITARIA - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 549 67 22

S U M A R I O

Págs.

ESTUDIOS

JEAN-CLAUDE FORQUIN: La sociología del currículo en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización 5

CLEO H. CHERRYHOLMES: Un proyecto Social para el currículo: Perspectivas postestructurales 31

THOMAS S. POPKEWITZ: La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares 61

M.ª CLARA BARROSO JEREZ: Importancia de la teoría de la educación y la investigación educativa en la formación de los educadores 87

JURJO TORRES SANTOMÉ: La globalización como forma de organización del currículo 103

JUAN MANUEL ÁLVAREZ MENDEZ: Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo 131

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA: Fundamentación de un método de enseñanza basado en la resolución de problemas 151

KENNETH M. ZEICHNER: Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado 161

JOHN PETERS: La reflexión: Un concepto clave en la educación del profesor 191

JOSÉ CONTRERAS DOMINGO: De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza 203

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

JUDITH B. TULCHIN: Más allá de los hechos históricos: Sobre la enseñanza del pensamiento crítico 235

Págs.

JAVIER CRESPO BERISA: Situación de la Educación Física en los niveles de Educación General Básica y Educación Preescolar 255

CARLOS MARCELO GARCÍA, MODESTO VILLARÍN MARTÍNEZ Y BLAS BERMEJO CAMPOS: Contextualización del rendimiento en Bachillerato 267

INFORMES Y DOCUMENTOS

AGUSTÍN VELLOSO DE SANTISTEBAN: Bosquejo de un catálogo de obras de Educación de la Biblioteca del Palacio Real 287

MERCEDES SUÁREZ PAZOS: Organización espacial del aula 301

JUAN DE LUIS CAMBLOR: La 40 Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra del 2 al 12 de diciembre de 1986 313

Quinto Concurso Público para la realización de creaciones audiovisuales con fines didácticos 337

BIBLIOGRAFÍA

Revisiones bibliográficas:
MARTA JIMÉNEZ JAÉN: Los enseñantes, el currículo y el problema del cambio y la reproducción en la escuela: un lectura crítica de *Ideología y Currículo* de Michael W. Apple 341

MIGUEL CANCIO: Bibliografía de Pierre Bourdieu y de su equipo en materia de sociología de la educación y de la cultura 349

Reseñas de libros 385

Reseñas de investigación 415

NOTA: Las láminas incluidas en el número 281, a continuación del artículo de Julia Varela, forman parte del mismo como se deduce del texto y han sido facilitadas a la Revista de Educación por la autora.

E S T U D I O S

E S T U D I O S

LA SOCIOLOGIA DEL CURRICULO EN GRAN BRETAÑA: UN NUEVO ENFOQUE DE LOS RETOS SOCIALES DE LA ESCOLARIZACION

JEAN-CLAUDE FORQUIN (*)

El hecho de que algunos filósofos insistan, justificadamente, en la función de conservación y de transmisión culturales de la educación no debe constituir un obstáculo para que dirijamos nuestra atención a los mecanismos y retos sociales de la selección y renovación de los contenidos de la enseñanza. Es cierto que hay una verdad profunda y sin duda innegable en ese modo de entender la educación como una responsabilidad que tiene cada generación de acoger e instalar en el mundo a los «recién llegados», esos extraños absolutos a los que está destinada la sucesión de todos los reinos: la continuación de un mundo humano pasa por esta exigencia categórica y universal de mediación, de agregación y de asimilación, por esta partición incesantemente renovada de una herencia, por este llamamiento y esta participación de todos en una obra permanente de recapitulación y de reactivación, por esta asistencia de todos al banquete sagrado que se celebra en las tinieblas. Sin embargo, la consciencia de todo lo que la educación conserva no debe estimular la inconsciencia de todo lo que la misma olvida y deja de lado. La «reproducción cultural» realizada en virtud de las prácticas educativas y en el marco de éstas nunca se lleva a cabo en «versión completa», por mucho que determinadas épocas o determinadas fases históricas parezcan beneficiarse más que otras del «don de la amnesia»... Por el contrario, debemos reconocer el extraordinario poder de selección de la memoria docente, su capacidad de olvido activo. Cada generación construye su mundo sobre los escombros de todas las que la han precedido, sobre las ruinas visibles o invisibles de las «especies culturales» extinguidas: saberes caducos, lenguas muertas, creencias perdidas, monumentos abandonados. A través de la tradición difundida, a través del registro en archivos, a través de la enseñanza, ¿qué porción de la herencia escapa efectivamente del entierro definitivo y por cuánto tiempo? De los propios saberes que actualmente se reconocen como válidos, de los mitos todavía vivos, de las ideas comúnmente aceptadas, de los patrimonios simbólicos no devaluados, ¿cuáles constituyen realmente el objeto de

(*) Escuela Normal Superior de Saint-Cloud.

Revista de Educación, núm. 282 (1987), págs. 5-29.

la enseñanza en las escuelas, cuáles se incorporan a los programas y a los cursos, y cuáles se considera dotados de un «valor educativo» o una pertinencia social y cultural suficientes para justificar los gastos de toda naturaleza que supone una enseñanza sistemática y sostenida por el Estado? Seguramente, como subrayan algunos autores británicos que han reflexionado sobre las relaciones entre la educación escolar y la cultura (1), los contenidos de la enseñanza deben considerarse menos como un reflejo, una expresión o una imagen de la cultura ambiente que como el producto de una selección hecha, de modo más o menos consciente y más o menos sistemático, entre los saberes y los materiales simbólicos disponibles en la cultura en un momento dado de la historia de una sociedad.

Sin embargo, la educación escolar no se limita a seleccionar entre los saberes y los materiales culturales disponibles: la transmisión escolar de este patrimonio de conocimientos, de emociones, de valores, de conflictos típicos de una sociedad (o de una civilización) en un momento dado supone también una formidable labor de reorganización, de reestructuración, de reconstrucción con fines didácticos. Día tras día, el ejercicio permanente de responsables de los programas escolares, de autores de manuales y productores de materiales didácticos, de profesores de todos los niveles y todas las especialidades, se entrega a un interminable trabajo de preparación, organización, montaje y revalorización del repertorio cultural del mundo, en el curso del cual se inventan y cristalizan nuevas figuras del saber, modos de pensar específicos, costumbres y competencias típicas. La escuela no se limita, en efecto, a utilizar la cultura ambiente, a recoger determinadas riquezas de ese patrimonio cognoscitivo y simbólico con el solo fin de que los alumnos puedan asimilarlas. Como se advierte en el pensamiento escolástico medieval, «arte de pensar» típicamente universitario y, sin embargo, profundamente original y sutilmente fecundo (2), existe también un proceso inverso por el cual ciertos sectores de la sociedad, ciertas regiones de la cultura toman de la escuela conocimientos, valores y hábitos intelectuales engendrados en el marco de ésta y en función de sus finalidades didácticas propias. De esta forma, no siempre resulta fácil discernir en qué sentido tiene lugar el movimiento, ni ver con claridad en la maraña de relaciones de especificación y de generalización, de diferenciación distintiva y de imitación asimiladora, de contaminación y delimitación, de condensación, trasposición y determinación existentes entre la dinámica de la cultura escolar y las demás dinámicas culturales. De aquí que consideremos preciso examinar, ante todo, el «modo de existencia» (epistemológico, institucional, cultural) de los saberes impartidos en las escuelas, así como los retos sociales de la selección, organización, legitimación y distribución de esos saberes. Como ha escrito Basil Bernstein en una fórmula que resume de manera muy sugestiva la justificación y el programa posibles de una sociología de los saberes escolares, «la forma en que una sociedad

(1) Cf., por ejemplo, Williams (1961), Stenhouse (1967, 1975), Lawton (1973, 1975), Entwistle (1978). Referencias *in fine*.

(2) Cf. Panofsky (1967).

selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza refleja la distribución del poder existente en su seno y el modo en que se encuentra garantizado en ella el control social de los componentes individuales» (3). Desde esta perspectiva, cabe preguntarse si un libro como *La evolución pedagógica en Francia,* de Durkheim (4), ha gozado de la posteridad que merecía. En este sentido, dos autores anglosajones, J. Karabel y A. H. Halsey, han llegado a escribir que «ninguna sociología ha superado aún, en profundidad y amplitud de miras, este análisis, realizado hace más de 70 años, de la relación entre la estructura social y los procesos de transmisión educativa» (5). Debe reconocerse, no obstante, que actualmente nos llegan de los países anglosajones, y en particular de Gran Bretaña, contribuciones muy ricas y estimulantes en este campo: lo que allí se denomina «sociología del currículo» representa hoy una corriente muy importante, que en los últimos quince años ha producido una literatura considerable y de la que vamos a intentar dar aquí una visión de conjunto.

*
* *

¿Qué debe entenderse, ante todo, por «currículo» y «sociología del currículo»? Es sabido que en las instituciones internacionales (UNESCO, por ejemplo) la palabra inglesa *curriculum* se traduce generalmente como «programa de estudios» o «plan de estudios». Sin embargo, nos parece que esta traducción sólo refleja de forma imperfecta la riqueza semántica y multiplicidad de usos que tiene ese término en la literatura anglosajona sobre la educación. Así pues, hemos considerado preferible conservar el término inglés, tratando únicamente de precisarlo.

Un currículo escolar es, ante todo, un recorrido educacional, un conjunto continuado de experiencias de aprendizaje realizadas por alguien bajo el control de una institución formal de educación en el curso de un período dado. Por extensión, la noción se refiere menos a un recorrido efectivamente llevado a cabo que a un recorrido prescrito por una institución escolar, es decir, un programa o un conjunto de programas de aprendizaje organizados en forma de cursos. (De la misma manera, el término, también difícilmente traducible, de *curriculum development,* «desarrollo curricular», designa generalmente los procesos metódicos de elaboración e implantación de los programas y cursos de enseñanza.)

Habrá, sin embargo, quien oponga a esta definición que es posible que el recorrido de experiencias de formación llevado efectivamente a cabo en la escuela no se reduzca al programa de aprendizaje oficial o explícitamente prescrito. Por supuesto, junto a los saberes explícitos, la escuela también puede

(3) Cf. Bernstein (1971), p. 47.
(4) Cf. Durkheim (1938).
(5) Cf. Karabel y Halsey (1977a), p. 74.

transmitir valores, modelos culturales implícitos. En este sentido, *lo que se aprende* en ella puede contar menos que el hecho de aprenderlo *en la escuela,* en ese contexto socio-institucional particular (y que implica cierta organización del tiempo y del espacio, ciertas relaciones de autoridad y de poder o de paridad, ciertos ritos, ciertas rutinas). Con esta significación se hablará del programa oculto o del «currículo latente» de la educación escolar (cf. Illich) (6).

De esta forma, y en un sentido muy amplio, puede llegarse a identificar el currículo con el conjunto de la propia educación escolar. Una teoría del currículo será una teoría de la educación considerada como empresa de transmisión cognoscitiva y cultural. En estas condiciones, fácilmente puede caerse en la tentación de equiparar la sociología del currículo con toda la sociología de la educación.

Sin embargo, cabe una primera precisión: una sociología de la educación que sólo se ocupase de analizar los «inputs» y los «outpus» de la educación (de contabilizar las entradas y salidas o de estudiar los costes y la productividad de la educación o, incluso, las relaciones entre los títulos y los empleos) no sería una sociología del currículo. La sociología del currículo supone examinar «lo que sucede en el interior de la caja negra» y no sólo lo que acontece en las entradas y en las salidas.

Y una segunda precisión: «lo que sucede en el interior de la caja negra» puede considerarse como un conjunto de procesos interaccionales entre individuos que ocupan diferentes posiciones y que pertenecen a diferentes categorías. Lo que acontece en el interior de un establecimiento escolar puede estudiarse utilizando los mismos métodos que se aplican para conocer lo que ocurre en un servicio administrativo o una unidad de producción. Las relaciones de poder, los conflictos y los procesos de decisión pueden analizarse empleando los medios conceptuales y metodológicos de la «sociología de las organizaciones». Sin embargo, la sociología del currículo supone adoptar un punto de vista más conforme con lo que constituye la especifidad de las instituciones de enseñanza: su carácter de centros de transmisión y de adquisición de conocimientos, capacidades y hábitos. Los procesos interaccionales en el seno de la institución únicamente le interesan, pues, en relación con ese reto educacional y cultural que constituyen la estructuración y la circulación del saber.

*
* *

Históricamente, parece que, hasta mediados de los años 60 aproximadamente, la sociología británica de la educación no concedió importancia a este problema de la estructuración y la circulación de los saberes escolares (no más, por otra parte, que la sociología francesa de la educación, a pesar del extraordinario ejemplo representado por *La evolución pedagógica en Francia*). Como subrayan precisamente algunos sociólogos de la educación como Olive Banks o

(6) Cf. Jakson (1968) y Dale (1977).

Halsey (7), esta sociología siguió durante mucho tiempo las huellas de lo que en Gran Bretaña se conoció como tradición de la «aritmética política», una ciencia de demógrafos o de economistas, centrada en los problemas del acceso a los estudios y de la movilidad social y dominada por las grandes encuestas cuantitativas de fuerte cariz estadístico.

En el curso de los años 60 tuvo lugar una cierta reestructuración del ámbito institucional de la sociología de la educación. La sociología entró a formar parte integrante de la formación de los profesores. Los institutos de formación del profesorado, comenzando por el de la Universidad de Londres, donde enseñaba Basil Bernstein, asumieron un importante papel en la orientación de la investigación y de la reflexión. El contacto con un público de profesores o de futuros profesores llevó a los sociólogos a interesarse más por lo que sucedía en la «caja negra» de las clases y de las escuelas, por los procesos y por los conflictos cotidianos de la vida escolar (8). Así se descubrieron las aportaciones teóricas de la sociología «interaccionista» americana, el «interaccionismo simbólico» llegado de Chicago y creado por George Herbert Mead. Sin embargo, la aparición de una sociología del currículo a finales de los años 60 se explica aún mejor por un contexto general de transformación o de innovaciones pedagógicas en Gran Bretaña, caracterizado en particular: a) por las demandas y propuestas tendentes a una mejora de la formación científica y tecnológica en la escuela (cf. los trabajos y proyectos de la Fundación Nuffield); b) por la prolongación de la duración media de los estudios; c) por el desarrollo de las escuelas secundarias polivalentes (los *comprehensive schools),* destinadas a acoger a alumnos de niveles escolares y extracciones sociales mucho más diversificados que en el pasado; d) por la renovación de los contenidos y de los métodos de enseñanza tanto a nivel primario como secundario, y e) por la creación en 1964 y el ulterior desarrollo de un organismo oficial (subvencionado a partes iguales por el Estado y por las autoridades educativas locales), que desempeñaría después un importantísimo papel de impulsión, coordinación y regulación de las innovaciones en materia de programas y de medios de enseñanza, el Schools Council (for Curriculum and Examinations).

En este contexto, dos cuestiones destacaron por su capacidad de cristalización polémica: por una parte, la discusión entre los «igualitaristas» y los «neoelitistas» a propósito de la *comprehensive school* y el tipo de cultura que en ella puede impartirse; por otra parte, el debate sobre la disciplinariedad y la integración de las disciplinas. Ambas cuestiones, una con implicaciones políticas y la otra de carácter más epistemológico, estuvieron latentes en todos los análisis sociológicos del currículo a partir de finales de los años 60. A este propósito, dos autores desempeñaron una importante función de «provocación» intelectual: G. H. Bantock y P. Hirst.

Según el historiador y sociólogo de la cultura Bantock, existe, en efecto, una

(7) Cf. Banks (1972, 1982), Halsey (1982).
(8) Cf. Hargreaves (1967), Lacey (1970).

incompatibilidad entre las exigencias de la alta cultura erudita, fundada sobre el alfabetismo y el pensamiento verbo-conceptual complejo, y las posibilidades u orientaciones cognoscitivas de la mayoría de los individuos, que dan prioridad a lo instintivo, lo sensitivo, lo concreto y lo inmediato. De este radical dualismo cultural se desprende, en opinión de Bantock, un dualismo educativo: resulta necesaria una división precoz entre la minoría, que se orientará hacia la cultura escrita y el pensamiento abstracto, y la mayoría, con frecuencia procedente de los medios populares, para la cual se deberá concebir un currículo decididamente anti-intelectualista, centrado en los saberes prácticos, la educación de la sensibilidad y la preparación para las distracciones de masa (9). Se comprende que estas tesis contribuyeran a alimentar la polémica neoelitista y neoconservadora contra la «democratización» de los estudios secundarios, la escuela «polivalente» *(comprehensive school)* y las innovaciones institucionales y pedagógicas que tendían a proponer unos contenidos de enseñanza comunes para todos los alumnos de un mismo tipo de edad *(common curriculum* o *common core cultural curriculum)* (10).

En oposición a Bantock, el filósofo Paul Hirst, al igual que John White, otro filósofo teórico del currículo (11), reclamó el acceso de todos los individuos a los saberes teóricos y conceptuales, que, en su opinión, constituyen el fundamento y el núcleo de toda «educación liberal». El objetivo primario de toda educación consiste, según él, en el desarrollo de la razón, y este desarrollo, para cualquier persona, sólo es posible mediante el acceso al patrimonio universal de los grandes saberes fundamentales. Con independencia de sus relaciones funcionales, esos saberes pertenecen a unos tipos lógicamente distintos, que descansan sobre unas redes conceptuales específicas y sobre unos criterios igualmente específicos de validación de enunciados. (En este sentido, las verdades físicas son irreductibles a las verdades lógico-matemáticas, las verdades éticas a las verdades físicas, etc.) Por esta razón, Paul Hirst manifestó una constante desconfianza con relación a los experimentos de integración disciplinaria. En el contexto de las innovaciones pedagógicas de los años 60 y 70, su influencia actuó en el sentido de una «llamada al orden epistemológico» contra los peligros intelectuales de un cierto «neorromanticismo» renovador y «liberador» (12).

*
* *

(9) Cf. Bantock (1963, 1968, 1971, 1975, 1976, 1980).

(10) Cf. por ejemplo Cox y Dyson (1969, 1969a, 1970), Wilson (1975), Cooper (1980). Se observará, sin embargo, que esta idea de un «currículo común» (cf. Lawton [1973, 1975], Holt [1978], Entwistle [1978], Skilbeck [1982]) ha sido igualmente criticada o desviada «hacia su izquierda» bien por los partidarios de una mayor adaptación de los contenidos de enseñanza a las realidades comunitarias locales y a las especificaciones socio-culturales (Midwinter [1972, 1973] y en cierta medida Hargreaves [1982]), bien desde un punto de vista marxista (véanse, por ejemplo, las críticas realizadas por Ozolins [1979] o Whitty [1981], contra las propuestas de Lawton, juzgadas vagas y políticamente poco lúcidas).

(11) Cf. White (1969, 1973).

(12) Cf. Hirst (1965, 1969, 1974); cf. también Lawton (1969), Musgrove (1973), Pring (1970, 1976), Brent (1978).

No obstante, parece que estos debates a propósito del currículo interesaron primero más a los pedagogos, los filósofos de la educación y los teóricos de la cultura que a los sociólogos como tales. Con la única salvedad de la tesis de *Master of Arts,* de Michael Young, defendida en 1967 en la Universidad de Essex —*Towards a Sociological Approach to the Curriculum* (13), puede considerarse que la primera aportación pública a la discusión sobre el currículo hecha explícitamente en el marco de la sociología fue el artículo de Frank Musgrove «The Contribution of Sociology to the Study of the Curriculum», incluido en el libro *Changing the Curriculum* (14), de 1968. La problemática sobre la que se centraba el artículo, como también el conjunto del libro, era la del cambio y la resistencia al cambio en los programas y cursos escolares. ¿Por qué los profesores se muestran particularmente reticentes ante las innovaciones que ponen en duda las separaciones disciplinarias tradicionales? Apoyándose en ciertas aportaciones de la sociología americana, Musgrove respondía que la explicación de ese fenómeno se encuentra en la necesidad de ver las materias escolares, no sólo como sistemas intelectuales, sino también como sistemas sociales, como comunidades sociales que definen y defienden unas fronteras, que exigen fidelidad por parte de sus miembros y que les confieren un sentimiento de identidad. Se «es» matemático o físico, historiador o sociólogo, y todo lo que supone nuevas agrupaciones, nuevas reparticiones de saberes (por ejemplo, los «estudios sociales», la ecología, la tecnología en la enseñanza secundaria) se percibe como una amenaza para la identidad intelectual y social, como una desestabilización de papeles interiorizados largamente y con grandes dificultades en el curso de los años de estudio; incluso puede sentirse, según afirma Bernstein con referencia a los trabajos etnológicos de Mary Douglas (15), como una deshonra que atenta contra un orden sagrado.

Hay otro texto que se considera a menudo como iniciador del camino hacia una sociología del currículo en Gran Bretaña: el artículo de Hoyle "How does a Curriculum Change?", publicado en 1969 en una revista que acababa de fundarse, el *Journal of Curriculum Studies* (16). De manera muy significativa, se apoyaba casi exclusivamente en referencias a la sociología americana de los procesos de innovación.

La misma problemática del cambio social y de la innovación pedagógica parecía inspirar la concepción del número 6 de la publicación periódica *Paedagogica Europaea,* consagrada a los cambios de los currículos en Europa y editada bajo la responsabilidad del sociólogo británico John Eggleston (17). En el artículo que escribió como introducción a dicho número, Eggleston se planteaba la cuestión de las variables ideológicas que pueden subyacer en las decisiones en materias

(13) Cf. Young (1967).
(14) Cf. Musgrove (1968), Kerr (1968).
(15) Cf. Bernstein (1971), Mary Douglas (1966).
(16) Cf. Hoyle (1969).
(17) Cf. Eggleston (1970-71).

de programas y de cursos escolares: *a)* la oposición entre una orientación destinada a la preservación del patrimonio cultural del pasado y una orientación centrada en el cambio y la adaptabilidad; *b)* la oposición entre un racionalismo que otorgue prioridad a las disciplinas y una tendencia a la integración de los saberes en función de las oportunidades y de las demandas; *c)* la oposición entre una concepción «iniciática» de la enseñanza que comprometa totalmente a las personas y una concepción «contractualista», y *d)* la oposición entre una visión «determinista-fatalista» (que concibe el currículum como efecto y reflejo de la sociadad) y una concepción «voluntarista» (que lo considera como factor de cambio social). En el mismo número, Musgrave distinguía igualmente tres formas de concebir el currículum: tal como es, tal como debería ser para corresponder a los cambios sociales actuales, y tal como debería ser para provocar cambios sociales deseables (18).

* * *

Esta focalización en la problemática de la innovación se advierte en otras varias aportaciones al enfoque sociológico del currículo producidas después de 1970, si bien, a menudo, con una acentuación más intensa de la dimensión conflictual de los procesos de cambio en el currículo: conflictos a nivel intrainstitucional, conflictos a nivel societario.

Raymond Williams, en el capítulo de *The Long Revolution* consagrado a la historia de la educación en Gran Bretaña, ya había subrayado la posibilidad de analizar el currículo como compromiso entre intereses sociales divergentes, según se ve, por ejemplo, en el enfrentamiento, en el siglo XIX, entre los partidarios de la educación «liberal» pura, aquellos que, por el contrario, hacían hincapié en la necesidad de hacer adquirir a los alumnos competencias social y económicamente útiles, y aquellos otros que tendían ante todo a la promoción de las masas por medio de la escolarización universal. En el mismo sentido, el estudio de Wilkinson sobre las *public shools* en el siglo XIX se inspiraba parcialmente en la teoría weberiana según la cual la educación refleja los postulados culturales de los grupos que se encuentran en posición dominante. A este respecto se cita asimismo el estudio de Vaughan y Archer (19) sobre las relaciones entre conflictos sociales y cambios educativos en Inglaterra y Francia entre 1789 y 1848, que estuvieron marcadas por la oposición entre «grupos dominantes» y grupos «reivindicativos» o entre «poseedores» y «pretendientes», como diría Pierre Bourdieu. La necesidad de una referencia al contexto histórico particular en el que aparecen los currículos se desprende igualmente de los trabajos de Layton sobre el desarrollo de la enseñanza científica en la Inglaterra del siglo XIX, de Davie sobre la enseñanza de las matemáticas en la Universidad de Edimburgo y de Johnson o de McCann sobre la enseñanza primaria en el siglo XIX (20).

---

(18) Cf. Musgrave (1970-1971) así como (1972, 1973).

(19) Cf. Williams (1961), Wilkinson (1964), Vanghan y Archer (1971).

(20) Cf. Davie (1961), Layton (1973), Johnson (1976), McCann (1977). Junto a estas aporta-

Sin embargo, una cosa es plantear o captar una relación entre contenidos y estructuras o entre contenidos y contextos de enseñanza, como hacen la mayoría de los estudios socio-históricos que acaban de citarse, y otra muy distinta analizar los procesos sociales reales a través de los cuales puede constituirse y perpetuarse tal relación. Se diría que una aportación específica de la sociología del currículo en el curso de los años setenta consistió precisamente en ese trabajo de elucidación. Desde esta perspectiva, hay que subrayar la importancia del libro de John Eggleston, *The Sociology of the School Curriculum* (21), obra de síntesis de alcance didáctico, pero cuya parte más original vuelve, según parece, al tema de la decisión y de los procesos de decisión en materia de concepción de programas y cursos escolares, con independencia de que dichos procesos sean captados al nivel central (administración, organismos oficiales de investigación y de innovación) o al nivel local de los centros y de las clases. Eggleston subrayaba que en un contexto en el que los papeles y los currículos aparecen prescritos con menos fuerza que en otro tiempo y más construidos por los actores sociales, la definición de los programas y cursos escolares constituye un reto mucho más conflictivo que en el pasado y polariza los enfrentamientos de grupos de presión cada vez más numerosos y organizados: padres de alumnos, grupos económicos, sindicatos y asociaciones profesionales de profesores, grupos ideológicos, editores de manuales y de materiales pedagógicos, inspectores y responsables del sistema de enseñanza, entidades especializadas en el «desarrollo curricular», etc. De esta forma, proponía elaborar una especie de cartografía de las interacciones sociales implícitas, a nivel local o general y en el interior o exterior de los establecimientos, en los procesos de innovación en materia de currículo: qué grupos se encuentran en el origen de la idea innovadora, cómo se constituye un grupo de presión en favor de la innovación, cómo se puede buscar y obtener apoyo financiero (por ejemplo, por parte del Schools Council de una «fundación» cualquiera), en qué condiciones se elabora, experimenta, evalúa y modifica un proyecto concreto, qué presiones son necesarias para que los temas de los exámenes tengan en cuenta la innovación llevada a cabo, cómo se presenta al público la innovación, cómo llega ésta, en su caso, a entenderse e incluso a generalizarse y cómo, por último, según ha demostrado Shipman (22), los resultados efectivos pueden estar desfasados con relación a las intenciones iniciales. Contra los que piensan que el currículo es siempre algo recibido o soportado (como puede verse en el modelo del «racionalismo tecnocrático») que con frecuencia desarrollan los especialistas del «desarrollo curricular» (23), y contra los que exageran los poderes de la subjetividad interpreta-

---

ciones de naturaleza histórica, deben citarse también en la misma perspectiva de contextualización social de los contenidos de la enseñanza, ciertas aportaciones de los estudios sociológicos de Banks (1965), Catgrove (1958), William Taylor (1963), Blyth (1965).

(21) Cf. Eggleston (1977); cf. también (1973, 1973 a, 1979, 1980).

(22) Cf. Shipman (1974), cf. también Shipman y Raynor (1972).

(23) Véase la crítica de Reid (1978) contra el enfoque *rational-managerial* del desarrollo curricular y el llamamiento en favor de un enfoque más «humanista». En el mismo sentido, Lawton (1981) opone dos formas de entrar en la problemática de la construcción de los currículos: por la

dora e instauradora, Eggleston propone una teoría sociológica de la acción «reestructuradora» (atrapada en las coacciones estructurales y, a la vez, capaz de modificarlas) (24).

La investigación de Hamilton (25) acerca de la implantación de un proyecto de enseñanza integrada de las ciencias en Escocia *(«Scottish Integrated Science Project»)* parece una ilustración bastante adecuada de esta perspectiva. A través de dos estudios de casos, Hamilton demuestra, en efecto, cómo un proyecto innovador puede verse modificado y dar lugar a unos resultados inesperados como consecuencia de los obstáculos estructurales y organizativos que el mismo encuentra en tal o cual contexto escolar. Este enfoque a través del método de casos parece una de las vías prioritarias para una sociología de la innovación en materia de currículo. Un enfoque más global, de tipo historiográfico, parece igualmente susceptible de aportar informaciones interesantes, como por ejemplo el de Goodson (26) relativa al paso de la geografía, desde el grado de saber elemental y utilitario al grado de saber académico y científico, a partir de 1870 en Gran Bretaña, gracias a la eficaz estrategia legitimadora de un «grupo de presión» como la *Geographical Association*. Este último ejemplo plantea, sin embargo, una problemática algo diferente a las abordadas hasta aquí, a saber, la relativa a la naturaleza y al estatuto de legitimidad de los saberes escolares. Esta problemática constituye el centro de la atención de una corriente concreta de la sociología del currículo, a veces llamada «nueva sociología de la educación» y que ocupa un lugar muy importante en la sociología de la educación británica desde 1970 (27).

* * *

Lo que caracteriza propiamente a esta corriente denominada «nueva sociología de la educación», es sobre todo, el rechazo de una cierta tradición «funcionalista» y «positivista» en la sociología, en general, y en la sociología de la educación, en particular. Al igual que la corriente interaccionista americana, hace hincapié en el carácter interactivo e intersubjetivo de la vida social: el hombre realiza en el mundo acciones dotadas de sentido para él y encuentra en su

---

definición de objetivos de conducta y por el análisis cultural (véase, por ejemplo, Skilbeck y Harris; 1976, Reynolds y Skilbeck, 1976). Paralelamente, Eggleston y Gleeson (1977) oponen a la perspectiva superficialmente «funcionalista» de numerosos teóricos y practicantes del «desarrollo curricular» la necesidad de un enfoque «socio-estructural».

(24) A este propósito, véase también, por ejemplo, la crítica de Whitty (1981) contra ciertos autores asociados al *Centre for Applied Research in Education* (Care) de la Universidad de East Anglia y, en menor medida, contra Skilbeck (1976), demasiado centrados, según él, en la dimensión interactiva e intersubjetiva de los procesos de puesta en práctica de las matrículas al nivel de la escuela y de la clase, a expensas de la dimensión «macroestructural» (y política).

(25) Cf. Hamilton (1973, 1975, 1977). Véase también Reid y Walker (1975), Harris, Lawn y Prescott (1975), Warming (1979).

(26) Cf. Goodson (1981); véase también (1983, 1983 a).

(27) Véase nuestro estudio de síntesis sobre la «nueva sociología de la educación británica» (Forquin, 1983).

camino las acciones de los otros y los significados dados por los otros. Las instituciones son, de esta forma, el producto de las acciones humanas y el campo en el que se encuentran las «definiciones de situación», las «perspectivas divergentes» de los individuos y de los grupos, a partir de las cuales se deben «negociar» unos significados comunes (28). Sin embargo, más que del interaccionismo, es de la fenomenología social de Alfred Schutz (29) de donde la «nueva sociología» toma su antipositivismo y su antiabsolutismo, esa idea de que el mundo, que consideramos que «marcha por sí solo», no es más que una «construcción social» y de que, en particular, nuestra noción de la educación, nuestra concepción de la transmisión del saber e incluso nuestra definición de lo que vale como saber, de lo que constituye el valor educativo de un saber, nuestra representación de lo que merece ser enseñado y de lo que es enseñar y aprender, todo ello es contingente y problemático. Por esta razón, para un autor como Michael Young, la sociología de la educación debería ser constantemente alimentada, informada e iluminada en adelante por las aportaciones críticas de la sociología del conocimiento (30).

Esta nueva perspectiva sociológica de la educación se formó a finales de los años 60 en el seno de instituciones de investigación o de formación de profesores tales como el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, en el que enseñaban Basil Bernstein y Michael Young. Dicha perspectiva se expresó públicamente con ocasión de la Conferencia Anual de la British Sociological Association celebrada en Durham en 1970. No obstante, suele considerarse como «libro fundador» de la misma la obra publicada en 1971 (a continuación de los trabajos de la citada conferencia) por Michael Young bajo el título *Knowledge and Control - New directions in the Sociology of Education* (31): se trata de un texto bastante diversificado (incluía, en particular, dos traducciones de artículos de Pierre Bourdieu (32), pero en el que algunos comentaristas, apoyándose esencialmente en los trabajos de Bernstein, Young, Esland y Keddie (33), han creído ver la aparición de un «nuevo paradigma teórico» en la sociología de la educación (34), identificada en ocasiones con el conjunto de la sociología del currículo (35), habida cuenta de que es la organización de los saberes en el seno del currículo lo que constituye ahora el punto de vista privilegiado, la variable iluminadora a partir de la cual estos sociólogos tratan de elucidar el conjunto de los funcionamientos y de los retos sociales de la educación.

En realidad, la misma variedad de fuentes intelectuales de esta «nueva sociología» (Durkheim, Marx, Max Weber, George Herbert Mead y el interaccio-

---

(28) Cf. Blumer (1969, 1969 a), Becker y otros (1961, 1968), Waller, (1932).
(29) Cf. Schutz (1962, 1964, 1967), Dale (1973), Foster (1976).
(30) Cf. Young (1971 a).
(31) Cf. Young (1971).
(32) Cf. Bourdieu (1966, 1967).
(33) Cf. Young (1971 b), Esland (1971), Bernstein (1971), Keddie (1971).
(34) Cf. Gorbutt (1972).
(35) Cf. Sharp (1980).

nismo simbólico, Alfred Schutz, la fenomenología social y la corriente «etnometodológica» americana actual (36), Mannheim y la sociología del conocimiento (37), etc.) se refleja en la heterogeneidad de las aportaciones a una teoría del currículo. En este sentido, Bernstein parece ocupar un lugar aparte, más influido por Durkheim que por el interaccionismo , en tanto que Esland está más marcado por la fenomenología y Young parece más próximo al marxismo.

1. En lo que puede considerarse como su principal aportación sociológica a una teoría del currículo, «On the Classification and Framing of Educational Knowledge», publicada en 1971 en *Knowledge and Control* (38), Bernstein propone una teoría de los «códigos del saber escolar». Del mismo modo que un «código sociolingüístico» es un esquema regulador que dirige la producción de los enunciados verbales en los contextos sociales, un «código del saber escolar» es un conjunto de reglas formales que gobiernan la producción y el funcionamiento de esos «sistemas de mensaje» que, según Bernstein, constituyen el currículo, la pedagogía y la evaluación.

La tipología de los «códigos del saber escolar» propuesta por Bernstein descansa sobre los tres conceptos de «delimitación simbólicos» *(boundary),* «clasificación» y «encuadramiento» *(framing).* En este sentido, el trabajo de enseñanza y de aprendizaje se lleva a cabo en el interior de un «encuadramiento» más o menos rígido, más o menos prescrito, que garantiza tanto la discriminación entre saberes escolares y no escolares como el rigor de la programación didáctica impuesta a los alumnos. Igualmente, los saberes enseñados son objeto de una compartimentación más o menos rígida, obedecen a una «clasificación» más o menos rigurosa. Aunque el encuadramiento y la clasificación sean dos variables teóricamente distintas, que pueden evolucionar con independencia la una de la otra, el tipo del «código serial» *(collection code)* corresponde generalmente, en el texto de Bernstein, a la conjunción de clasificaciones rígidas y encuadramientos rigurosos, en tanto que la flexibilidad de las clasificaciones y de los encuadramientos caracteriza al «código integrado» *(integrated code).*

¿Cuáles pueden ser los determinantes y los retos sociales de esos dos códigos, cuáles son sus implicaciones pedagógicas y organizativas, qué formas de control social y qué estilos de socialización favorecen dichos códigos respectivamente?

En el rico y sugestivo análisis de Bernstein se observa al menos una paradoja. Por una parte, la rigidez de las «clasificaciones» o de los «encuadramientos» favorece unas relaciones autoritarias y jerárquicas, mientras que los «códigos integrados» suponen unas relaciones más abiertas en las que la «solidaridad orgánica» predomina sobre la «solidaridad mecánica». Sin embargo, para que sea posible una enseñanza «integrada», fundada en la atenuación de las separaciones disciplinarias y en la flexibilización de los papeles, hacen falta unos

(36) Cf. Cicourel y Kitsuse (1963), Garfinkel (1967).
(37) Cf. Mannheim (1936).
(38) Cf. Bernstein (1971); cf. (1967, 1975).

equipos pedagógicos coherentes en profundidad y capaces de movilizarse en torno a una misma idea integradora. Esta necesidad puede ir acompañada de una exigencia de conformidad, de uniformidad en el plano ideológico: desquite inesperado de la «solidaridad mecánica» en los contextos de encuadramiento y de transparencia. Igualmente, el hecho de evaluar a los alumnos de forma más global (y no ya en función de unos resultados «disciplinarios» precisos) puede significar un control social más insinuante o más envolvente, al tiempo que más implícito (cf. también lo que por otra parte, afirma Bernstein a propósito de la «pedagogía invisible» de la «escuela nueva», que está más de acuerdo con el ethos cultural de las nuevas clases medias que con el de los sectores populares) (39).

Se ha reprochado al análisis de Bernstein su carácter abstracto, su falta de bases empíricas, sus debilidades o sus oscuridades conceptuales, su durkheimismo o su funcionamiento latentes (40). No obstante, tal análisis constituye una de las más profundas y originales aportaciones teóricas a la sociología del currículo.

2. Al igual que para Bernstein, la cuestión de la integración interdisciplinaria ocupa un lugar importante para Esland, cuyo texto «Teaching and Learning as the Organization of Knowledge» fue publicado asimismo en *Knowledge and Control* (41). En él, Esland presenta el marco teórico previo a un estudio empírico futuro que debía referirse a las experiencias de integración interdisciplinaria en los centros de enseñanza secundaria. Junto a la sociología americana de los procesos en el seno de los grupos profesionales (42), la fenomenología social de Alfred Schutz y la teoría sociológica de la realidad como «construcción intersubjetiva» desarrollada por Berger y Luckmann (43) constituyen las principales fuentes teóricas del pensamiento de Esland.

Esland critica aquí la concepción «objetivista» del currículo, según la cual las materias escolares corresponderían a unas áreas de realidad objetivamente distintas (o a unas formas de conocimiento lógica o epistemológicamente distintas). En su opinión, este «objetivismo» impregna toda la cultura académica. Frente a tal «reificación» del currículo (44), Esland subraya el carácter de «construcción social» de los saberes en general y de los saberes escolares, en particular. De hecho, las estructuras cognoscitivas que constituyen la cultura escolar penden de los «soportes de credibilidad» representados por los profesores, los alumnos y todas «las comunidades epistémicas» implicadas en la producción y en la legitimación de esos saberes, los cuales no son, en último análisis y bajo

(39) Cf. Bernstein (1975 a).

(40) Cf. Pring (1975); Easthope. Bell y Wilkes (1975); Smith (1976); Gibson (1977); Cherkaoi (1977); Apple y Wexler (1978); King (1979, 1981); Sharp (1980), y Gorder (1980).

(41) Cf. Esland (1971); véase también (1970).

(42) Cf. Bucher y Strauss (1961) y Strauss y otros (1964).

(43) Cf. Berger y Luckmann (1967).

(44) Ver también Maxine Green (1971), o la crítica de Christofer Jenks (1977a) contra Paul Hirst.

su apariencia objetivada, más que conjuntos de significados intersubjetivamente compartidos. Por esta razón, todo estudio sobre los currículos y los cambios en éstos debe tomar particularmente en consideración las «perspectivas subjetivas» de los profesores relativas a los saberes que enseñan, la pedagogía que emplean y sus propios procesos de «carrera», perspectivas que constituyen sus identidades profesionales.

Cabe preguntarse si el marco teórico presentado de forma algo sofisticada y abstracta por Esland podía dar lugar a una investigación empírica efectiva. Pensamos que puede encontrarse una respuesta muy parcial, por ejemplo, en el análisis hecho por Vulliamy (45) de la enseñanza musical en los centros de enseñanza secundaria, donde el etnocentrismo y el absolutismo que inspiran la definición docente de la «buena música» (identificada con la tradición de la música «seria» europea) chocan frontalmente con la experiencia musical concreta de los alumnos, que se alimenta de una cultura totalmente diferente.

3. En el texto que publicó en *Knowledge and Control,* titulado «An Approach to the Study of the Curricula as Socially Organized Knowledge» (46), Michael Young propone una tipología de los currículos, o unas formas de organización del saber en los currículos, construida a partir de tres ejes dimensionales: el grado de especialización del currículo, su grado de compartimentación (aspecto abordado sobre todo por Bernstein) y su grado de estratificación o de jerarquización entre los saberes que lo constituyen. Michael Young insiste en esta tercera dimensión que, en su opinión, constituye el revelador y el reto por excelencia del control social sobre el saber. Según él, la idea de un currículo fundado en una diferenciación no jerárquica de los saberes implica una alternativa revolucionaria, la subversión de lo que consideramos habitualmente como la esencia misma de la educación.

En opinión de Young, el sistema educativo británico se encuentra dominado en el momento actual por unos currículos académicos que descansan sobre una fuerte jerarquización de los saberes. Los sueldos y el status más altos se otorgan a los profesores que enseñan a los alumnos considerados como los más «dotados» los saberes que con más frecuencia dan lugar a unos procedimientos de evaluación formal (las «materias de examen»). Son también los sectores en los que la resistencia a las innovaciones pedagógicas es más fuerte. Según Michael Young, resulta significativo, a este respecto, que la mayoría de las reformas del currículo propuestas por el Schools Council afecten a las enseñanzas que se consideran dirigidas a los alumnos más débiles y que, como consecuencia de ello, interesan menos a los grupos que se hallan en posición dominante (47).

---

(45) Cf. Vulliamy (1976, 1977 y 1978); ver también Shepherd y Vulliamy (1983).

(46) Cf. Young (1971b).

(47) Sobre la resistencia de los alumnos a una innovación en matemáticas como índice de la intangibilidad de los saberes institucionalizados, ver Spradbery (1977). Sobre la imagen de la ciencia en la enseñanza, ver también Young (1974, 1976, 1977) y Hine (1975). Sobre el positivismo latente en las ciencias sociales que se enseñan en la escuela, ver Whitty (1977a).

Young se plantea la cuestión de las características cognoscitivas y culturales de los saberes de alto status y distingue cuatro principales: a) son saberes de tipo alfabético que descansan en una tradición erudita y libresca; b) son saberes que dan prioridad al individualismo intelectual (como puede verse esencialmente con ocasión de los exámenes, en los que se prohíbe toda «comunicación»); c) son saberes abstractos que obedecen a una lógica de estructuración independiente de la experiencia subjetiva de los individuos, y d) son también —y este punto está conectado con el anterior— saberes que vuelven la espalda a la vida cotidiana, a la experiencia corriente. Es posible buscar en la historia intelectual de Occidente la razón del predominio de estos saberes en el currículo. No obstante, el sociólogo debe preguntarse también lo que significa, en términos de relaciones sociales y de control social, la persistencia de tal tradición: en qué medida pueden reflejar estas características de la cultura académica actualmente dominante los valores, las creencias y los intereses de los grupos que dominan la escena escolar porque dominan también la escena social. En última instancia, la cuestión de los criterios de la estratificación de los saberes, al igual que la cuestión de los criterios de la excelencia escolar, del éxito y del fracaso en la escuela, desemboca en el campo de lo político. Los saberes escolares pueden ser aceptados como el producto de una «construcción social» en sentido fenomenológico, pero para eso hay que precisar que los «constructores» no se encuentran en plano de igualdad en la «negociación a propósito de los significados»: hay dominantes y dominados. Con el concepto de «política del saber escolar» (48), la referencia interaccionista-fenomenológica se diluye así en beneficio de un conflictualismo macrosociológico weberiano o marxista.

4. Dentro del conjunto de las investigaciones y reflexiones llevadas a cabo en virtud de la sociología del currículo, la aportación de la corriente de la «nueva sociología» se revela así bastante heterogénea. Lo que hay de común en los trabajos de Bernstein, Young y Esland (añadamos también el estudio de Neil Keddie sobre las relaciones entre la idea que los profesores tienen de los saberes escolares y la percepción cognoscitiva y socialmente diferencial que tienen de sus alumnos) (49) es el proyecto de elucidar las bases sociales y los retos sociales de la organización, la estratificación y la legitimación de los saberes escolares. No obstante, las diferencias de acentuación son importantes entre los que, como Bernstein, se mantienen a un nivel casi morfológico, describiendo los modos de articulación formal de los contenidos de los programas (códigos seriales y códigos integrados), y aquellos otros que buscan en la sociología del conocimiento armas teóricas para la subversión de los absolutismos cognoscitivos y culturales, para una crítica política radical de los saberes «públicos». A este respecto, en el curso de los años 70 se desarrolló un importante debate sobre la cuestión del relativismo epistemológico y cultural de la «nueva sociología», relativismo que ha sido denunciado por filósofos de la educación y teóri-

(48) Cf. Young (1972), Whitty (1978), Whitty y Young (1975, 1976).
(49) Cf. Keddie (1971); ver también (1970, 1973 y 1976).

cos del conocimiento (50), así como también por sociólogos (51). Estas críticas, en particular las inspiradas por el marxismo (52), parece que han provocado una cierta reestructuración conceptual en el seno de la «nueva sociología» (53), que se manifiesta ante todo en el repudio del relativismo en beneficio de una teoría de la «ciencia comprometida», según Young (54), como también en una superación de las posiciones subjetivistas inspiradas por la fenomenología y en un cierto romanticismo «radical», conducente a una convergencia cada vez más evidente con la sociología marxista (55).

Con relación al proyecto y a la perspectivas de una sociología del currículo, nos parece que la principal lección que debe extraerse de estas discusiones y reelaboraciones teóricas atañe a las aportaciones de la sociología del conocimiento al análisis de los retos sociales de la educación (56). Como subraya Denis Lawton (57), el concepto de «construcción social» del saber era algo ambiguo, y es posible que una buena parte de las dificultades teóricas encontradas por el nuevo enfoque del currículo se expliquen por el hecho de que no se ha sabido elucidar los diferentes sentidos, las diferentes interpretaciones posibles de dicho concepto. En particular, partiendo de la premisa de que todo saber se construye y se transmite siempre en un contexto social o sobre la base de condiciones sociales determinadas, ¿cabe concluir que el saber no tenga valor objetivo, que los criterios de validación y de clasificación de los saberes sean puras convenciones, que lo lógico se reduzca a lo ideológico? ¿No debe distinguirse la cuestión epistemiológica de la validez de los conocimientos de la cuestión sociológica (o psicológica) de la genealogía de las representaciones? De hecho, si la sociología del conocimiento puede ayudarnos a comprender mejor por qué se ensañan tales o cuáles cosas en la escuela y por qué se enseña de ésta o aquella forma a tal o cuál público, nos parece abusivo querer utilizarla para una pretendida «ilegitimación radical del saber» o como testigo de cargo en un proceso generalizado de la cultura.

---

(50) Cf. Pring (1972, 1976), Hirst (1974), White (1975, 1976), Flew (1976), Dawson (1977), Hand (1977), Warnock (1977), Cooper (1980) y las respuestas de Clark y Freerman (1979, 1979a) y Bates (1980).

(51) Cf. Shipman (1973), Banks (1974, 1978), Karabel y Halsey (1976, 1972a), Ahier (1977), Bernbaum (1977) y Demaine (1977, 1980 y 1981).

(52) Cf. Sharp y Green (1975), Sharp (1980), Holly (1977), Frith y Corrigan (1977) y Sarup (1978).

(53) Cf. Whitty (1974).

(54) Cf. Young (1973, 1973a).

(55) Cf. Dale y otros (1976), Cosín y otros (1977), Young (1975), Whitty (1977), Young y Whitty (1977, 1977a).

(56) Cf. Shaw (1973), Heyman (1976) y Clark (1981).

(57) Cf. Lawton (1975, 1977).

BIBLIOGRAFIA

AHIER, J. (1977): *Philosophers, Sociologists and Knowledge in Education. In* Young et Whitty (eds.), *op. cit.*, pp. 59-72.

APPLE, M.W., y WEXLER, P. (1978): «Cultural Capital and Educational Transmissions: An essay on Basil Bernstein's "Class. Codes and Control, III"». *Educational Theory,* 28, 1, 34-43.

ARCHAMBAULT, R.D. (1965): *Philosophical Analysis and Education.* Londres. Routledge and Kegan Paul.

BANKS, O. (1955): *Parity and Prestige in English Secondary Education.* Londres, Routledge and Kegan Paul.

— (1972): «Sociology of Education in the United Kingdom». *International Review of Education,* 18, 1, 95-99.

— (1974): «The "New" Sociology of Education». *Forum, For the Discussion of New Trends in Education,* 17, 1, otoño, pp. 4-7.

— (1978): «School and Society». In Barton et Meighan (eds.), *op. cit.*, pp. 37-46.

— (1982): «The Sociology of Education, 1952-1982». *British Journal of Educational Studies,* 30, 1, febrero, pp. 18-31.

BANTOCK, G.H. (1963): *Education in an Industrial Society.* Londres. Faber and Faber.

— (1968): *Culture, Industrialisation and Education.* Londres, Routledge and Kegan Paul.

— (1971): «Towards a Theory of Popular Education». *Times Educational Supplement,* 12 y 19 de marzo. Reproducido in Hooper, R. (ed.), *op. cit.*, pp. 251-264.

— (1975): *Equality and Education.* In Wilson, B.R. (ed.), *op. cit.*, pp. 110-154.

— (1976): *Quality and Equality in Curricular Provision.* In Skilbeck, M., y Harris, A. (eds.), *op. cit.*, pp. 88-98.

— (1980): *Dilemmas of the Curriculum.* Oxford, Martin Robertson.

BARTON, L., y MEIGHAN, R. (eds.) (1978): *Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: A Reappraisal.* Driffield, Nafferton Books.

BATES, R.J. (1980): «New Developments in the New Sociology of Education». *British Journal of Sociology of Education,* 1, 1, marzo, pp. 67-79.

BECK, J.; JENKS, C.; KEDDIE, N., et al. (eds.) (1976): *Worlds Apart: Readings for a Sociology of Education.* Londres, Collier-Macmillan.

BECKER, H.S.; GEER, E.; HUGHES, E.C., y STRAUSS, A.L. (1961): *Boys in White: Student Culture in a Medical School.* Chicago, The University of Chicago Press.

BECKER, H.S.; GEER, B., y HUGHES, E.C. (1968): *Making the Grade: The Academic Side of College Life.* Nueva York, John Wiley and Sons.

BERGER, P.L., y LUCKMANN, T. (1967): *The Social Construtión of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge.* Hardmondsworth, Penguin Books (1.ª ed.: Garden City, U.S.A., Doubleday and Co., 1966).

BERNBAUM, G. (1977): *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education.* Londres, Macmillan.

BERNSTEIN, B. (1967): «Open Schools, Open Society?» *New Society,* 14, septiembre. Reproduit in Bernstein, B. (1975), *op. cit.*, pp. 67-75.

— (1971): «On the Classification and Framing of Educational Knowledge». In Young (ed.), pp. 47-96.

— (1975): *Class. Codes and Control, III: Towards a Theory of Educational Transmissions.* Londres, Routledge and Kegan Paul.

— (1975a). *Classe et pédagogies: visibles et invisibles* (traduction). París, OCDE.

BLUMER, H. (1969): «Sociological Implications of the Thought of George Herbert Mead». *American Journal of Sociology,* 71, marzo, pp. 535-544. Reproducido in COSIN et al., (eds.) (1971), *op. cit.,* pp. 11-17 (2.ª ed., 1977).

— (1969a): «The Methodological Position of Symbolic Interactionism». In *Symbolic Interactionism: Perspective and Method.* Englewood Cliffs, Prentice-Hall, pp. 21-60. Reproducido in Hammersley et Woods (eds.) (1976), *op. cit.,* pp. 12-18.

BLYTH, W.A.L. (1965): *English Primary Education.* Londres, Routledge and Kegan Paul.

BOURDIEU, P. (1966): «Champ intellectuel et project createur». *Les Temps Modernes,* 246, noviembre, pp. 865-906. Traducido y reproducido in Young (ed.) (1971), *op. cit.,* pp. 161-188: «Intellectual Field and Creative Project».

— (1967): «Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée». *Revue Internationale des Sciences Sociales,* 3, pp. 367-409. Traducido y reproducido in Young (ed.) (1971), *op. cit.,* pp. 189-207: «Systems of Education and Systems of Thought».

BRENT, A. (1978): *Philosophical Foundations for the Curriculum.* Londres. Allen and Unwin.

BUCHER, R., y STRAUSS, A.L. (1961): «Professions in Process». *American Journal of Sociology,* 66, enero, pp. 325-334. Reproducido in Hammersley et Woods (eds.), *op. cit.,* pp. 19-26.

CHERKAOUI, M. (1977): «Bernstein and Durkheim: Two Theories of Change in Educational Systems». *Harvard Educational Review,* 47, 4, novembre, pp. 556-564.

CICOUREL, A., y KITSUSE, J. (1963): *The Educational Decision Makers.* Nueva York, The Bobbs-Merrill Company.

CLARK, C. (1981): «The Sociology of Knowledge: What it is and what it is not». *Oxford, Review of Education,* 7, 2, 145-155.

CLARK, J., y FREEMAN, H. (1979): «Michael Young's Sociology of Knowledge: Epistemogical Sense, or Non Sense?» *Journal of Further and Higher Education,* 3, 1, primavera, pp. 3-17.

— (1979a): «Michael Young Sociology of Knowledge: Criticisms of Philosophers of Education Reconsidered». *Journal of Further and Higher Education,* 3, 2, verano, pp. 11-23.

COOPER, D.E. (1980): *The Illusions of Equality.* Londres, Routledge and Kegan Paul.

COSIN, B.R.; DALE, R.; ESLAND, G., y SWIFT, D.F. (eds.) (1971): *School and Society: A Sociological Reader.* Londres, Routledge and Kegan Paul (et Open University Press) (2ª ed. revisada: 1977).

COTGROVE, S. (1958): *Technical Education and Social Change.* Londres, Allen and Unwin.

COX, C.B., y DYSON, A.E. (eds.) (1969, 1969a, 1970): *Black Papers,* 1, 2, 3. Londres, Critical Quaterly Society.

DALE, R. (1973): «Phenomenological Perspectives and the Sociology of the School». *Educational Review,* 25, 3, 175-179. Reproducido in Flude et Ahier (eds.) (1974), *op. cit.,* pp. 53-69.

— (1977): *Implications of the Rediscovery of the Hidden Curriculum for the Sociology of Teaching.* In Glesson, D. (ed.), *op. cit.,* pp. 44-54.

DALE, R.; ESLAND, G., y MAcDONALD, M. (eds) (1976): *Schooling and Capitalism.* Londres, Routledge and Kegan Paul (y Open University).

DAVIE, G.E. (1961): *The Democratic Intellect.* Edimburg University Press.

DAWSON, G. (1977): «Keeping Knowledge Under Control: Philosophy and the Sociology of Educational Knowledge». *Journal of Further and Higher Education,* 1, 3, otoño, pp. 88-93.

DEMAINE, J. (1977): «On the New Sociology of Education: A Critique of M.F.D. Young and the Radical Attack on the Politics of Educational Knowledge». *Economy and Society,* 6, 2, 111-144.

— (1980): «Sociology of Education, Politics and the Left in Britain». *British Journal of Sociology of Education,* 1, 1, 25-47.

— (1981): *Contemporary Theories in the Sociology of Education.* Londres Macmillan.

DOUGLAS, M. (1966): *Purity and Danger.* Londres, Routledge and Kegan Paul. Traducción: *De la souillure: essai sur les notions de pollution et de tabou.* París, Maspéro, 1971.

DURKHEIM, E. (1938): *L'évolution pédagogique en France.* París, PUF (2.ª ed.: 1969). (Traducción inglesa: *The Evolution of Educational Thought.* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977).

EASTHOPE, G.; BELL, A. y WILKES, J. (1975): «Bernstein's Sociology of the School». *Research Intelligence,* 1, julio, pp. 37-48.

EGGLESTON, J. (1970-1971): «The Process of Curriculum Change». *Paedagogica Europaea,* 6, 11-18.

— (1973): «Knowledge and the School Curriculum. *Education for Theaching,* 91, verano, pp. 12-18.

EGGLESTON, J. (1973a): «Decision-Making on the School Curriculum: A Conflict Model». *Sociology,* 7, septiembre, pp. 377-394.

— (1977): *The Sociology of the School Curriculum.* Londres. Routledge and Kegan Paul.

— (ed., 1979): *Teacher Decison-Making in the Classroom.* Londres, Methuen.

— (1980): *School Based Curriculum Development in Britain.* Londres, Routledge and Kegan Paul.

EGGLESTON J., y GLESON, D. (1977): Curriculum Innovation and the Context of the School. In Gleeson D., ed. *op. cit.,* pp. 15-27.

ELLIOT J., y ADELMAN, C. (1976): *Innovation at the Classroom Level.* Bietchley, The Open University Press (Open University Course E 203, unit 28).

ENTWISTLE, H. (1978): *Class. Culture and Education.* Londres, Methuen.

ESLAND, G. (1970): *Subject and Pedagogical Perspectives in Teaching.* M. A. Thesis. University of Londres.

— (1971): Teaching and Learning as the Organization of Knowledge. In Young, ed., *op. cit.,* pp. 70-115.

FLEW, A. (1976): *Sociology, Equality and Education. Philosophical Essays in Defence of a variety of Differences.* Londres, Macmillan Press.

FLUDE, M., y AHIER, J. (eds., 1974): *Educability, Schools and Ideology.* Londres, Croom Helm.

FORQUIN, J. C. (1983): «La "nouvelle sociologie de l'éducation" en Gran Bretaña: orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980)». *Revue Française de Pédagogie,* 63, abril-junio, pp. 61-69.

FOSTER, L. (1976): «Phenomenology in the "New" Sociology of Education». *The Australian and New Zealand Journal of Sociology,* 12, 1, febrero, pp. 2-8.

FRITH, S. y CORRIGAN, P. (1977): «The Politics of Education». In Young et Whitty, eds., *op. cit.*, pp. 257-268.

GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs (N. J.), Prentice Hall.

GIBSON, R. (1977): «Bernstein's Classification and Framing: A Critique». *Higher Education Review*, 9, 2, pp. 23-45.

GLEESON, D. (ed., 1977): *Identity and Structure: Issues in the Sociology of Education*. Driffield, Nafferton Books.

GOODSON, I. (1981): «Becoming an Academic Subject: patterns of explanation and evolution». *British Journal of Sociology of Education*, 2, 2, pp. 163-180.

— (1983): *School Subjects and Curriculum Change*. Londres, Croom Helt.

— (1983a): «Subjects for Study: Aspects of a Social History of Curriculum». *Journal of Curriculum Studies*, 15, 4, pp. 391-408.

GORBUTT, D.: «The New Sociology of Education». *Education for Teaching*, 89, pp. 3-11.

GORDER, K. L. (1980): «Understanding School Knowledge: A Critical Appraisal of Basil Bernstein and Pierre Bourdieu». *Educational Theory*, 30, 4, otoño, pp. 335-346.

GREENE, M. (1971): «Curriculum and Consciousness». *Teachers College Record*, 73, 2, pp. 253-269. Reproducido in Beck, *et al.*, eds. (1976), *op. cit.*, pp. 470-487.

HALSEY, A. H. (1982): «Provincials and Professionals: The British Post-war Sociologists». *Archives Européennes de Sociologie*, 23, 1, pp. 150-175.

HAMILTON, D. (1973): «The Integration of Knowledge: Practice and Problems». *Journal of Curriculum Studies*, 5, pp. 146-155.

— (1975): «Handling Innovation in the Classroom. Two Scottish Examples». In Reid W. A. et Walker D. F., eds., *op. cit.*, pp. 179-207.

— (1977): «The Advent of Curriculum Integration. Paradigm Lost or Paradigm Regained». In Stubbs M. et Delamont S., eds., *op. cit.*, 196-212.

HAMMERSLEY, M., y WOODS, P.: (eds., 1976). *The Process of Schooling*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

HAND, N. (1977): «The New Sociologist of Education and His Naïveté about Language: or, the Poetry of Sociology?» *Journal of Further and Higher Education*, 1, 2, verano, pp. 23-29.

HARGREAVES, D. H. (1967): *Social Relations in a Secondary School*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

— (1982): *The Challenge for the Comprehensive School. Culture, Curriculum, Community*. Londres. Routledge and Kegan Paul.

HARRIS, A.; LAWN, M., y PRESCOTT, W. (eds., 1975): *Curriculum Innovation*. Londres, Croom Helt (et The Open University Press).

HEYMAN, R. D. (1976): «The Sociology of Knowledge/The Sociology of Education». *The Journal of Educational Thought*. 10, 2, agosto, pp. 142-154.

HINE, R. J. (1975): «Political Bias in School Physics». *Hard Cheese*, 4-5, pp. 93-96.

HIRST, P. (1965): «Liberal Education and the Nature of Knowledge». In Archambault R. D., ed., *op. cit.*, pp. 113-138.

— (1969): «The Logic of the Curriculum». *Journal of Curriculum Studies*, 1, 2, pp. 142-158. Reproducido in Hooper R., ed. (1971), *op. cit.*, pp. 232-250.

HIRST, P. H. (1974): *Knowledge and the Curriculum*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

HOLLY, D. (1977): «Education and Social Relations of a Capitalist Society». In Young y Whitty, eds., *op. cit.*, 172, 191.

HOLT, M. (1978): *The Common Curriculum. Its Structure and Style in the Comprehensive School.* Londres, Routledge and Kegan Paul.

HOOPER, R. (ed. 1971): *The Curriculum: Context, Design and Development.* Edinburgh, Oliver and Boyd et Open University Press.

HOYLE, E. (1969): «How does a Curriculum Change?» *Journal of Curriculum Studies,* 1, 2, pp. 132-141 y 1, 3, pp. 230-239. Reproduit in Hooper, R., ed. (1971), *op. cit.,* pp. 374-398.

HUGHES, P. W. (ed., 1972): *The Teachers Role in Curriculum Design.* Londres, Angus and Robertson.

JACKSON, P. W. (1968): *Life in Classrooms.* Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

JENKS, C. (ed., 1977): *Rationality. Education and the School Organization of Knowledge. Papers for a Reflexive Sociology of Education.* Londres, Routledge and Kegan Paul.

— (1977a): «Powers of Knowledge and Forms of the Mind». In Jenks, ed., *op. cit.,* pp. 23-38.

JOHNSON, R. (1976): «Notes on the Schooling of the English Working Class (1780-1850)». In Dale R., Esland G. et MacDonald M. eds. (1976), *op. cit.,* pp. 44-53.

KARABEL, J., y HALSEY, A. H. (1976): «The New Sociology of Education». *Theory and Society,* 3, 4, pp. 529-552.

— (eds., 1977): *Power and Ideology in Education.* Nueva York, Oxford University Press.

— (1977a): «Educational Research: A Review and an Interpretation». In Karabel y Halsey, eds., *op. cit.,* pp. 1-85.

KEDDIE, N. (1970): *The Social Basis of Classroom Knowledge. A Case Study.* M. A. Thesis. University of Londres.

— (1971): «Classroom Knowledge». In Young, ed. (1971), *op. cit.,* pp. 133-160.

— (ed., 1973): *Tinker, Tailor... The Myth of Cultural Deprivation.* Hardmondsworth, Penguin Books.

— (1976): *Education as a Social Construct.* In Jenks, ed., *op. cit.,* pp. 9-22.

KERR, J. F. (ed., 1968): *Changing the Curriculum.* Londres. University of London Press.

KING, R. (1979): «The Search for the "Invisible" Pedagogy». *Sociology,* 13, 3, septiembre, pp. 445-458.

— (1981): «Bernstein's Sociology of the School: A Further Testing». *British Journal of Sociology,* 32, 2, junio, pp. 259-265.

LACEY, C. (1970): *Hightown Grammar.* Manchester University Press.

LAWN, M., y BARTON, L. (1981): *Rethinking Curriculum Studies: A Radical Approach.* Londres, Croom Helm.

LAWTON, D. (1969): «The Idea of an Integrated Curriculum». *University of London Institute of Education Bulletin,* 19, pp. 5-11.

— (1973): *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning.* Londres, University of London Press.

— (1975): *Class, Culture and the Curriculum.* Londres, Routledge and Kegan Paul.

— (1977): *Education and Social Justice.* Londres, Sage.

— (1980): *The Politics of the School Curriculum.* Londres, Routledge and Kegan Paul.

— (1981): «The Curriculum and Curriculum Change». In Simon, B., y Taylor, W., eds. *op. cit.,* pp. 111-123.

LAYTON, D. (1973): *Science for the People. The Origins of the School Science Curriculum in England.* Londres. Allen and Unwin.

McCANN, P. (ed., 1977): *Popular Education and Socialization in the Nineteenth Century.* Londres, Methuen.

MANNHEIM, K. (1936): *Ideology and Utopia: An Introduction to the Sociology of Knowledge.* Londres, Routledge and Kegan Paul.

MIDWINTER, E. (1972): *Social Environment and the Urban School.* Londres, Ward Lock.

— (1973): *Patterns of Community Education.* Londres, Ward Lock.

MUSGRAVE, P. W. (1970-1971): «Towards a Sociology of the Curriculum». *Paedagogica Europaea,* 6, pp. 37-49.

— (1972): *Social Factors Affecting the Curriculum.* In Hughes, ed., *op. cit.*

— (1973): *Knowledge, Curriculum and Change.* Londres, Angus and Robertson.

MUSGROVE, F. W. (1968): *The Contribution of Sociology to the Study of Curriculum.* In Kerr, ed., *op. cit.,* pp. 96-109.

MUSGROVE, F. (1973): «Power and the Integrated Curriculum». *Journal of Curriculum Studies,* 5, pp. 3-12.

OZOLINS, U. (1979): «Lawton's Refutation of a Working-Class Curriculum». *Melbourne Working Papers.* University of Melbourne.

PANOFSKY, E. (1967): *Architecture gothique et pensée scolastique.* Traduction: París, Editions de Minuit.

PRING, R. (1970): «Curriculum Integration». *London Institute of Education Bulletin,* primavera, pp. 4-8. Reproduit in Hooper. R., ed. (1971), *op. cit,* pp. 265-272.

— (1972): «Knowledge Out of Control». *Education for teaching,* 89, otoño, pp. 19-23.

— (1975): «Bernstein's Classification and Framing of Knowledge». *Scottish Educational Studies,* 7, 2, pp. 67-74.

— (1976): *Knowledge and Schooling.* Londres, Open Books.

REID, W. A. (1978): *Thinking about the Curriculum.* Londres, Routledge y Kegan Paul.

REID, W. A., y WALKER, D. F. (eds.) (1975): *Case Studies in Curriculum Change: Great Britain and the United States.* Londres, Routledge and Kegan Paul.

REYNOLDS, J., y SKILBECK, M. (1975): *Culture and the Classroom.* Londres, Open Books.

SARUP, M. (1978): *Marxism and Education.* Londres, Routledge and Kegan Paul.

SCHUTZ, A. (1962): *Collected Papers 1: The Problem of Social Reality.* La Haye, Martinus Nijhoff.

— (1964): *Collected Papers II: Studies in Social Theory.* La Haye, Martinus Nijhoff.

— (1967): *The Phenomenology of the Social World.* Evanston, North. Western University Press.

SHARP, R. (1980): *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling. Towards a Marxist Analysis of Education.* Londres, Routledge and Kegan Paul.

SHARP, R., y GREEN, A. (1975): *Education and Social Control. A Study in Progressive Primary Education.* Londres, Routledge y Kegan Paul.

SHAW, B. (1973): «The Sociology of Knowledge and the Curriculum». *British Journal of Educational Studies,* 21, 3, octubre, pp. 277-289.

SHEPHERD, J. (et al., 1977): *Whose Music? A Sociology of Musical Languages.* Londres, Latimer New Dimensions.

SHEPHERD, J., y VULLIAMY, G. (1983): «A comparative Sociology of School Knowledge». *British Journal of Sociology of Education,* 4, 1, pp. 4-18.

SHIPMAN, M. D. (1973): «Bias in the Sociology of Education». *Educational Review,* 25, 3, junio, pp. 190-200.

— (1974): *Inside a Curriculum Project.* Londres, Methuen.

SHIPMAN, M. D., y RAYNOR, J. (eds., 1972): *Perspectives on the Curriculum.* Bletchley, The Open University Press.

SIMON, B., y TAYLOR, W. (eds., 1981): *Education in the Eighties: The Central Issues.* Londres, Batsford.

SKILBECK, M. (1976): *School Based Curriculum Development.* Bletchley, The Open University Press (Open University Course E 203, unit 26).

— (1982): *A Core Curriculum for the Common School.* University of London Institute of Education. (An Inaugural Lecture.)

SKILBECK, M., y HARRIS, A. (eds., 1976): *Culture. Ideology and Knowledge.* Bletchley. The Open University Press (Open University Course E 203, units 3-4).

SMITH, D. (1976): «Codes, Paradigms and Folk Norms: An Approach to Educational Change with Particular Reference to the Work of Basil Bernstein». *Sociology,* 10, pp. 1-19.

SPRADBERY, J. (1976): «Conservative Pupils? "Pupil Resistance to a Curriculum Innovation in Mathematics"». En Whitty y Young, eds., *op. cit.,* pp. 236-243.

STENHOUSE, L. (1967): *Culture and Education.* Londres, Nelson.

— (1975): *An Introduction to Curriculum Research and Development.* Londres, Heinemann.

STRAUSS, A. L. *et al.* (1964): *Psychiatric Ideologies and Institutions.* Nueva York. The Free Press.

STUBBS, M., y DELAMONT, S. (eds., 1976): *Explorations in Classroom Observations.* Nueva York. John Wiley and Sons.

TAYLOR, W. (1963): *The Secondary Modern School.* Londres, Faber and Faber.

VAUGHAN M., y ARCHER, M. S. (1971): *Social Conflict and Educational Change in England and France (1789-1848).* Cambridge University Press.

VULLIAMY, G. (1976): «What Counts as School Music?» In Whitty et Young, eds., *op. cit.,* pp. 19-34.

— (1977): «School Music as a Case Study in the New Sociology of Education». In Shepherd, J., *et al.,* eds., *op. cit.*

— (1978): «Culture Clash and School Music: A Sociological Analysis». In Barton y Meighan, eds., *op. cit.,* pp. 115-117.

WALKER, R., y MACDONALD, B. (1976): *Curriculum Innovation at School Level.* Bletchley. The Open University Press (Open University Course E 203, unit 27).

WALLER, W. (1932): *The Sociology of Teaching.* Nueva York, John Wiley and Sons (rééd. 1965).

WARNING, M. (1979): *Social Pressures and Curriculum Innovation. A Study of the Nuffield Education Science Teaching Project.* Londres, Methuen.

WARNOCK, M. (1977): *Schools of Thought.* Londres, Faber and Faber.

WHITE, J. (1969): «The Curriculum Mongers: Education in Reverse». *New Society,* 6 marzo, pp. 359-361. Reproducido en Hooper, R., ed. (1971), *op. cit.,* pp. 273-280.

— (1973): *Towards a Compulsory Curriculum.* Londres, Routledge and Kegan Paul.

— (1975, 1976, cf.): White y Young (1975, 1976), *op. cit.*

— WHITE, J., y YOUNG, M. F. D. (1975, 1976): «The Sociology of Knowledge. A Dialogue between John White and Michael Young». Part 1: *Education for teaching,* 98, 1975, pp. 4-13. Part. 2: *Education for teaching,* 99, 1976, pp. 50-58.

WHITTY, G. (1974): *Sociology and the Problem of Radical Educational Change: Notes towards a Reconceptualisation of the «New Sociology of Education».* In Flude y Ahier, eds., *op. cit.,* pp. 113-117. Reproducido de forma modificada, in Young et Whitty, eds. (1977), *op. cit.,* pp. 26-53.

— (1977): *School Knowledge and Social Control.* Milton Keynes, The Open University Press (Open University Course E 202, units , pp. 14-15).

— (1977a): «Experiencing School Knowledge: The Case of Social Studies». In Woods, P. y Hammersley, M., eds., *op. cit.,* pp. 237-249.

— (1978): «School Examinations and the Politics of School Knowledge». In Barton and Meighan, eds., *op. cit.,* pp. 129-144.

— (1981): «Curriculum Studies: A Critique of Some Recent British Orthodoxies». In Lawn, M., y Barton, L., eds., *op. cit.,* pp. 48-70.

WHITTY G, y YOUNG, M. F. D. (1975): «Sociology and the Politics of School Knowledge». *Teaching London Kids,* 6 mayo.

— (eds.) (1976): *Explorations in the Politics of School Knowledge.* Driffield, Nafferton Books.

WILKINSON, R. (1964): *The Prefects.* Londres, Oxford University Press.

WILLIAMS, R. (1961): *The Long Revolution.* Londres, Chatto and Windus.

WILSON, B. R. (ed., 1975): *Education. Equality and Society.* Londres, Allen and Unwin.

WOODS P., y HAMMERSLEY, M. (eds., 1977): *School Experience.* Londres, Croom Helm.

YOUNG, M. F. D. (1967): *Towards a Sociological Approach to the Curriculum.* M. A. Thesis. University of Essex.

— (ed., 1971): *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education.* Londres, Collier-MacMillan.

— (1971a): «Introduction. Knowledge and Control». In Young ed. (1971), *op. cit.,* pp. 1-17.

— (1971b): «An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge». In Young, ed. 1971, *op. cit.,* pp. 19-46.

— (1972): «On the Politics of Educational Knowledge». *Economy and Society,* 1, 2, pp. 193-215. Reproduit in Beck, *et al.,* eds. (1976), *op. cit.* , pp. 134-157.

— (1973): «Taking Sides against the Probable: Problems of Relativity and Communent in Teaching and the Sociology of Knowledge». *Educational Review,* 25, pp. 210-223. Reproducido in Jenks, ed. (1977), *op. cit.,* pp. 86-96.

— (1973a) «Educational Theorizing: A Radical Alternative». *Education for Teaching,* 91, verano, pp. 7-11.

— (1974): «Notes for a Sociology of Science Education». *Studies in Science Education,* 1, pp. 51-60.

— (1975): «Curriculum Change: Limits and Possibilities». *Educational Studies,* 1, 2 junio, pp. 129-138. Reproducido in Young et Whitty, eds. (1977), *op. cit.,* pp. 236-252.

— (1976): *The Schooling of Science.* In Whitty y Young, eds. (1976), *op. cit.,* pp. 47-62.

— (1977): *School Science. Innovations or Alienation.* In Woods y Hammersley, eds., *op. cit.,* pp. 250-262.

YOUNG, M. F. D., y WHITTY, G. (eds., 1977): *Society. State and Schooling: Readings on the Possibilities for Radical Education.* Ringmer, The Falmer Press.

YOUNG, M. F. D., y WHITTY, G. (1977a): *Locating the Problem.* In Young y Whitty, eds. (1977), *op. cit.,* pp. 16-25.

Originalmente publicado en *Revue française de sociologie,* 25 (2), 1984, pp. 211-232 (Editions du Centre de la Recherche Scientifique, París). Se publica con la autorización del editor de la revista y del autor.

E S T U D I O S

UN PROYECTO SOCIAL PARA EL CURRICULO: PERSPECTIVAS POSTESTRUCTURALES

CLEO H. CHERRYHOLMES (*)

El currículo no se deriva, como muchas otras subáreas de la enseñanza, de otras disciplinas académicas o aplicadas. Por ejemlo, la psicología educativa tiene sus raíces en la psicología; los fundamentos sociales de la enseñanza en la historia y la sociología; la filosofía de la enseñanza, en la filosofía; el estudio de la política de enseñanza, en la ciencia política, y la administración de la enseñanza, en los campos de aplicación de la ciencia empresarial y de la administración pública. El currículo trata de problemas que son exclusivamente educativos, en el mismo sentido en que la enseñanza tiene sus propias tareas específicas. Pero la enseñanza se enfrena con la situación concreta de las aulas, los estudiantes, el contenido y los profesores. Las exigencias de la tarea con la que se enfrenta el currículo son menos inmediatas.

La independencia del currículo con respecto a las disciplinas y a las tareas es algo excepcional. Eso es envidiable si se valora la propia libertad para trazarse uno mismo el camino a seguir, eligiendo entre diversos problemas y orientaciones. Pero esa independencia también tiene sus costes. La posibilidad de basarse en una disciplina académica para orientar la propia investigación, para identificar problemas «importantes», y para esbozar técnicas y metodologías de investigación generalmente aceptadas da una cierta sensación de seguridad, si no de certidumbre. Dada la fundamental independencia disciplinaria del currículum, no es sorprendente que su historia esté marcada por sucesivas conmociones y conflictos, ya que siempre existe la posibilidad de poner en entredicho sus fines, creencias, valores, supuestos, metáforas, orientaciones, etc., que determinan su finalidad y su significado.

Para describir este campo, se ha utilizado todo un arsenal de metáforas relacionadas con la muerte y con la enfermedad; en 1969 Schwab empleó la pa-

(*) Universidad del Estado de Michigan.

Expreso mi gratitud a Tom Popkewitz, Henry Giroux, Ben Bohnhorts, Fred Newman, David Cohen, John Palmer, Jack Knott, Gary Miller y Jonathan Z. Shapiro por sus comentarios y opiniones. Por supuesto, acepto toda responsabilidad por los resultados.

labra «moribundo»; en 1975, Heubner escribió sobre un «despertar», y en 1980, Jackson puso en duda la *existencia* de un campo del currículum. Pero hay otras pruebas que demuestran que el campo está vivo y, si no muy bien de salud, por lo menos coleando. Ha habido acaloradas discusiones entre los llamados reconceptualistas, los empiristas conceptuales y los tradicionalistas (véase, por ejemplo, Jackson, 1980, Tanner y Tanner, 1979, y Pinar, 1980). Además, aún quedan restos de viejos debates positivistas (Phillips, 1983, y Eisner, 1983); discusiones sobre fenomenología (van Manen, 1982, y Macdonald, 1982) y sobre teoría crítica (Giroux, 1983, Anyon, 1981, y Cherryholmes, 1980 y 1982), y se han explorado otras formas de crítica (Popkewitz, 1982 y Apple, 1982). Es razonable concluir que el currículum no está muerto. Pero es lógico preguntarse si sus conflicos y desacuerdos son el reflejo de la enfermedad, la disolución o la agonía. Afirmaremos que estas metáforas resultan de una idea errónea del currículum y de su dinámica, y que sus conflictos y sus conmociones internas no son anómalos, sino que caracterizan a todos los campos de estudio (sobre una argumentación en ese sentido, véase Kuhn, 1974), pero que la independencia del currículum con respeco a las demás disciplinas exacerba esta condición.

El presente ensayo propone un argumento como respuesta a dos preguntas: 1) ¿Por qué ha sido tan turbulento y conflictivo el estudio del currículo?, y 2) ¿Cuál es su proyecto central?

Empezaremos definiendo el concepto de currículo y ofreciendo una breve introducción al pensamiento estructural y postestructural y a la lingüística estructural, basándonos en el trabajo de Ferdinand de Saussure (porque, para quienes nos hemos formado en la tradición analítica, los postulados estructurales resultan a veces estraños y difíciles). Describiremos el movimiento de enseñanza de la estructura de las disciplinas que se produjo a principios de la década de los sesenta, y lo analizaremos luego desde una óptica postestructural, desde la perspectiva de las ideas de Michel Foucault y Jacques Derrida. Por último, explicaremos a grandes rasgos qué implicaciones tienen todos estos elementos para el currículo y la enseñanza.

Una advertencia antes de seguir adelante. Toda profesión actúa simultáneamente en muchos niveles. Hay profesionales que aplican los resultados de la investigación y trabajan en las prácticas de su especialidad de forma concreta. Hay investigadores que intentan clarificar y ampliar el campo de conocimiento de su especialidad. Hay formadores que enseñan la literatura, las normas, y las prácticas de su especialidad a los recién llegados. Hay quienes realizan, en el caso del currículum, trabajos de desarrollo sobre nuevos materiales de enseñanza y sobre nuevos enfoques de la organización de la escuela y del aula. Esas diversas actividades siguen direcciones distintas que, no obstante, se refuerzan entre sí. Se ocupan de tareas inmediatas diferentes, pero comparten fines y objetivos más amplios. El foco sustantivo del presente ensayo se refiere al conocimiento del currículum, a sus fines, y a sus objetivos; a la forma en que un determinado movimiento propuso organizar este campo; por qué fue persuasivo en su momento, y por qué no consiguió lo que prometía. Afirmamos que este

análisis aclarará la dinámica del estudio del currículo y de su proyecto social fundamental. Hay mejores y peores maneras de enfrentarse con cualquier proyecto y, en la conclusión de este ensayo, señalaremos algunos que podrían ser mejores.

El intento de enseñar la estructura de las disciplinas en la escuela pública influyó día a día en la práctica del currículo, en mayor o menor grado según cuál fuese la materia de éste, el tamaño de la escuela, la formación y experiencia del profesorado, la región del país, la situación de la escuela local, etc. Pero para que nosotros controlemos nuestras actividades cotidianas, y que no sean ellas quienes nos controlen a nosotros, debemos ser capaces de explicar cuáles son nuestros objetivos. El propósito de este ensayo es eliminar y analizar el notable esfuerzo realizado para determinar el significado y la finalidad del currículo. Empezaremos ofreciendo una definición del concepto de currículo basada en la literatura sobre el tema, para corregirla ligeramente en la parte final de ese ensayo.

¿QUE ES EL CURRICULO?

¿Qué es el currículo? ¿Un programa de estudios? ¿El contenido de los cursos? ¿La planificación de experiencias de aprendizaje? ¿Las experiencias «habidas» bajo los auspicios de las escuela? ¿Una serie estructurada de resultados de aprendizaje deseados? ¿Un plan de acción «escrito»? o ¿hay algo más? No trataremos este tema con mucho detalle porque Johnson (1967) y Zais (1976), entre otros, ya han analizado estas definiciones y descartado muchas de ellas. Empezaremos allí donde ellos dejaron el tema.

Johnson definió el currículo como una serie estructurada de resultados de aprendizaje deseados. Hay que rechazar esa definición al menos por dos razones. En primer lugar, se eligió esa definición en parte porque distinguía entre *currículo* y *enseñanza,* pero este criterio es imperfecto porque presupone una distinción categórica entre currículo y enseñanza *antes* de haber definido el currículo. Evidentemente, sin una definición de currículo es imposible saber si el currículo es distinto de la enseñanza o no lo es. En segundo lugar, Johnson afirmó que el currículo no se podía definir *post hoc,* es decir, que había que definirlo antes del acto de la enseñanza, de modo que aquél pudiera guiar a ésta. Definir así el currículo tiene un evidente atractivo instrumental, utilitario, pero pone el estudio del currículo, su desarrollo, etc., al servicio de las exigencias administrativas y educativas inmediatas. La naturaleza funcionalista de esta definición se pone claramente de manifiesto cuando uno se da cuenta de que, de acuerdo con ella, son las necesidades administrativas y de enseñanza las que gobiernan el currículo.

Zais, basándose en el trabajo de Taba, defendió una continuidad entre currículum y enseñanza, en lugar de una distinción tajante.

> Lo que sugiere y anima el concepto que tiene Taba del currículo, es que los aspectos más amplios (es decir, más generales) de los fines, del contenido, y del método, pertenecen al dominio del currículo, mientras que los aspectos más próximos y específicos deberán ser asignados apropiadamente a la enseñanza (Zais, 1976, p. 40).

McCutcheon recogió la idea de Zais con resultados más fructíferos.

> Por currículo entiendo *lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender* en la escuela, a través tanto del currículo oculto como del aparente, y lo que no tienen oportunidad de aprender porque ciertas materias no fueron incluidas en el currículo, eso que Eisner (1979, p. 83) llama el «currículum cero» (1982, p. 19; el subrayado es mío).

Lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender se refiere a las comunicaciones y acciones abiertas que son legitimadas y aprobadas; lo que los estudintes no tienen oportunidad de aprender se refiere a elementos que no están delimitados. Esta definición se refiere a la sustancia de lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender y a las reglas y procedimientos mediante los cuales se ofrecen esas oportunidades.

Podríamos sentirnos tentados a criticar esta definición porque lo incluye todo: todo cuanto está presente y todo cuanto no está presente (en notación simbólica, p y no p). Esa crítica captaría el sentido exacto de la definición y, al mismo tiempo, lo interpretaría incorrectamente. Captaría el sentido de que, cuando tenemos oportunidad de aprender algo, nuestra atención se dirige hacia un objeto y se aparta de los demás. Cuando los estudiantes aprenden sobre la guerra de secesión americana, no están aprendiendo sobre la revolución francesa. ¿Incluye todo esta definición y no excluye nada? ¡No! Esa crítica ignora el hecho de que aquello que los estudiantes tienen oportunidad de aprender les lleva a concretar su atención en la selección de un objeto de estudio, en la presentación de éste y en la exclusión de otros objetos. Los estudiantes aprenden tanto de las oportunidades que se excluyen, como de las oportunidades que se ofrecen. Pero aprenden cosas diferentes, según que un objeto esté presente o ausente; esta distinción es importante. Una de las tareas que debe realizar un currículum, desde esta perspectiva, consiste en averiguar por qué y cómo se ofrecen unas oportunidades, y por qué se ignoran otras. El currículum es, en parte, un estudio de aquello que se valora y a lo que se da prioridad y de lo que se subestima y se excluye.

El currículo definido como aquello que los estudiantes tienen oportunidad de aprender tiene varias ventajas: 1) Presenta el currículo como una guía para la planificación y la evaluación; 2) incluye lo que los estudiantes aprenden de la estructura y organización escolar; así la administración escolar ya no es *sólo* administración, sino que forma parte del sistema de enseñanza; 3) incluye lo que los estudiantes aprenden de sus propios compañeros (incluso lo que ocupó al Tribunal Supremo en el caso Brown *versus* Ministerio de Educación); 4) incluye el hecho de que los estudiantes aprenden de lo que se excluye, de aquello

que no forma parte de las clases orales; 5) evita el error de distinguir entre currículo y enseñanza antes de haber definido el currículo; 6) evita hacer del currículo un elemento dependiente de las necesidades organizativas de los administradores y de los profesores de la escuela. Es una formulación convincente y perspicaz.

UNA VISION ESTRUCTURAL DEL CURRICULO

¿Por qué habría de ser conflictivo o desesperante el estudio de lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender? Lo que vamos a exponer exige del lector que contemple el estudio del currículo como un sistema simbólico que puede ser analizado como un sistema de signos en términos de lingüística estructural.

Es necesario presentar algunos puntos generales sobre análisis estructural. En primer lugar, una definición:

> El signo lingüístico une... un concepto y una imagen acústica... Sugiere que se reserve la palabra *signo* para designar el todo y que se sustituyan los téminos *concepto* e *imagen acústica,* respectivamente, por *significado* y *significante*... (Saussure, 1966, primera edición francesa en 1916, p. 66 y 67).

Aun a riesgo de perder algunos de los matices de la formulación de Saussure, sustituiremos el término «significante» por «palabra» y el término «significado» por «definición» o «concepto» (aunque mantendremos el término «significado trascendental», que explicaremos brevemente). Una segunda lección estructural es que «el vínculo entre el significante (palabra) y el significado (definición o concepto) es arbitrario» (p. 67). Es la convención social quien asigna palabras a definiciones o conceptos; por ejemplo, la palabra «árbol» se asigna a «una planta leñosa perenne que tiene un único tallo principal, a menudo alargado, generalmente con pocas ramas o carente de ellas» (esta definición y las siguientes proceden del *Websters Seventh Collegiate Dictionary).* En algunos casos, se asignan palabras, definiciones y conceptos a objetos. En francés, la palabra asignada al árbol es «arbre». Al pasar de una lengua a otra, la palabra asignada a un concepto u objeto sigue cambiando.

Esto nos conduce a otros dos puntos. En tercer lugar, los signos no existen fuera de un sistema lingüístico y, en cuarto lugar, el valor de un signo viene determinado por sus relaciones con otros signos.

> El lenguaje es un sistema de términos interdependientes en el cual el valor de cada término resulta exclusivamente de la presencia simultánea de los demás... (Saussure, 1966, p. 114).

Rendimiento, por ejemplo, se define en relación con objetivos, contenido, normas o patrones, etc. Por sí misma, la palabra rendimiento no tiene ningún

valor lingüístico. Tampoco sería inteligible, por ejemplo, un objetivo educativo fuera de un contexto de estudiantes, contenido y enseñanza.

Por último, el valor lingüístico de un signo no está contenido en una presencia aislada, sino en una serie de diferencias entre signo y signo.

> «Todo... se reduce a esto: en el lenguaje sólo hay diferencias... Prueba de ello es que el valor de un término puede ser modificado, sin que su sentido o su sonido resulten afectados, simplemente porque ha sido modificado un término vecino» (Saussure, 1966, p. 120).

El análisis estructural atiende a los signos y no a los objetos; se ocupa de las prácticas de significación, del modo en que se organiza y utiliza el lenguaje, y no de la verdad. ¿Qué puede decirnos el análisis estructural sobre el currículum?

Un enfoque estructural de los sistemas de signos atiende a las categorías y clasificaciones de un determinado argumento, mito, novela, poema o, en el caso que nos ocupa, teoría del currículum, contenido del libro de texto, directriz de currículum, prueba de evaluación, etc. El análisis estructural identifica qué signos se incluyen, se agrupan, se excluyen, etc. Puede ser contemplado como una materia que expone una serie de conjuntos lingüísticos, en la que cada signo designa un conjunto y cada conjunto queda definido por lo que incluye y por lo que excluye. La forma en que un determinado sistema agrupa las cosas y las coloca jerárquicamente o en oposición determina su sentido, así como la orientación general del propio sistema. De acuerdo con el análisis estructural, el sentido de un sistema de signos cualesquiera puede deducirse identificando las definiciones o conceptos que se asignan a las palabras y las jerarquías de valores y oposiciones que crean. El análisis estructural expone el sistema que esos signos constituyen.

He aquí algunos ejemplos de términos o grupos lingüísticos opuestos que estructuran el currículum:

logro/fracaso, teoría/práctica, concepto/hecho, centrado en el estudiante/centrado en la materia, responsabilidad/falta de responsabilidad, objetivo final/objetivo intermedio, que sabe leer y escribir/analfabeto, cognitivo/afectivo, organización/desorganización, síntesis/conocimiento específico, sociocéntrico/egocéntrico, etc. Las prioridades y valores de un sistema de signos se pueden determinar en función de cuál sea el término que se valore en un par opuesto. Esto suele expresarse colocando en primer lugar el término valorado. Algunos enfoques del currículum valoran más el primer término que el segundo en muchos de los anteriores pares.

En la práctica, el valor lingüístico de una palabra puede determinarse recurriendo a un diccionario. A la palabra «lograr», por ejemplo, se le asigna la definición «llevar a una conclusión satisfactoria: conseguir». Por supuesto, uno puede preguntarse qué definiciones se asignan a «conclusión» y a «conseguir». A «conclusión» se le asigna «un juicio razonado, la consecuencia necesaria de

dos o más proposiciones tomadas como premisas», o «resultado, producto». A «conseguir» se le asigna, «ejecutar totalmente: realizar», o «alcanzar (una medida de tiempo o de distancia)». La definición se convierte en un conjunto de palabras, cada una de ellas con una definición propia, y la cadena de relaciones se hace indeterminadamente larga.

A la larga, no es muy satisfactorio que el sentido de un sistema de signos se determine en un proceso a través del cual cada palabra se relaciona con una definición que, a su vez, se convierte en una palabra (o conjunto de palabras) que se relaciona(n) con otras definiciones, y así sucesivamente sin llegar a un fin. ¿Dónde nos detenemos? ¿dónde empezamos? El sentido, en la mayoría de los sistemas de signos, se determina apelando a una idea o concepto que trasciende del sistema de signos, confiriendo así estabilidad a sus sentidos. Suele hablarse de sentido semántico trascendental o de significado trascendental. Según Eagleton,

> lo que sucede es que, de este juego entre palabras, las ideologías sociales elevan ciertos sentidos a una posición privilegiada, o los convierten en centros en torno a los cuales se ven obligados a girar otros sentidos. Consideremos, en nuestra propia sociedad, Libertad, Familia, Democracia, Independencia, Autoridad, Orden, etc. (1983, p. 131).

Leitch (1984) sugiere que otros candidatos para el origen de la verdad, otros nombres para un significado trascendental, son «la palabra hablada, ...» la voz de la razón, o... la Palabra de Dios» (1984, p. 25).

¿Qué cosas han representado o, dicho de otra manera, se han utilizado a modo de significados trascendentales en el currículum? Entre los candidatos se encuentran la razón fundamental de Tyler, la Taxonomía de los objetivos Educativos de Bloom, la estructura de las disciplinas, y «lo práctico» de Schwab. Es fácil demostrar que los candidatos a un significado trascendental en el currículum asignan prioridades de valores en pares binarios. El término preciso que se valore depende de qué significado trascendental sea rey o reina por un día. En términos de la Taxonomía de Bloom, un análisis estructural descubriría algo como lo siguiente: teoría/práctica, concepto/hecho, centrado en la materia/centrado en el estudiante, organización/desorganización, responsabilidad/falta de responsabilidad, cognifito/afectivo y síntesis/conocimiento específico, pares en los que el primero de los términos se valora más que el segundo. Algunas versiones de la educación humanista podrían tener este aspecto: centrado en el estudiante/centrado en la materia, práctica/teoría, falta de responsabilidad/responsabilidad y afectivo/cognitivo. Eso se presta a una gran confusión en el campo del currículum porque estas y otras oposiciones podrían ser invertidas una y otra vez dependiendo de qué significado trascendental rija en cada momento. Es menos probable que ello suceda en otros campos, como el de la administración educativa o el de la psicología educativa, porque sus sentidos, aun cuando no les hayan sido atribuidos, vienen determinados en parte por determinadas disciplinas académicas ajenas a la enseñanza profesional. Los sentidos privile-

giados en los que se basa la organización de otros campos también se desplazan y cambian, pero suelen dar una impresión de estabilidad o, al menos, de evolución lenta, no habiéndose observado en estos últimos tiempos muchas revoluciones de tipo Kuhn. Un punto importante en el análisis de Kuhn (1974) de las revoluciones científicas, aunque raras veces se interpreta de este modo, es que un paradigma dominante funciona como significado trascendental hasta que es derrocado y sustituido.

Un análisis estructural del ámbito del currículo permite comprender cómo se organiza (o se ha organizado) conceptualmente este campo, cuáles son (o han sido) sus tareas centrales, y cómo realizan (o han realizado) su trabajo los especialistas en currículo. Pero las suposiciones estructurales contienen elementos que acaban por invalidar las interpretaciones estructurales. El estructuralismo se mezcló primero con la crítica potestructural y luego le cedió paso (véase Culler, 1984, introducción y Leitch, 1983, parte I). Esbozaremos a continuación los dos enfoques principales de la crítica postestructural y analizaremos luego un movimiento en el desarrollo del currículo: la estructura de las disciplinas.

Una visión postestructural del currículo

El análisis posteestructural trata cuestiones relativas a los significados trascendentales: ¿de dónde vienen? ¿cómo se produjeron? ¿por qué aparecieron? y ¿qué afirman? El desplazamiento que se produjo en este siglo en el ámbito de la crítica literaria desde el análisis estructural hacia el postestructural fue gradual, pero ha dado como resultado unos modos de análisis y de crítica completamente diferentes. Culler describe cómo funcionan el análisis estructural y una forma de análisis postestructural:

> En términos sencillos, los estructuralistas toman la lingüística como modelo e intentan desarrollar «gramáticas» —inventarios sistemáticos de elementos y de sus posibilidades de combinación— que expliquen la forma y el sentido de las obras literarias; los postestructuralistas investigan cómo subvierten este proyecto los propios textos. Los estructuralistas están convencidos de que el conocimiento sistemático es posible; lo único que los postestructuralistas afirman saber es que ese conocimiento es imposible (1984, pág. 22).

Los desarrollos contemporáneos en el análisis postestructural se producen a partir de 1960 y pueden ser identificados, aunque no exclusivamente, con la carrera y los trabajos de Michel Foucault y Jacques Derrida. Ambos ofrecen diferentes interpretaciones del sentido de sistemas de signos y acaban por rechazar gran parte del contenido del análisis estructural. Antes de pasar a una aplicación de su pensamiento, haremos algunos comentarios sobre lo que cada uno de ellos pretende.

MICHAEL FOUCAULT

Foucault rechazó repetidamente la etiqueta estructuralista. Se llamó a sí mismo historiador de los sistemas de ideas y trazó el desarrollo de sistemas de pensamiento o de prácticas discursivas, como las que constituyen las cárceles modernas, las instituciones mentales, los hospitales, la sexualidad, la economía política y la gramática general, por mencionar unos pocos (véase, por ejemplo, Foucault, 1965, 1970, 1972, 1980a y 1980b). En su opinión las instituciones sociales y políticas y las prácticas discursivas se constituyen mutuamente.

> Las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de producir discursos. Están incorporadas en los procesos técnicos, las instituciones, las pautas de comportamiento general, en formas de transmisión y difusión, y en formas pedagógicas que, al mismo tiempo, las imponen y las mantienen (Foucault, 1980, p. 200).

Foucault se interesó por el análisis del discurso y su producción histórica, cultural, política, económica y lingüística, por la forma en que se constituyen los discursos y por la forma en que éstos constituyen instituciones. El objetivo era explicar cómo un texto había llegado a ser lo que era, y no «explicarlo» o «interpretarlo», o en decir qué sentido tenía «realmente».

En sus primeros escritos, se refería a su trabajo como una «arqueología del conocimiento» (1972). Lo calificó más adelante de «genealogía de ideas» (1980b). La metáfora genealógica es un claro rechazo del análisis sincrónico (porción de tiempo) preferido por el estructuralismo en sus formulaciones clásicas. La arqueología sugería algo demasiado estático. Foucault describió los largos, lentos, casi imperceptibles, cambios en las prácticas discursivas, salpicados ocasionalmente de profundas rupturas, que constituyen el sentido en los sistemas de signos. Foucault afirmó que es inevitable que sean unas convenciones sociales, políticas y económicas específicas quienes produzcan materialmente los discursos, y que éstos no son, por consiguiente, simples construcciones idealistas. Las prácticas discursivas no pueden extraerse de su situación histórica. En términos más concretos, una práctica discursiva, que es lo que constituye el núcleo del trabajo de Foucault, se define como:

> ... un cuerpo de reglas anónimas, históricas, determinadas siempre en el tiempo y en el espacio, que han definido, en un período dado y para un área social, económica, geográfica o lingüística determinada, las condiciones de funcionamiento de la función enunciativa (1972, p. 117).

Las reglas del discurso rigen lo que se puede decir y lo que no se debe decir. Las reglas identifican quién puede hablar con autoridad y quién debe escuchar. Son anónimas porque no hay ningún autor identificable (Foucault, 1980b), y tampoco tienen un comienzo claramente definido (Said, 1975).

Pensemos en la forma en que esto funciona en el currículo. Los estudiosos del currículo estudiamos los discursos que constituyen nuestro campo, tales

como la teoría social, la filosofía de la ciencia, la organización escolar, la psicología del desarrollo, las disciplinas académicas, etc. Una vez que hemos demostrado nuestro dominio del discurso curricular, se nos permite, o se nos pide, o se nos compensa por hablar con autoridad sobre el currículo. Pero no tenemos acceso directo a los orígenes del discurso. Nos convertimos, pues, en los términos de Foucault, en oradores anónimos o, como dice Shapiro:

> Sería apropiado, desde su punto de vista (el de Foucault), invertir la idea usual de que las personas hacen afirmaciones, y decir que son las afirmaciones las que hacen personas (1981, p. 141).

Las implicaciones de estas afirmaciones para la práctica social son sorprendentes y espectaculares. Nos gustaría pensar que tenemos el control de la práctica educativa y que ésta está organizada sobre la base de proposiciones verdaderas. Pero la verdad no puede ser expresada en ausencia de poder y cada forma de poder tiene sus propias verdades.

> La verdad es algo de este mundo: se produce sólo en virtud de múltiples formas de condicionantes. E induce efectos de poder regulares. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su «política general» de verdad, es decir, unos tipos de discurso que acepta y hace funcionar como verdad; unos mecanismos y ejemplos que permiten al individuo distinguir entre proposiciones verdaderas y falsas, unos medios por los que se sanciona cada una de ellas; unas técnicas y procedimientos a los que se concede valor en la adquisición de la verdad; un rango para quienes están encargados de decir qué es lo que cuenta como verdadero (Foucault, 1980a, p. 131).

La verdad tiene una situación histórica. Los discursos dominantes determinan qué es lo que cuenta como verdadero, importante, relevante, y lo que se dice. Los discursos se generan y se rigen por reglas y por poder. Se rechaza la posibilidad de separar el sentido de un sistema de signos de las condiciones que lo produjeron. Puede que la relación de una palabra con una definición o concepto sea arbitraria, como postulan los estructuralistas, pero esas configuraciones arbitrarias son producidas por factores históricos, culturales, políticos, económicos y lingüísticos.

JACQUES DERRIDA

Una segunda forma de crítica postestructural, la asociada a la obra de Jacques Derrida, centra su atención en el texto escrito. Constituye un desafío a la proposición de que, en un texto, el sentido se localiza en sus oposiciones y en las cadenas de palabras y definiciones identificadas por el análisis estructural. He aquí algunas frases de *Sobre la gramatología* que recogen el punto de partida de Derrida:

> No hay un solo significado (definición o concepto) que escape... al juego de referencias significantes que constituyen el lenguaje. La aparición de

> la escritura es la aparición de este juego; hoy en día, ese juego está empezando a valerse por sí mismo, superando el límite a partir del cual se había pensado regular la circulación de signos, arrastrando consigo todos los significados (definiciones o conceptos) confortadores, sometiendo todos los reductos, todos los refugios que desde fuera de los límites contemplaban el campo del lenguaje. En sentido estricto, esto equivale a destruir el concepto de «signo» y toda su lógica (1982, p. 7).

Recordemos que la lógica del signo de Saussure vinculaba palabras y definiciones, y que un significado (concepto) trascendental fijaba el sentido para el sistema. Derrida sostiene que el sentido no está centrado o fijado, porque queda atrapado en un juego de referencias entre palabras y definiciones. Esto puede observarse en los textos escritos que dan una impresión de estabilidad, pero que carecen de centro, de significado trascendental, de sentido semántico trascendental. Los sentidos se dispersan de la palabra a la definición, de ésta a las definiciones de las palabras que entran en la definición... Esta dispersión de sentidos destruye el concepto estructural del signo de Saussure. La lectura es, en parte, una persecución en busca del sentido de un texto. Una consecuencia de la dispersión de sentidos en un texto es que las categorías de inclusión y exclusión propuestas son deconstructivas, se derrumban.

Derrida escribe en otra parte:

> ... He intentado sistematizar una crítica deconstructiva precisamente contra la autoridad del sentido como el *significado trascendental*... (1981, p. 49).

Los significados trascendentales representan los compromisos de un sistema de signos. La crítica deconstructiva expone estos compromisos y, en el proceso, muestra cómo la lógica de un texto se confunde y se contradice a sí misma. Eagleton lo expresa así:

Estos sentidos (significados trascendentales) se contemplan en ocasiones como el *origen* de todos los demás, como la fuente de la que éstos fluyen; pero ésta... es una curiosa forma de pensar, porque, para que tal sentido hubiera sido posible alguna vez, todos los demás signos tendrían que haber existido ya (1983, p. 131 · los paréntesis son míos).

La idea de un significado trascendental es, por decirlo con toda sencillez, una ficción. No obstante, se podría sostener que ninguna disciplina o profesión, tampoco el estudio y práctica del currículo, es posible sin tal ficción. En el ámbito del currículo, ha habido muchos candidatos, y no cabe duda de que mucha gente confía en que alguno de ellos vendrá a organizar, desde ahora y para siempre, el estudio de lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender. Parece que esto es lo que la gente tiene en mente cuando expresa su deseo de que exista una teoría del currículo que nos diga qué hemos de hacer. Lo único que cabe preguntarse es qué aspecto tendría esa teoría, cómo podría perdurar.

Cabría preguntarse asimismo si la deconstrucción promete unos cimientos firmes, inmunes a su propia crítica. La respuesta es, sencillamente, que no. Como dice Derrida, «... No creo que llegue el día en que sea posible escapar *sencillamente* de la metafísica...» (1981, p. 17). Un significado trascendental es un compromiso metafísico, esto es, un compromiso que supera toda justificación racional, científica o lógica. Estamos siempre atrapados en un juego de referencias, de indicios de sentido, de sentidos dispersos en el lenguaje y diferidos en el tiempo. El rechazo de la existencia de un centro fijo supone el fin del concepto estructural de sentido, y da lugar a la aparición del término postestructuralismo.

Este es un argumento radical. No se puede basar un texto en algo estable y fijado más allá de él. El argumento de Derrida constituye un ataque fundamental a la linearidad de los textos (ya se trate de textos curriculares, literarios, filosóficos o de cualquier otra índole), al sentido como identidad (esto es, al sentido de una palabra como idéntico a su definición), a la utilización de términos primitivos (indefinidos) en proposiciones naturales de lenguaje y en teorías axiomáticas formales (véase Rudner, 1966, capítulo 1), al recurso a conceptos privilegiados para organizar un discurso (por ejemplo, a la jerarquía de objetivos educativos para organizar la planificación y la sucesión de los cursos, concepto utilizado por Bloom y cols., 1956), y a la idea de que los textos hablan con una sola voz, y no con muchas. Mientras que Foucault sostiene que el discurso no está nunca libre del poder y del interés, Derrida demuestra que la lógica de los textos no se ajusta a su retórica, que los textos no son realmente lo que pretenden. La proposición postestructural es que los discursos y textos, incluidos aquellos que constituyen el ámbito del currículo, no son autónomos, y que hacen afirmaciones que son ficticias.

Hay dos cuestiones que merecen atención. ¿Qué es el proyecto deconstructivo y qué significa para el currículo? Eagleton describe así la deconstrucción.

> La deconstrucción... ha comprendido que las oposiciones binarias con las que tiende a trabajar el estructuralismo clásico representan un modo de ver típico de las ideologías. Las ideologías gustan de trazar fronteras rígidas entre lo que es aceptable y lo que no lo es, entre el yo y el no yo, la verdad y la falsedad, el sentido y el sin sentido, la razón y la locura, lo central y lo marginal, la superficie y la profundidad (1983, p. 133).

El texto no se refiere sólo a lo que está escrito y a lo que figura en la página impresa. Incluye también otras palabras y definiciones, otros rasgos del lenguaje que hacen posible asignar valor y sentido a lo que está escrito. Para comprender un texto uno debe ir de acá para allá entre lo presente y lo ausente, lo que está escrito y lo que no está escrito. Hay que leer tanto los silencios de un texto como lo que está escrito. Los compromisos ideológicos de aquello que se propone como significado trascendental pueden aclararse examinando las

fronteras del texto y determinando qué es lo que está en él y qué es lo que no está. Dado que todo texto es un producto cultural, histórico, no debería sorprendernos que refleje las ideologías políticas y sociales dominantes.

Ryan describe el texto como

> ... el tejido o el entramado de relaciones y referencias diferenciales que... envuelve tanto a los procesos lingüísticos como al mundo histórico (1984, p. 39).

Eagleton caracteriza el texto como

> ... la compleja maraña de signos... los movimientos del lenguaje en sus procesos reales, hacia atrás y adelante, entre lo presente y lo ausente, hacia adelante y hacia los lados (1983, p. 132).

Llevada a sus últimas consecuencias, la deconstrucción afirma que lo que figura como centro, lo que pretende basar el sentido, es una ilusión para un sistema de signos como el currículo. Ello es así porque lo que se propone presupone otros signos y símbolos que ya existen y que, a su vez, presuponen aun otros. Si intentamos seguir la pista de las ideas centrales hasta sus orígenes nos encontramos con que, o conducen continuamente a ideas anteriores o se contradicen. A primera vista, las proposiciones postestructurales de Foucault y Derrida pueden parecer extrañas y exóticas. Cabe preguntarse qué tiene que ver todo esto con el currículo. Contestaré ahora a esa pregunta utilizando el análisis postestructural para examinar un movimiento muy influyente dentro del diseño y desarrollo del currículo.

UN ANALISIS POSTESTRUCTURAL DE LA ENSEÑANZA DE LA ESTRUCTURA DE LAS DISCIPLINAS

La sucesión de ideas que se han propuesto desde la segunda guerra mundial como significados trascendentales en el ámbito del currículo demuestran que: 1) ha habido una búsqueda permanente de un centro que fije las ideas y proposiciones relativas al currículo y que pueda servir de fundamento para éste, y que 2) no se ha encontrado ninguno. A principios de la década de los sesenta, se instó a los encargados de la formación de profesores a que enseñaran la estructura de las disciplinas académicas. En muchos sentidos, esta tendencia era una filigrana del estructuralismo, en el sentido más amplio que hemos descrito antes, y del positivismo en el pensamiento curricular norteamericano. Lo que aquí nos ocupa no es el discurso del aula, sobre el cual, desde esta perspectiva, sería muy difícil documentarse, sino la práctica discursiva de los principales formadores del profesorado de principios de la década de los sesenta. No sabemos hasta qué punto indujeron cambios en el contenido y el estilo de las aulas los proyectos nacionales de desarrollo curricular o los institutos de formación del profesorado. Los libros de texto publicados sobre la base de los proyectos

de desarrollo curricular de ese período acabaron por utilizarse en las aulas de todo el país, pero es posible que las prácticas de enseñanza se hayan mantenido prácticamente inalteradas. El considerable tamaño, la complejidad y el carácter descentralizado de la enseñanza norteamericana constituyen un obstáculo a cualquier cambio permanente y rápidamente establecido. Foucault nos ofrece, en su enfoque de las prácticas discursivas, una caracterización verosímil de la enseñanza norteamericana, a la que describe como un discurso anónimo, poderoso, en el que los cambios sólo se producen con lentitud, un discurso que heredamos y sobre el cual tenemos muy poco control. Pero no es ese el tema que nos ocupa ahora.

Lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender se produce socialmente y está situado históricamente. El movimiento del currículo que insistió en la estructura de las disciplinas (Bruner, 1960, Schwab, 1964, y Phenix, 1964) es el resultado de una variedad de discursos que se entremezclaron y reforzaron unos a otros. Siempre es fácil para los políticos y para los personajes públicos reprochar al sistema educativo todo tipo de deficiencias, pero a finales de la década de los cincuenta la enseñanza norteamericana estaba en una posición especialmente vulnerable debido al desconcierto nacional que produjo el Sputnik I. Los soviéticos habían lanzado el primer satélite artificial desde la Tierra, y esto se consideró como una amenaza a la seguridad nacional de Estados Unidos. Era importante que Estados Unidos compitiese tecnológicamente con la Unión Soviética y que la superase. Por consiguiente, para el bien de la seguridad nacional y en nombre del patriotismo, había que elevar el nivel de la enseñanza.

¿Cómo se podían mejorar las escuelas? Uno de los enfoques proponía el «retorno a los fundamentos educativos». Pero hacer que todo el mundo sobresaliese en lectura, escritura y aritmética no iba a salvar a la nación. Otro enfoque consistió en hacer más académicas las escuelas. Lo que, a partir de aquel momento, los estudiantes tenían oportunidad de aprender podía avanzarse académicamente reflejando la estructura de las disciplinas. Puede que Jerome Bruner sea quien mejor ha expresado esta idea.

En septiembre de 1959, un grupo de eminentes científicos, investigadores y formadores del profesorado, se reunió en Woods Hole, en Cape Cod. Su tarea consistía en estudiar cómo podía mejorarse la enseñanza en la escuela primaria y en la secundaria. En 1960, Bruner presentó las deliberaciones y recomendaciones de este grupo en un libro, pequeño pero que ejerció una gran influencia, *The Process of Education*. Una cuestión central era que había que dar a los estudiantes «un conocimiento de la estructura fundamental de todas las materias que decidamos enseñar» (p. 11). Se suponía que con ello se obtendrían cuatro resultados:

> 1) «... el conocimiento de los fundamentos de una materia hace que ésta sea más comprensible» (p. 23);
> 2) «... el aprendizaje de principios generales o fundamentales garantiza

que el olvido no será un olvido total, que lo que quede nos permitirá reconstruir los detalles siempre que sea necesario» (p. 25);
3) «comprender algo como caso específico de un caso más general —que es lo que se entiende por comprender un principio o una estructura más fundamental— es haber aprendido no sólo algo específico, sino también un modelo para comprender otras cosas semejantes con las que uno pueda encontrarse» (p. 25; y 4) «... reexaminando constantemente las materias enseñadas en la escuela elemental y en la secundaria a través de su carácter fundamental, se puede reducir la distancia entre conocimiento «avanzado» y conocimiento «elemental» (p. 26).

Era éste un argumento persuasivo, defendido por eminentes intelectuales. Las ventajas eran evidentes para toda persona seriamente interesada en el rendimiento educativo: enseñar la estructura de una materia afectaba al centro del conocimiento disciplinario, era económico en términos del número de ideas que era necesario aprender, y duradero en dos sentidos: aumentarían la retención de lo que se aprendía y lo que se aprendía tardaría más en quedar anticuado debido a su carácter fundamental.

Otros dos discursos convirgieron y contribuyeron a la estructura del movimiento de las disciplinas. Uno se refería a la influencia estructural explícita sobre la enseñanza, recogida en *Taxonomy of Educational Objectives,* de Bloom y colaboradores (1956). Personalidades de gran prestigio afirmaban claramente que los conceptos eran superiores a los hechos; la comprensión, al conocimiento de lo específico; la aplicación, a la comprensión; el análisis, a la aplicación; la síntesis, al análisis; y la evaluación, a la síntesis. No se podían haber expuesto más claramente las categorías valoradas y las depreciadas en el discurso sobre objetivos educativos. Estaba codificado y certificado. No se trataba sólo de una estructura para las disciplinas, sino que había también una estructura para los objetivos educativos. En *Taxonomy of Educational Objetives* se adoptaba explícitamente un enfoque estructural de los resultados educativos. Los conceptos se valoraban más que los hechos, y el aprendizaje centrado en la materia más que el centrado en el estudiante; el compromiso normativo consistía en organizar jerárquicamente los objetivos educativos. Por supuesto, la taxonomía suponía que las materias a enseñar tenían una estructura que conducía a esa organización.

Un tercer discurso que aportó su contribución fue el conocido método de Tyler (1949). Más de diez años antes, Tyler había aplicado a la enseñanza de los principios de la gestión científica y había enseñado a los formadores del profesorado a pensar sistemáticamente: tomar decisiones sobre objetivos, registrar las experiencias de aprendizaje, organizarlas y evaluar sus resultados. Las ideas de Tyler con una aplicación clásica del estructuralismo a la enseñanza. Es obvio que, por sí mismos, los objetivos de aprendizaje no tienen mucho sentido; sin embargo, dentro de una estructura de experiencias de aprendizaje y evaluación organizadas, estos objetivos contribuyen a la enseñanza sistemática. De igual

manera, un instrumento de medida utilizado para la evaluación tiene poco sentido en sí mismo, pero se le puede dar una interpretación clara en el marco de una estructura de objetivos y experiencias de aprendizaje. Las distintas etapas del método lógico de Tyler tienen poco sentido en sí mismas; su sentido depende de las diferencias y relaciones que mantengan con otras partes del proceso.

Se dieron interpretaciones estructuradas del conocimiento de las disciplinas, de los objetivos de aprendizaje y del currículo. Había sucedido algo notable: las disciplinas tenían estructuras fundamentales que, si se enseñaban, producían grandes y duraderos beneficios, se podían organizar jerárquicamente los objetivos de aprendizaje, y se habían aplicado a la enseñanza los pasos sistemáticos de la gestión científica. La interpretación de la taxonomía de Bloom y sus colaboradores y del método de Tyler a favor de la enseñanza de la estructura disciplinaria era muy difícil de resistir, si es que se podía presentar alguna resistencia. Todo encajaba. Desde la perspectiva del currículo, todo parecía estar en el lugar que le correspondía.

En este punto, un analista foucauldiano podría preguntarse: ¿Cómo habría podido ser de otro modo? Los potentes discursos eran efectivos y se reforzaban unos a otros: Bruner, desde la epistemología empirista positivista y lógica; Bloom y sus colaboradores, desde la psicología educativa (también influenciada por el empirismo lógico) y Tyler, desde las escuelas de gestión científica (y eficiente). Dados los imperativos políticos de una situación internacional amenazadora, el discurso quedó establecido, limitado, y legitimado. Por diversas razones, cada una poderosa y persuasiva a su manera, la enseñanza de la estructura de las disciplinas se había convertido para entonces en el significado trascendental para el campo del currículo: *centraba* el sistema, *fijaba* el sentido de la enseñanza, y a partir de ella todo se podía deducir, desde los objetivos a la evaluación. Sin embargo, retrospectivamente, la idea de una estructura disciplinaria se basaba en gran medida en una visión positivista del conocimiento cuyos fundamentos ideológicos se hallaban ya muy debilitados hacia 1960.

El argumento de la estructura de las disciplinas parece haber presupuesto lo siguiente: 1) la estructura del conocimiento disciplinario es coherente y completa desde el punto de vista lógico; 2) desde un punto de vista lógico, el conocimiento disciplinario es válido y preserva la verdad, desde sus principios básicos hasta sus hipótesis demostrables; 3) el conocimiento disciplinario es objetivo y explicativo, y no valorativo; y 4) el lenguaje científico tiene un valor neutro y pasivo en la descripción de los fenómenos. Los puntos 1 y 2 asumen que existe una distinción entre las proposiciones analíticas y las sintéticas; el punto 3, entre los hechos y los valores; y el 4 supone que el lenguaje es pasivo y descriptivo, y no valorativo. Una consecuencia importante de la distinción entre lo analítico y lo sintético es que la conclusión de una proposición lógicamente válida es *necesariamente* el resultado de las premisas de la proposición, y que *no* es demostrable. Así, si se formula una teoría o una explicación de una forma deductiva válida, y si sus primeros principios son ciertos, entonces tam-

bién sus conclusiones deben ser ciertas. Es fácil comprender por qué este supuesto es fundamental en un enfoque estructural del conocimiento disciplinario. Las dos últimas hipótesis conceptualizaban de algún modo el conocimiento y la ciencia como algo independiente del mundo que están describiendo y explicando.

Los avances introducidos en la lógica moderna por Quine (1953), y en la filosofía del lenguaje por Austin (del que se citan aquí dos colecciones de ensayos escritos en la década de los cincuenta, en sus versiones publicadas en 1968 y 1970) y por Wittgenstein (1958) suponen un rechazo de esta hipótesis. Quine sostuvo que no se puede hablar de proposiciones naturales de lenguaje que preserven la verdad (porque eso es algo que depende del concepto de «analítico», que no permite, ni ahora ni entonces, una caracterización clara —véase, para el argumento original, Quine, 1953—. Así pues, no se podía demostrar que el conocimiento disciplinario sea completo o preserve la verdad desde un punto de vista lógico. Austin y Wittgenstein demostraron, de distintas formas, que el habla es acción, y no sólo descripción (lo que Austin llamaba la falacia descriptiva) y que los valores y los compromisos institucionales se infiltran en el lenguaje y en lo que se dice. En consecuencia, la estructura disciplinaria no consistía en un conjunto de argumentos factuales pasivos, que preserven de forma no ambigua la verdad y que excluyan la valoración. Era pues necesaria una nueva aproximación a la estructura disciplinaria. Pero aún tardaría en llegar.

Sin desanimarse, Brunner, Phenix (entre muchos otros) insistieron en su defensa de currícula basados en estructuras disciplinarias supuestamente objetivas, preservadoras de la verdad y acumulativas, aun cuando por razones obvias, nunca se formuló expresamente la naturaleza concreta de estas estructuras. En Woods Hole había seis matemáticos, nueve psicólogos, nueve físicos y biológos, y ocho representantes de los ámbitos de la historia, la literatura clásica, la medicina y la cinematografía. Las cuestiones que discutieron eran radicalmente filosóficas, pero no había ningún filósofo entre los participantes. Estaban librándose unas batallas cuyo resultado era importante para un enfoque estructural de las disciplinas, pero no había nadie allí para informar sobre las últimas batallas o sobre las bajas sufridas.

Todo lo anterior ilustra el argumento de Foucault de que el poder hace posible la verdad. No se podía esperar que los argumentos de Quine, Wittgenstein y Austin, ni otras posiciones educativas contrarias, según Foucault, refrenasen la estructura del discurso de las disciplinas. La fuerza impulsora se basaba en exigencias políticas internas y externas a la enseñanza profesional y no en los méritos sustantivos de los propios argumentos.

El análisis foucaldiano es un continuo movimiento desde un discurso (por ejemplo, el argumento de Bruner a favor de un enfoque estructural del currículum) hacia la historia (por ejemplo, los sucesos contemporáneos dentro de la enseñanza y los acontecimientos políticos nacionales e internacionales). La estructura disciplinaria se convirtió en un significado trascendental para el currí-

culum por un accidente de la historia, que no tenía un único autor. Una vez puesto en su lugar, determinaba quién podía hablar y qué se podía decir. Los especialistas en currículo no tenían el control de su discurso, sino que por el contrario, eran las prácticas discursivas las que dictaban quién era especialista en currículo. La práctica discursiva se había desplazado y aquellos que anteriormente habían hablado con autoridad sobre el currículo se encontraban ahora excluidos mientras que quienes antes no habían pertenecido al campo del currículo, por ejemplo, los especialistas académicos, se encontraban dentro de él. Y nadie preguntaba por qué no se enseñaba algo sobre racismo, discriminación sexual, historia del trabajo, historia de las minorías, desigualdad o injusticia social. La configuración del poder desde varios discursos, prácticas y situaciones otorgó los efectos de la verdad a los argumentos de Bruner, Bloom y cols. y Tyler. Habían hablado tanto el poder como la verdad, porque el poder había precedido y permitido la formulación de unas proposiciones que se aceptaban como verdaderas.

Un análisis deconstructivo, a la manera de Derrida, centra menos la atención en la situación histórica que en el propio texto. La cuestión es la siguiente: ¿Qué oposiciones binarias establece un enfoque de la estructura de las disciplinas y cómo podrían ser deconstruidas? La estructura disciplinaria presupone la existencia de un cuerpo de conocimientos jerárquico, acumulativo. Se supuso que los investigadores académicos fijarían el programa educativo, y sus suposiciones sobre la estructura disciplinaria condujeron a un conjunto de categorías con valor y sin él. Algunas de estas oposiciones categóricas son: teoría/práctica, concepto/hecho, aprendizaje centrado en la materia/aprendizaje centrado en el estudiante y cognitivo/afectivo, en las que se otorga más valor al primer término que al segundo. Estas oposiciones separan lo que es central de lo que es marginal.

¿Cómo es posible deconstruir estas oposiciones formuladas como hipótesis? Sobre la oposición entre teoría y práctica, Ryan escribe:

> Toda teoría es, o una teoría de una práctica pretérita a la que describe, o de una práctica futura a la que apunta, además de ser una práctica ella misma. La práctica pura... es siempre ella misma una cierta teoría de la práctica...» (1982, p. 14. Ver Cherryholmes, 1985, para una amplia deconstrucción de la oposición teoría/práctica en la enseñanza).

En cuanto a la hipótesis de superioridad de los conceptos sobre los hechos, es bien sabido que los conceptos científicos no son empíricos a menos que apunten a la posibilidad de observaciones de hecho. Inversamente, las observaciones de hecho sólo son posibles si se dispone de un trasfondo conceptual. Conceptos y hechos apuntan hacia cosas que hay en el mundo y dependen los unos de los otros. Si los conceptos y los hechos son mutuamente constitutivos, cabe preguntarse por qué los formadores del profesorado habrían de valorar más los conceptos que los hechos. Cuando se otorga más valor a los conceptos disciplinarios que a los hechos, se está dando prioridad al mundo, tal y como lo

conceptualizan los académicos, con respecto a concepciones alternativas como las artísticas, humanísticas, estéticas, pragmáticas, etc., y se están despreciando los hechos que las orientaciones alternativas ponen de manifiesto.

En cuanto al aprendizaje centrado en la materia y el aprendizaje centrado en el estudiante, los estudiantes no existen si no hay una materia que aprender, y una materia no existiría sin que hubiese previamente personas para aprenderla. Cuando a las materias se les da más valor que a los estudiantes, se está dando más valor a los intereses de las personas que aprendieron y constituyeron la materia, llamémoslos expertos, que a los intereses de otras personas que aprenden, que son los alumnos. El caso es, sencillamente, que la oposición centrado en la materia/centrado en el estudiante da prioridad a aquellos estudiantes que son expertos en la materia.

Por último, cognitivo/afectivo. Es de suponer que el hincapié en lo cognitivo valora el conocimiento «objetivo» y que el hincapié en lo afectivo trata de valores, sentimientos, actitudes y opiniones. Pero una orientación cognitiva no puede existir sin juicios de valores previos que seleccionen algunas cogniciones como más importantes o valiosas que otras. Lo que es cognitivo no se puede ni producir ni enseñar sin hacer referencia a evaluaciones previas. La oposición cognitivo/afectivo funciona para ocultar juicios de valor anteriores. Y resulta que esos compromisos ocultos son los que mantienen las autoridades y los expertos.

Ya en 1970 varias tendencias vinieron a ilustrar deficiencias de un enfoque del currículo basado en la estructura de las disciplinas. Se produjo la deconstrucción, aunque no se utilizó este término, cuando todo el mundo reconoció que las retóricas afirmaciones de Brunner, Schwab y Phenix, entre otros, excedían de la lógica de sus argumentos. En primer lugar, como se dijo anteriormente, el positivismo lógico y su sucesor, el empirismo lógico, que habían aportado ambos una contribución a las bases epistemológicas para un enfoque del currículo basado en la estructura de las disciplinas, ya no eran filosóficamente defendibles. No había surgido ninguna interpretación alternativa de la estructura disciplinaria y, a la vista del influyente libro de Kuhn (1962) sobre la estructura de las revoluciones científicas *(The Structure of Scientific Revolutions)* se necesitaba intensamente una. En segundo lugar, los académicos a los que se había encargado a principios de la década de los sesenta que ordenasen la estructura de sus respectivas disciplinas no consiguieron terminar sus tareas (Bruner, 1971). En tercer lugar, había cambiado la situación política internacional con respecto a la Unión Soviética. En cuarto lugar, la política interior de Estados Unidos estaba ahora dominada por el movimiento de los derechos civiles, la lucha contra la pobreza, y la creciente controversia sobre la intervención militar en Vietnam. Ya no era la estructura disciplinaria quien regía los esfuerzos sobre el currículo. Hacia 1970 se alzaron algunas voces, entre ellas la de Bruner (1973), para preguntar por qué no se estaba dando enseñanza sobre el racismo, la discriminación sexual y la desigualdad e injusticia sociales. A partir de 1980, esas demandas casi habían sido silenciadas a medida que el clamor se desplazaba ha-

cia la «excelencia» educativa. Fuerzas ajenas a la enseñanza profesional estaban planteando demandas, pero éstas eran diferentes a las expresadas diez años atrás. El poder hablaba de nuevo, pero esta vez contaba otra historia. Ya no eran los expertos disciplinarios quienes producían la verdad curricular: eran los activistas sociales, los opositores a la guerra y los formadores hukmanistas del profesorado quienes lo hacían ahora. Las relaciones de poder señalan cuáles son las proposiciones que tienen efectos de verdad. A medida que el poder evoluciona, se establece y cambia de lugar, es frecuente que se desplace también aquello que se considera verdadero y legítimo.

UN PROYECTO SOCIAL DE CURRICULO

Enseñar la estructura de las disciplinas es una de las muchas propuestas que se han hecho para centrar el currículo, organizarlo, fijar su sentido, y hacerlo coherente. Podemos leer la historia del currículo como una sucesión de invasiones de ideas organizadoras que atraen toda la atención durante un cierto tiempo antes de ser expulsadas por la siguiente invasión. Cada uno de los nuevos invasores estaba fuera del control de los formadores del profesorado, reflejaba los acontecimientos políticos externos e internos de la enseñanza, representaba prominentes ideologías contemporáneas, y podía ser deconstruido. Los significados trascendentales propuestos, como la enseñanza de la estructura disciplinaria, retroceden debido, por lo menos, a dos razones: 1) los acontecimientos externos, materiales, que presionan para su adopción desaparecen o se hacen menos exigentes, o bien se producen nuevos desarrollos que rompen el discurso y las prácticas con él relacionadas, una hipótesis foucauldiana, y (2) se demuestra más adelante que la capacidad persuasiva de la idea es sospechosa, bien debido a una crítica directa, bien a un análisis indirecto, y ésta es una hipótesis derrideana. El argumento que parte de las ideas de Foucault tiende hacia una declaración sintética, empírica, mientras que el derrideano es más analítico.

¿Qué son el currículo y la enseñanza en una era postestructural? *El estudio y la práctica del currículo determinan dónde y sobre qué bases se suministran las oportunidades para aprender y en qué punto se detendrán la deconstrucción de esas oportunidades.* La construcción y la deconstrucción giran en torno a una cuestión central: ¿por qué facilitamos una oportunidad para aprender sobre un objeto en primer lugar? El currículo se puede diseñar para ayudar a los estudiantes a conocer sus propios discursos, a saber de qué forma el conocimiento y el poder se crean y recrean el uno al otro, pero también se puede centrar en la aceptación de discursos existentes junto con sus oportunidades exclusivas, sus condicionantes, y su opresividad. Las construcciones curriculares y las críticas deconstructivas permiten emitir juicios sobre objetivos, experincias de aprendizaje, organización de experiencias de aprendizaje, y su evaluación —todo lo cual es necesario en cierto modo en algún momento, pero no debe confundirse con

un significado trascendental—. La crítica postestructural enseña, cuando menos, a recelar de aquellas posiciones de razonamiento, de conocimiento, la certeza, la claridad y el rigor.

Este razonamiento puede parecer curioso, incómodo, y poco familiar, ya que se espera que los argumentos académicos y profesionales empiecen con una pregunta y terminen con una respuesta. Los argumentos académicos y teóricos impelen a la certeza y prometen identidad al identificar —cuando menos— qué es lo que estamos estudiando, o incluso la verdad. Parece, por ejemplo, que la teoría del currículo debería decirnos qué es el currículo y decirnos con seguridad qué hacer a la hora de desarrollar, aplicar, y evaluar, el currículo. La lección postestructural nos enseña a recelar de tal autoridad. Gran parte de lo extraño y poco familiar del argumento postestructural se desvanece cuando se aplica a la vida diaria. El trabajo, las relaciones, las creencias, las habilidades, nosotros mismos, nada es idéntico de un día, o incluso de un momento, o de un lugar, para otro. Siempre hay diferencias. Las teorías y los principios organizadores que se presentan como significados trascendentales son productos de la actividad humana y, por consiguiente, están marcados por las incertidumbres y la transitoriedad de los esfuerzos humanos.

Piénsese alegóricamente en la teoría y la práctica social. La práctica social, el currículo y la enseñanza en este caso, puede compararse a la humanidad tras el pecado original. Lo que hacemos en la vida diaria es negociado, acordado, contingente, sujeto a cálculos erróneos, e imperfecto. Las teorías y los primeros principios prometen la redención. Hay esperanza, una actitud expectante, de que la teoría nos diga qué es lo bueno y lo verdadero, cómo hacer buenos cálculos y evitar el error. Puesto que quien produce la teoría es la humanidad que ha perdido su estado de gracia, no es de sorprender, pues, que la teoría también se caracterice por la imperfección, la ambigüedad y la contradicción.

¿Qué hacer? En el currículo y en la enseñanza son necesarios tanto constructores como deconstructores. Algunos serán mejores construyendo, otros deconstruyendo. Los contructores tienen que darse cuenta de que lo que se construye es temporal, falible, limitado, convencional, negociado y, a fin de cuentas, incompleto y contradictorio. Cada construcción será, con el tiempo, sustituida por otra. Y los argumentos deconstructivos deberán ser tales que la construcción continúe y se vea alentada. El campo de currículo ha experimentado inconscientemente ciclos de construcción y deconstrucción. Estos han sido interpretados como enfermedad, agonía, y anticipo de la muerte de este campo. La esperanza de encontrar una finalidad o causa sobre la cual basar el trabajo sobre el currículo y la enseñanza y que fije su sentido de una vez por todas está, sin embargo, fuera de lugar, es una ficción. Pero la continua búsqueda de sentido y finalidad y la subsiguiente deconstrucción de los candidatos que surjan no tienen que constituir un motivo de desesperanza. La aceptación de que esa es la naturaleza de la historia, de la política, y de los textos, produce importantes cambios en el pensamiento sobre el currículo y la enseñanza. Si sigue sin reconocerse la estructura del currículo, permítaseme la expresión, y su forma

de movimiento, es probable que al entusiasmo suceda el desencanto, y a éste el entusiasmo, y así sucesivamente, sin base alguna para una comprensión o un diálogo continuados.

Si se acepta que el discurso en este ámbito está fragmentado, sometido a presiones de todo tipo, es contradictorio e incompleto, resultante de fuerzas profesionales y políticas que escapen a nuestro control inmediato, y sometido a la deconstrucción; y si optamos por constituir conscientemente una dialéctica de construcción/deconstrucción, entonces cambiará la naturaleza del discurso curricular. En lugar de hablar principalmente sobre taxonomías de objetivos de aprendizaje, la conversación versará sobre la clase de sociedad y de escuela que queremos, teniendo clara conciencia de que cada una constituya a la otra. Por ejemplo, ¿queremos dar oportunidades de aprender una estructura de las disciplinas a expensas de enseñar sobre las causas y consecuencias del racismo, el machismo y la desigualdad e injusticia sociales? Si comparamos el argumento que expuso Bruner en 1960 con el que formuló en 1971 y 1973, a saber, que las cuestiones sociales deberían volver a ocupar el lugar central del currículo, observamos el flujo y reflujo. Cada uno de estos argumentos era persuasivo en el momento en que, se expuso *pero nunca se tocó el tema de las prácticas discursivas y de las estructuras sociales que hacían persuasivo cada argumento.* ¿Cómo llegar a lo que había detrás del discurso? ¿Cómo llegar a aquello que estructura lo que decimos? ¿Cómo elegimos las palabras y afirmamos lo que afirmamos?

Aunque el análisis postestructural es relativamente nuevo en las discusiones sobre la práctica social, y no promete un sentido final, trascendente, es posible esbozar el aspecto que podrían tener el currículo y la enseñanza en una era postestructural. Shapiro señala el objetivo de una práctica social postestructural;

> En lugar de extender el control predominante inmanente a las prácticas lingüísticas de los distintos organismos sociales, tenemos que crear prácticas discursivas alternativas, estructuras retóricas que constituyan un desafío a las pautas mentales existentes. Necesitamos una manera de pensar y de hablar que no suministre ningún escondite al poder (1985, p. 19,).

Sin embargo, incluso esta proposición simple y directa nos da un ejemplo de la dificultad de la tarea. Si es el poder quien hace posible hablar y escribir, entonces la propuesta de Shapiro deconstruye, ya que el poder precede al pensamiento y al habla. Siempre existe la posibilidad de que el poder esté oculto, al acecho detrás de lo que se dice. Puesto que no es posible separar el habla del poder, ¿qué se puede esperar de la práctica curricular y educativa?

El currículo es lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender. Lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender, como se dijo anteriormente, depende de lo que no tienen oportunidad de aprender. El poder distribuye las oportunidades y las no oportunidades. Por consiguiente, el currículo está íntimamente ligado a la administración educativa y a la enseñanza porque cada conjunto de actividades produce oportunidades y limitaciones a lo que se pue-

de aprender. El currículo no es un campo aislado, autónomo, de la enseñanza. Por el contrario, forma parte de nuestra sociedad en sentido amplio y se mueve al mismo ritmo que nuestra política, música, economía, tecnología, etc. Muchas de las quejas sobre la enfermedad, muerte o agonía del currículo fueron el resultado de la incomprensión de estas conexiones y de las monumentales demandas que se le formularon. Fue como si se esperase de los especialistas en currículo que dijesen a los rectores de la enseñanza qué tenían que hacer. Pero la aceptabilidad de lo que se expresó habría reflejado los intereses contemporáneos de quienes ocupaban el poder y hay pocos motivos para pensar que la retórica de la respuesta habría igualado su lógica. El estudio del currículum es el proceso de incorporar una respuesta a la siguiente cuando se pregunta qué es lo que los estudiantes deberían tener oportunidad de aprender. Esperar de los especialistas en currículo que den una respuesta definitiva a qué deberían tener oportunidad de aprender los estudiantes demuestra una ignorancia de esta cuestión y de este campo. Dicho esto, ¿qué estrategias curriculares parecen prometedoras?

El trabajo curricular tiene lugar en una variedad de situaciones de diferente alcance y generalidad: están el Departamento de Educación y las editoriales estadounidenses, que distribuyen libros de texto en todo el país, los departamentos de educación de los Estados, hay clases sobre métodos de enseñanza, están los comités curriculares de los distritos escolares, y están las aulas individuales. Lo que se construye en cada nivel está modelado por lo que se hereda de anteriores generaciones sociales, organizativas o profesionales. Saussure expresa muy claramente este punto general, en el que convergen, y luego se separan, el pensamiento estructural y el postestructural:

> La palabra, aunque parezca que ha sido elegida con independencia de la idea a la que representa, es fija, no es libre, con respecto a la comunidad lingüística que la utiliza... Ningún individuo, aunque quisiera, podría modificar en modo alguno la elección que ha hecho; y lo que es más, tampoco la propia comunidad puede controlar ni una sola palabra; está vinculada al lenguaje existente (1966, p. 71,).

Los discursos heredados entraron en contacto unos con otros, unas veces reforzándose, otras veces en conflicto. Un paso en una estrategia postestructural es la descripción de las relaciones existentes entre tendencias históricas y prácticas políticas y la teoría y la práctica del currículo. Por ejemplo, cabría preguntar cuáles fueron las condiciones históricas y políticas que hicieron que el razonamiento de Tyler, la taxonomía de los objetivos educativos de Bloom y cols., y lo «práctico» de Schwab, fuesen persuasivos. Sin embargo, no hay que enfocar tales cuestiones de una manera simplista, excesivamente determinista. La política no crea el currículo a partir de un tejido terminado. Por el contrario, el poder transforma los discursos cuando a una categoría, como la estructura disciplinaria por ejemplo, se le da más relevancia e importancia que a otras. Las tensiones internacionales no crearon la noción de estructura pero sí asignaron a la estructura disciplinaria un valor educativo que no había tenido an-

tes. El poder crea oportunidades para el habla y el discurso, pero no crea las distintas categorías del discurso. El problema consiste en determinar cómo configura el poder el discurso curricular y por qué ciertas materias resultan más privilegiadas que otras.

Otro paso en la crítica postestructural lleva a preguntar muy directamente de quién son los intereses que se protegen y de quién son los intereses que se excluyen. Es fácil identificar a quién se beneficia de un currículo que haya sido organizado en téminos de estructura disciplinaria. Se esperaba que los estudiantes de los grupos que habían conseguido un buen rendimiento escolar lo tendrían también en los currículo académicos. Se esperaba que los que tuviesen una formación que no subrayase el rendimiento académico no conseguirían tan buenos resultados. A los especialistas en currículo que defendiesen posiciones humanistas o sobre cuestiones sociales se les marginaría profesionalmente de momento.

Un tercer movimiento postestructural consiste en determinar quién participa con autoridad en el discurso curricular, quién escucha, y quién es excluido. Si se excluye sistemáticamente a algunos, no es sorprendente que sus intereses sean, también sistemáticamente, ignorados. En cuarto lugar habría que generar interpretaciones alternativas de lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender porque, desde una perspectiva postestructural, es muy probable que nada sea lo que parece en la superficie. En quinto lugar, ¿cuáles son las categorías dominantes y qué se valoran? Puesto que las categorías dominantes no pueden constituir la base de la lógica del sistema, es prudente examinar los valores y las ideologías que condujeron a los principios organizativos del currículum. En sexto lugar, las propuestas, demandas, etc., de currículo deberían ser examinadas a la luz de los cambios y desarrollos ocurridos en otras disciplinas. En séptimo lugar, el análisis postestructural sugiere que prestemos atención no sólo a los temas que se encuentran normalmente en primer plano sino también a las condiciones históricas y a las estructuras sociales que constituye, reconstituyen, y legitiman esos temas. Debemos prestar atención, no sólo a los temas que nos plantea nuestra profesión, las organizaciones, los libros de texto, y las demandas sociales, sino también a las condiciones que produjeron esos temarios.

Los enfoques estructuales tienden a la elaboración de listas de comprobación; la crítica postestructural niega la posibilidad de que se pueda recopilar una lista duradera. No cabe duda de que hay ciertos factores que debemos tener en mente al realizar una crítica tanto foucauldiana como derrideana, pero podría resultar más productivo pensar de una forma más metafórica en la construcción del currículo, en la genealogía de la construcción y en su deconstrucción.

La crítica postestructural mantiene que la linealidad en los textos, organizaciones, razonamientos, y argumentos es engañosa. He aquí tres metáforas que ofrecen unas imágenes de contraste, y sin embargo dependientes, útiles al pen-

sar en lo que se ha mantenido: ciencia normal y revolucionaria, discurso normal y anormal, y pensamiento natural y artificioso. Aunque Kuhn, en *The Structure of Scientific Revolutions* (1962), no hizo su exposición en términos postestructurales, ésta sigue, en general, líneas paralelas a la de Derrida. La actividad científica se mueve entre la ciencia normal, que está gobernada por un paradigma que, o bien «representa toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., compartidos por los miembros de una determinada comunidad», o bien «denota un tipo de elementos en esta constelación, las soluciones concretas del rompecabezas... utilizadas como modelos o ejemplos» (1974, p. 175) y la ciencia revolucionaria, en la que se rechazan y sustituyen los paradigmas. La ciencia normal es, más o menos, una actividad de contrastación de hipótesis en la que se elaboran y encajan teorías. En ocasiones, el paradigma, el significado trascendental, se rompe. La actividad científica adopta entonces tonos revolucionarios, y comienza la búsqueda de un conjunto de principios rectores y de soluciones guía al rompecabezas, un nuevo paradigma. La ciencia, desde este punto de vista, es un movimiento entre una actividad normal y regida por normas y una búsqueda revolucionaria de nuevas normas. Richard Rorty, en *Philosophy and the Mirror of Nature* (1980), analiza el discurso normal y anormal. Tras una descripción de repetidos intentos fallidos de los filósofos del siglo XX de conseguir unas bases para el reconocimiento, advierte que Wittgenstein, Dewy y Heidegger llegaron a un mensaje historicista común:

> Cada uno de los tres nos recuerda que las investigaciones sobre las bases del conocimiento, o de la moralidad, o del lenguaje, o de la sociedad, pueden ser simplemente una apologética, unos intentos de eternizar un cierto juego de lenguaje, una práctica social, o una imagen propia, contemporáneos (pp. 9-10).

Esto representa una buena descripción general de lo que se defendía como estructura disciplinaria en el currículo. El término de currículo, la búsqueda de una «teoría de currículo», «un» primer principio, «un» sistema de organización o «un» procedimiento de evaluación, es un intento de eternizar una determinada práctica social que no es sino un accidente en el tiempo y en el espacio. Representa un esfuerzo por negar nuestra humanidad mediante la negación de las diferencias y del movimiento.

Rorty dedica bastante atención en su último capítulo a la enseñanza y a la «edificación», entendiéndose por edificación «encontrar modos de hablar nuevos, mejores, más interesantes y más fructíferos» (p. 360). La edificación empieza con el discurso normal, que está dominado por las «descripciones del mundo que ofrece nuestra cultura (por ejemplo, mediante el aprendizaje de los resultados de las ciencias naturales)» (p. 365). El movimiento se dirige luego al discurso anormal, que es siempre parasitario del discurso normal. Vale la pena citar textualmente las palabras de Rorty en este punto final:

> ... Lo que se pretende con la edificación de la filosofía es mantener viva la conversación, y no encontrar la verdad objetiva. Esa verdad, desde

> este punto de vista, es el resultado normal de un discurso normal. La edificación de la filosofía no sólo es anormal sino reactiva... El peligro que intenta evitar la edificación del discurso es que un cierto vocabulario, un cierto modo de contemplarse a sí misma que la gente podría llegar a tener, induzca a creer erróneamente que desde ahora todo discurso podría ser, o debería ser, un discurso normal. La congelación de la cultura resultante sería, para los filósofos edificadores, la deshumanización de los seres humanos (p. 337).

Un discurso edificador oscila entre la construcción y la deconstrucción, entre la estructura y su crítica, entre la conversación normal y la conversación anormal y la argumentación siempre recelosa de la certeza y de la precisión.

Un tercer modo de pensar sobre la crítica estructural y postestructural es el que describe Culler en *On Deconstruction: Theory and Criticism after Structuralism* (1984). Basándose en el trabajo de J. Hillis Miller, escribe sobre la crítica natural y artificial de literatura. El crítico natural saca «la literatura a la luz del sol en un feliz positivismo» (p. 23, citando a Miller). El crítico artificioso persigue el análisis lógico, llevándolo a regiones que son alógicas, absurdas, y sugiere sentidos más profundos.

> ... el postestructuralismo artificioso llega para despertar al estructuralismo natural del sopor dogmático en el que le hizo caer su «inquebrantable fe» en el pensamiento y «la promesa de un ordenamiento racional» (p. 24).

Ser desenvuelto, listo, perspicaz con respecto al mundo tal como parece nos deshumaniza y nos engaña. El trabajo en currículo tiene que ser a la vez natural y artificioso.

Ha llegado el momento de llevar el análisis hasta sus últimas consecuencias y explicar por qué ha sido tan turbulento, desde una perspectiva histórica, el estudio del currículo. Esta turbulencia se ha interpretado en ocasiones como un signo de enfermedad, de disolución o de agonía, mientras que otros campos de la educación parecían presentar una mayor estabilidad. Es discutible que las disciplinas de las que se derivan en parte la psicología educativa, los fundamentos sociales de la enseñanza, la filosofía de la enseñanza, el análisis de la política educativa o la administración de la enseñanza, hayan contribuido a su aparente estabilidad. La educación, o si se quiere la formación del profesorado, se ocupan de situaciones concretas. El currículo, sin embargo, no se sitúa históricamente en la tradición de una disciplina académica, ni se ve limitado por situaciones concretas. La complejidad de las exigencias que le han sido impuestas al estudio y a la práctica del currículo contribuyen a darle ese carácter más impreciso, explican sus sacudidas, sus contradicciones, y su falta de centro, de fundamentos o de bases lógicas.

No obstante, tanto la aparente estabilidad de otros campos de la enseñanza como la inestabilidad del currículo son ilusorias. Las disciplinas académicas y

los conocimientos que generan no son estables, como lo demostró Kuhn (1964) de forma muy convincente. Aun después de una «revolución científica», las disciplinas conservan unas tradiciones y una herencia. Las preguntas cambian, se descartan soluciones, pero siempre queda una idea de cuál es el objeto de un campo de conocimiento, ya se trate de la filosofía, la economía o la ciencia política. Los significados trascendentales de las disciplinas académicas son, a largo plazo, ficticios, pero, en un plazo más corto (la duración de una carrera profesional media, por ejemplo), son estables. Varias razones podrían explicar por qué es más larga la esperanza de vida de los fundamentos lógicos en las disciplinas académicas que en el ámbito del currículo: 1) las disciplinas académicas guardan una relación menos estrecha que el currículo con exigencias y acontecimientos políticos tales como el lanzamiento por sorpresa de un satélite artificial por la Unión Soviética; 2) los problemas y tareas de investigación de las disciplinas se sitúan en un marco más estrecho y se guían de forma más clara por políticas administrativas que las tareas más globales de las que se ocupa el currículo; en este sentido, Kuhn sostiene que los paradigmas tienden a ser compartidos en mayor medida por comunidades de menos de cien miembros (Khun, 1974, p. 178); 3) las disciplinas no tienen que responder a las exigencias de excelencia y rendimiento inmediatas, específicas y variables a las que se enfrenta la enseñanza profesional; así, los investigadores académicos pueden reconocer con toda tranquilidad en el seno de su comunidad su incapacidad de solucionar un problema, como hicieron los estudiosos de la ciencia política, que pasaron cerca de veinte años intentando resolver un problema conocido como el teorema de imposibilidad de Arrow, para terminar concluyendo que era imposible resolverlo; 4) las disciplinas pueden reflejar orientaciones ideológicas y problemas de la sociedad en su sentido más amplio, tales como el establecimiento de teorías de comportamiento racional en la microeconomía y la ciencia política, pero no se enfrentan nunca, al contrario que el currículo, con las contradicciones, las frustraciones, las ambigüedades y, en ocasiones, la indefensión de la sociedad, las tradiciones, orientaciones, compromisos, obligaciones y, sobre todo, la gravitación en torno a una actividad disciplinaria y profesional ajena a la enseñanza dan a muchos campos de ésta una apariencia de estabilidad de la que el currículo carece.

No existen fundamentos sólidos, inmutables, para ninguno de estos esfuerzos. Lo que ocurre es que la ausencia de tales fundamentos es más visible en el caso del currículo que en el de otras áreas de la enseñanza profesional y de las disciplinas académicas. Así pues, la situación normal del currículo no es el consenso, la estabilidad y el acuerdo, sino el conflicto, la inestabilidad y el desacuerdo, porque se trata de un proceso de construcción de lo que los estudiantes tienen oportunidad de aprender que va seguido por otro de deconstrucción, por otro de construcción, y así sucesivamente.

Adoptando explícitamente una actitud postestructural, los formadores del profesorado evitarán la falsa esperanza de la certeza estructural y estarán en mejores condiciones para hacer frente, prever, e incluso, predecir, cuál será el des-

tino de la última propuesta para orientar el currículo. Si el campo del currículum se mueve hacia una era postestructural, juntamente con sus incertidumbres, ambigüedades y críticas, existe la promesa de comprender mejor cómo nosotros y los que nos rodean hemos llegado a ser lo que somos. La posibilidad de ese conocimiento trae consigo la promesa de más libertad y poder: una mayor libertad de las estructuras sociales existentes y un mayor poder para crear nuestras sociedades y escuelas, en lugar de que suceda lo contrario.

¡En cualquier caso continuará la deconstrucción! Un proceso social de currículum es una construcción de oportunidades para aprender y una decisión el cuándo y el por qué cesará la deconstrucción de esas oportunidades. Aceptamos el desafío del proyecto al preguntar: ¿Qué clase de personas somos?; ¿qué clase de personas queremos ser?

BIBLIOGRAFIA

ANYON, Jean: «Social class and school knowledge», *Curriculum Inquiry,* vol. 11 n.° (primavera 1981), pp. 3-42.

APPLE, Michael: *Education and power.* Londres: Routledge & Kegan Paul, 1982.

AUSTIN, J. L.: *How to do things with words.* Nueva York, Oxford University Press, 1968.

BLOOM, Benjamin S. y colaboradores (dirs. ed.): *Taxonomy of educational objectives.* Nueva York, David McKay, Co., 1956.

BRUNER, Jerome: *The process of education.* Cambridge: Harvard University Press, 1960.

—: «The process of education revisited», *Phi Delta Kappan,* vol. 52, n.° 1 (1971), pp. 18-21.

—: *The relevance of education.* Nueva York, W. W. Norton & Co., 1973.

CHERRYHOLMES, Cleo H.: «Social Knowledge and citizenship education: two views of truth and citizenship», *Curriculum Inquiry,* vol. 10 (verano, 1980), n.° 2, pp. 115-141.

—: «Discourse and criticism in the social studies classroom», *Theory and Research in Social Education,* vol. 9, n.° 4, (invierno, 1982), pp. 57-73.

—: «Theory and practice: on the role of empirically based theory for critical practice», *American Journal of Education,* vol. 94, n.° 1 (noviembre, 1985).

CULLER, Jonathan: *On deconstruction: theory and criticism after structuralism.* Ithaca, NY: Cornell University Press, 1984.

DERRIDA, Jacques: *Of grammatology.* Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1976.

—: *Positions.* Chicago, The University of Chicago Press, 1981.

EAGLETON, Terry: *Literary theory: an introduction.* Minneapolis, University of Minnesota Press, 1983.

EISNER, Elliot W.: «Anastasia might still be alive, but the monarchy is dead», *Educational Researcher,* vol. 12 n.° 5(mayo, 1983), pp. 13-24.

—: *The educational imagination.* Nueva York, Macmillan, 1979.

FOUCAULT, Michael: *Madness and civilisation: a history of insanity in the age of reason.* Nueva York, 1965.

—: *The order of things: and archaeology of the human sciences.* Londres, 1970.

—: *The archaeology of knowledge.* Nueva York, Harper Colophon Books, 1972.

—: «History, discourse and discontinuity». *Salmagundi,* n.° 20 (verano-otoño, 1972b), pp. 225-248.

—: *Power/knowledge.* Nueva York, Pantheon Bools, 1980a.

—: *Language, counter-memory, practice.* Ithaca, NY, Cornell University Press, 1980b.

GIBSON, Rex: *Structuralism and education.* Londres, Hodder and Stoughton, 1984.

GIROUX, Henry A.: «Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis», *Harvard Educational Review,* vol. 53 n.° 3 (agosto, 1983a), pp. 257-293.

—: *Theory & resistance in education: a pedagogy for the opposition.* Hadley, MA, Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1983b.

JACKSON, Philip W.: «Curriculum and its discontents», *Curriculum Inquiry,* vol. 10 n.° 1 (1980), pp. 28-43.

JOHNSON, Mauritz: «Definitions and models in curriculum theory», *Educational Theory,* vol. 17 n.° 2 (primavera, 1967), pp. 127-140.

KUHN, Thomas: *The structure of scientific revolutions.* Chicago, The University of Chicago Press, 1962.

LEITCH, Vincent B.: *Deconstructive criticism: an advanced introduction.* Nueva York, Columbia University Press, 1983.

MACDONALD, James B.: «How literal is curriculum theory?», *Theory Into Practice,* vol. XXI n.° 1 (invierno, 1982), pp. 55-61.

McCUTCHEON, Gail: «What in the world is curriculum theory?», *Theory Into Practice,* vol. XXI n.° 1 (invierno, 1982), pp. 18-22.

POPKEWITZ, Thomas: *Paradigm and ideology in educational research.* Nueva York, Falmer Press, 1984.

—: «Craft and community as metaphors for social inquiry curriculum», *Educational Theory,* vol. 27 n.° 4 (otoño, 1977), pp. 310-321.

PHENIX, Phipip: *Realms of meaning* (1964).

PHILLIPS, D. C.: «After the wake: post-positivistic educational thought», *Educational Researcher,* vol. 12 n.° 5 (mayo, 1983), pp. 4-12.

PINAR, William F.: «A reply to my critics», *Curriculum Inquiry,* (verano, 1980), vol. 10 n.° 2, pp. 199-205.

PUTNAM, Hilary: «The analytic and the synthetic», in H. Feigl and G. Maxwell, *Minnesota studies in the philosophy of science: Volume III.* Minneapolis, University of Minnesota Press, 1962, pp. 350-397.

QUINE, W. V. O.: «Two dogmas of empiricism» in *From a logical point of view.* Cambridge, Harvard University Press, 1953.

RORTY, Richard: *Philosophy and the mirror of nature.* Princeton, NJ, Princeton University Press, 1980.

RYAN, Michael: *Marxism and deconstruction.* Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1984.

SAID, Edward: *Beginnings: intention and method,* 1975.

SAUSSURE, Ferdinand: *Course in general linguistics.* Nueva York, McGraw-Hill Book Company, 1966.

SCHWAB, Joseph: «The concept of the structure of a discipline», *The Educational Record,* vol. 43 (julio, 1962), pp. 197-205.

SHAPIRO, Michael: *Language and political understanding.* New Haven, Yale Univrsity Press, 1981.

—: «Post structuralist political pedagogy», *News for Teachers of Political Science,* n.° 44 (invierno, 1985), pp. 18-19.

SUPPE, Frederick: *The structure of scientific theories.* Chicago, University of Illinois Press, 1977.

TANNER, Daniel y LAUREL, N. Tanner: «Emancipation from research: the reconceptualist prescription», *Educational Researcher,* vol. 8, n.° 6, (junio 1979), pp. 8-12.

TYLER, Ralph W.: *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago, University of Chicago Press, 1949.

VAN MANEN, Max: «Edifying theory: serving the good», *Theory Into Practice,* vol. XXI n.° 1, (invierno, 1982), pp. 44-49.

WITTGENSTEIN, Ludwig: *Philosophical investigations.* Nueva York, The Macmillan Co., 1958.

ZAIS, Robert S.: «Conceptions of cirriculum and the curriculum field», reimpreso en Giroux, Penna y Pinar, *Curriculum and Instruction.* Berkeley, CA: McCutchan Publishing Co., 1981, pp. 31-49.

E S T U D I O S

LA PRODUCCION DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR Y LOS LENGUAJES CURRICULARES. CUESTIONES INSTITUCIONALES EN EL SEGUIMIENTO DE LAS MATEMATICAS ESCOLARES

THOMAS S. POPKEWITZ*

¿Cómo podrían enfocarse las reformas educativas del seguimiento de las matemáticas? ¿A qué características de la escolarización y de la enseñanza habría que dar prioridad en las discusiones de las prácticas de curriculares? En la consideración de estas cuestiones, un posible enfoque parte de la perspectiva de una sociología crítica. Participar en las escuelas es participar en un contexto social que contiene pautas de razón, normas de práctica y concepciones del conocimiento. El problema de la investigación consiste en entender cómo se realiza la materia de estudio dentro de las configuraciones ideológicas y de distribución social que se encuentran en las escuelas.

Lo que se enseña en la escuela no resulta inmediatamente evidente cuando examinamos el flujo diario de acontecimientos en las aulas. Solemos suponer que dar prioridad en las discusiones de las prácticas curriculares? En la conte, los contextos sociales en los que se realiza la enseñanza de las matemáticas no son los mismos para todos los niños. Los niños que proceden de distintos entornos sociales, culturales y económicos responden de distinto modo al trabajo de escolarización. También los profesores aportan concepciones culturales y sociales que influyen sobre la rutina diaria y las prácticas de enseñanza. Las ideologías profesionales sobre el diseño del currículo, la organización de las clases, y las definiciones del rendimiento, movilizan visiones parciales en la enseñanza de la materia.

El problema de la reforma escolar en el proceso social de la escolarización puede contemplarse en relación con dilemas, cuestiones, y valores. La reforma, en parte, es una respuesta a la contradicción entre la esperanza de una escuela común y la ocurrencia de una diferenciación. El lenguaje de reforma es un poderoso símbolo que dirige la atención hacia una reforma de las pautas sociales actuales frente a la crisis y a la tensión social. Los ritos y la retórica de la reforma crean imágenes de instituciones más progresistas y benevolentes. Sin em-

* Universidad de Wisconsin-Madison.

bargo, el lenguaje de la reforma debe ser yuxtapuesto al mundo cotidiano y a las prácticas de las escuelas. En su ironía, es posible que las actividades de la reforma tengan poco que ver con el cambio. Casi siempre, lo que se concibe como cambio y reforma en matemáticas puede referirse sólo a movimiento y actividad, legitimando las pautas institucionales establecidas en lugar de alterar los valores, conocimiento y efectos de la escolarización, que son sustantivos (1).

El foco de este ensayo se centra en las contradiciones entre esperanza y ocurrencia. Se mantiene que el problema de la calidad, equidad e innovación en la enseñanza de las matemáticas no puede ser considerado con independencia del proceso institucional de la escolarización. Para comprender esta relación, se examinan las condiciones sociales en las que tienen lugar la enseñanza, el aprendizaje y la reforma. Este ensayo enfocará tres cuestiones en particular, a saber:

1. ¿Qué cuestiones sociales y culturales subyacen a las pautas institucionales de escolarización?

2. ¿Cuáles son los supuestos e implicaciones de los lenguajes curriculares para enseñar matemáticas?

3. ¿Qué entendemos por cambio y reforma? ¿Cómo pueden el cambio educativo y las prácticas iluminar u oscurecer las condiciones sociales en las que se produce el conocimiento escolar?

La intención al plantear las preguntas de la manera anterior es reconducir la atención a cómo pensamos sobre el rendimiento, el éxito y el fracaso en la enseñanza de las matemáticas. No hay nada «natural» en las pautas de trabajo escolar o en las tradiciones y costumbres que hemos llegado a asociar con sus realizaciones institucionales. Las escuelas se construyen, se mantienen y se renuevan socialmente mediante acciones de la gente. Esas construcciones nunca son neutrales: la escolarización es una imposición de ciertas pautas entre la serie de las que son posibles en un momento cualquiera. Considerara las suposiciones, implicaciones y consecuencias de la enseñanza de las matemáticas en su contexto institucional es un elemento importante del problema del seguimiento.

Este ensayo gira en torno a la «sociología crítica». El sistema tiene un origen europeo, e intenta desarrollar un método de investigación que implique un juego combinado de sociología, de filosofía social y de historia. Se supone que las doctrinas y planes para la reconstrucción educativa sufren una transformación, en todos los casos, en cuanto entran en el mundo de la práctica. Nuestras más nobles esperanzas sobre la escolarización tienen que yuxtaponerse a las contradicciones de nuestras instituciones sociales. Las reformas de los currículos de ciencias y matemáticas de finales de la década 1960-1970, por ejemplo, nunca se implantaron en la escuela en la forma que se había deseado inicialmente.

(1) Para un examen de los supuestos e implicaciones de los modelos de cambio, ver Popkewitz, 1984, cap. 6.

También se puede advertir la existencia de consecuencias imprevistas en la creación de la escuela secundaria polivalente americana. Pretendía eliminar prejuicios de clase, pero surgieron nuevas estrategias para el seguimiento y la diferenciación con objeto de mantener desigualdades y formas de discriminación existentes en la sociedad en general.

Considerar las consecuencias imprevistas no sólo es comprender las diferencias de comportamiento en la instauración de reformas, tales como si se crean nuevos programas o si más estudiantes siguen una rama de estudios. La investigación tiene que examinar los supuestos, implicaciones, y consecuencias del transcurso de la vida social de la escolarización. La enseñanza siempre se encuentra constreñida dentro de estructuras institucionales que contienen patrones por los cuales una sociedad y sus individuos van a juzgarse a sí mismos. Se prestará atención a cómo se interpretan el contenido y los métodos de la enseñanza de las matemáticas a través del lenguaje cotidiano, de los supuestos de sentido común, y de las prácticas que organizan el mundo de la escolarización.

I. ¿QUÉ CUESTIONES SOCIALES Y CULTURALES SUBYACEN A LAS PAUTAS INSTITUCIONALES DE LA ESCOLARIZACIÓN? (2)

Me gustaría seguir el análisis del problema de la enseñanza de las matemáticas considerando más directamente el contexto institucional de la escolarización. La forma y el contenido se relacionan entre sí y mantienen supuestos y suposiciones mediante los cuales los estudiantes se orientan a situaciones y perciben el sentido de sus actividades académicas. La subyacente organización del aula y los patrones curriculares son disposiciones encaminadas a cómo tiene uno que hablar, pensar, ver y sentir respecto al mundo. Las disposiciones no son las mismas para los profesores y los estudiantes, ni para todos los estudiantes. Las matemáticas escolares, desde este punto de vista, no son sólo la incorporación de nuevas prácticas, sino que implican la manera de realizar matemáticas en las pautas sociales de la escolarización.

¿Cómo podemos seguir pensando sobre las normas institucionales que hay tras la enseñanza de las matemáticas? Michael Foucault, filósofo social e historiador francés, ofrece un enfoque. Foucault (1973) sugirió que bajo una sociedad, en cualquier época, yacen códigos de cultura fundamentales.

Esos códigos rigen el discurso de la sociedad, sus intercambios, sus técnicas, sus valores y la jerarquía de sus prácticas. Los códigos se convierten en un «régimen de la verdad». Conforman y modelan lo que se puede decir y lo que hay que callar, los tipos de discurso aceptados como verdaderos y los mecanismos que hacen posible distinguir entre verdad y error.

(2) Para un análisis más general del concepto de institución y el problema de la reforma ver Popkewitz, 1979, 1983 A.

Un examen del discurso ilumina los códigos de cultura. En el ámbito del discurso, a Foucault le interesa algo más que las reglas y la estructura de la gramática. Nuestros signos, gestos, rutinas y comportamientos llevan consigo normas sobre lo que ha de considerarse normal, razonable y legítimo. El discurso establece para la gente las condiciones por las cuales se interpretan los acontecimientos y se sitúa uno mismo, como individuo, en un mundo dinámico. Encajadas en los códigos de cultura, sigue diciendo Foucault, se encuentran las relaciones de poder. La noción de poder no se relaciona con la propiedad, sino con la comprensión de las cambiantes relaciones sociales y los innumerables puntos estratégicos desde los que se ejerce el poder.

La importancia de los «códigos» institucionales de escolarización resalta cuando se distingue entre el sentido superficial de la escolarización y el subyacente. La capa superficial del sentido viene dada por los criterios o patrones públicamente aceptados mediante los cuales la gente juzga el éxito o el fracaso. Escribir un objetivo de una clase, hacer microenseñanza o trabajar en una situación de enseñanza en equipo podrían aportar ese criterio público. La capa subyacente del sentido dirige la atención de los supuestos, suposiciones y «reglas del juego» que dan plausibilidad y legitimidad a esos criterios. Es decir, al mismo tiempo que los estudiantes están dedicados a adquirir un conocimiento de las matemáticas, se les enseñan también las formas adecuadas en las que hay que moldear ese conocimiento.

La capa subyacente de sentido se advierte al analizar una clase de matemáticas que se observó en una escuela elemental urbana en Estados Unidos (Popkewitz y cols., 1982). Los estudiantes eran de raza negra, de familias pobres y desempleadas del sector industrial (3). La finalidad pública de la clase consistía en ayudar a los estudiantes a aprender a restar. El profesor redactó un plan de la clase, construyó materiales y evaluó de acuerdo con los objetivos anteriormente establecidos. La clase estaba justificada por diferentes razones: la resta es un importante elemento de un currículo de matemáticas, y las clases futuras dependían de que se adquiriese ese conocimiento. Durante la clase, el profesor explicó los elementos de la resta y los estudiantes trabajaron con libros de texto y con hojas fotocopiadas.

Estos sentidos superficiales de la clase se desarrollaron en un contexto de pautas, creencias y justificaciones institucionales que constituyen los sentidos subyacentes. Las reglas y los procedimientos existen antes de que se produzca la clase de matemáticas. Esas reglas nos orientan cómo deberíamos pensar y actuar respecto a cómo aprenden y desarrollan los niños, a la naturaleza del conocimiento y a las pautas del orden social y el control de la escolarización. Está demostrado que los profesores no siguen procedimientos «racionales» al enseñar (ver McCutcheon, 1981). Las relaciones entre las prácticas de los profesores y las reglas y valores institucionales sólo han sido estudiadas en parte. En la cla-

(3) El análisis se basa en un conjunto de diversas clases a lo largo de un cierto tiempo.

se de aritmética anteriormente descrita, la enseñanza se basaba en un modelo de «déficit» de aprendizaje. Las matemáticas se definían según una definición fija y resistente de eso con lo que los profesores tienen que «llenar» las mentes de los estudiantes, reflejando lo que Paulo Freire (1970) llama una concepción bancaria de la enseñanza.

La materia de la clase, sin embargo, no era más que una parte del contenido. La clase portaba mensajes sociales que eran tan importantes como las consideraciones cognitivas. La introducción a la clase implicaba una discusión que se centraba en los fracasos académicos de los niños. El discurso reflejaba la creencia del profesor de que la dependencia de los niños de la seguridad social hacía posible que tuviesen «rasgos» indeseables que habría que superar para poder alcanzar algún rendimiento. Gran parte de la interacción en el aula tenía relación con el convencimiento del profesor en la patología cultural y personal de los niños y no con cualquier noción del libro de texto sobre «aprendizaje».

En la clase de aritmética no sólo encontramos referencias a la circunstancia social, sino también una de las posibles definiciones de conocimiento y niñez que hay en los procesos de escolarización. La clase de aritmética se basaba en un modelo de aprendizaje de «déficit». En otros contextos podría haberse apreciado un punto de vista constructivo, considerando el conocimiento como algo emanante de la participación en la solución de los problemas de la comunidad. El aprendizaje de los hechos aritméticos no es un fin en sí mismo, sino en relación con los procesos de interacción y responsabilidad que tienen lugar en el aula. Un punto de vista diferente tanto de los modelos constructivistas como de los modelos de «déficit» es una psicología social en la que se establece una relación dialéctica entre cultura, situación social y desarrollo de la mente (ver Vygotsky, 1978).

De los diferentes puntos de vista sobre el conocimiento surgen opiniones contrapuestas sobre la sociedad y la política (Popkewitz, 1983c). Tratar a un niño como «déficit» es definir el conocimiento de una manera atomista: el individuo es un organismo esencialmente receptivo, reflectante, cuyas cualidades resultan moldeadas con el tiempo por el entorno. La epistemología implica también una teoría política: al individuo le es negado el papel de actor en la creación de la historia y de la cultura. La vida social se define como fija y resistente a la intervención. Por el contrario, una atención enfocada a la negociación como vía para considerar el aprendizaje da valor a la comunidad y al individuo como integralmente relacionados y que se refuerzan mutuamente. Sin embargo, la idea de negociación no es neutral. Pone el acento en una visión liberal, propia de principios del siglo XX, de individuos que trabajan colectivamente para mejorar su mundo. La liberación tiene también sus propias limitaciones. Postula ocuparse sólo del presente, oscureciendo la función de la historia en la modelación de la conciencia misma. Es decir, se ignora cómo algunas categorías, como el «aprendizaje» o la «individualización», se construyen socialmente cuando determinados grupos sociales luchan en el pasado para dar una

definición a las cuestiones culturales, económicas y educativas (ver Braudel, 1980; y Napoli, 1981).

Las diversas visiones del conocimiento y de la sociedad no agotan las posibilidades de la relación entre pedagogía, psicología y teoría política. Son un ejemplo de lo que podrían ser considerados simples actos de planificación o gestión de aula pero que, en realidad, contienen profundos y complejos principios de autoridad, legitimidad y relaciones de poder.

De la clase de matemáticas podemos empezar a entender que la forma y el contenido de la escolarización están relacionados entre sí; no sólo canalizan el pensamiento y acción, sino que refuerzan y legitiman valores sociales sobre la autoridad y el control. Si bien la enseñanza de las matemáticas se centra con frecuencia en las características lógicas del contenido de la materia de estudio, son las ideologías encajadas en cómo se selecciona el contenido y se realiza en la enseñanza lo que constituye el aprendizaje de escolarización. El rendimiento de escolarización está dando dirección al pensamiento social y a la formación de la inteligencia tanto para aquéllos que tienen éxito como para los que fracasan. El concepto bancario postula el conocimiento como algo externo a los individuos y controlado por quienes tienen poder para definir y establecer categorías en la realidad social. Las interacciones sociales de las aulas refuerzan esa noción de poder, al sugerir que el fracaso en el aprendizaje es un fracaso personal, no institucional.

Las pautas sociales en las que se formula el conocimiento tienen importantes implicaciones para la ejecución de la enseñanza de las matemáticas. Mientras que a las matemáticas se las considera como un lenguaje universal en el que la lógica de las relaciones a una respuesta adquiere la máxima importancia, los procesos institucionales de la escolarización nos obligan a considerar el currículo de matemáticas como un «texto social». El texto no se lee como una abstracción de números, sino como parte de procesos sociales en los que los números adquieren sentido en relación con prácticas humanas. Las secuencias dadas a las clases, los ejemplos utilizados para explicar un concepto y las teorías sociales/psicológicas del crecimiento de los niños llevan consigo teorías epistemológicas y políticas sobre la naturaleza y el carácter de nuestro mundo. Los estudios culturales de la escolarización indican que los programas de matemáticas no son una mera adición a los sistemas existentes, sino que se convierten en una parte del sistema que no sólo afecta a las otras variables, sino que vuelve también a actuar sobre el propio currículo (Donovan, 1983; Stephens, 1982).

Diferenciación institucional en la escolarización

La importancia de los procesos sociales al definir el sentido y las implicaciones de las matemáticas escolares puede considerarse también examinando atentamente los rituales de la homogeneidad y de la diferenciación en la escolarización. La organización de las matemáticas escolares implica que existe una

pauta unificada, universal, de comportamiento y sentido bajo la experiencia. Se espera que todo el mundo vaya a la escuela, sea tratado equitativamente y objetivamente al estudiar la materia escolar y que, de existir diferenciación, será el resultado del mérito y no de características atribuidas a los individuos. En casi todo el mundo, a los alumnos se les enseña matemáticas y ciencias de un modo que sugiere una homogeneidad de práctica y consenso sobre los objetivos. El problema de lo «que es fundamental y lo que no lo es» se refiere al hincapié en el contenido o en un incremento de la tecnología, como ocurre con las calculadoras y computadores, «para garantizar que todo estudiante se familiariza con estos importantes procesos» (ver, por ejemplo, *The Conference Board of the Mathematical Sciencies, 1982).*

Mientras que los rituales y ceremonias de la escolarización crean una ilusión de homogeneidad, las transacciones sociales reales en las escuelas contienen diferenciación en lo que se enseña y lo que se aprende (McLaren, 1986; DeLone, 1979). Más que un tipo común de escuela, existen diferentes formas de escolarización para diferentes personas. Estas diferentes formas de escolarización subrayan diferentes modos de considerar las ideas, contienen diferentes valores sociales, y mantienen diferentes principios de legitimidad y formas de control. Permítaseme poner dos ejemplos, uno histórico, contemporáneo el otro. Cada uno de ellos nos permite explorar las cuestiones de la diferenciación social y del conocimiento.

Las matemáticas en la formación de la escuela norteamericana

La retórica pública sobre la enseñanza de las matemáticas sugiere que la organización del conocimiento hace hincapié en valores universales del aprendizaje. Sin embargo, cuando se la considera históricamente, la construcción efectiva del currículo hace referencia a diferentes valores sociales. El análisis de Stanic (1987) sobre la aparición de la enseñanza de las matemáticas en las escuelas norteamericanas a finales del siglo pasado concede a dos tipos de enseñanza el lugar central en el debate sobre la finalidad y la organización del currículo (4). En el primero, se enseña a los niños a pensar y razonar apropiadamente. Este enfoque suponía que las matemáticas escolares suministrarían la disciplina mental y el carácter apropiados para un eventual liderazgo en las instituciones sociales y económicas. Se consideraba la enseñanza de las matemáticas como algo selecto y relacionado con quienes continuarían su formación en un *college* universitario. Una segunda orientación del currículo se concetraba en los requerimientos funcionales para aquellos que nunca irían a un *college* universitario. La enseñanza de las matemáticas pretendía dar medios para enfrentarse a las necesidades de la vida diaria, como la utilización de la aritmética para la administración doméstica. Se desarrollaron, para cada uno de los dos tipos de enseñanza, programas de investigación para justificar y organizar la enseñanza, y du-

(4) Ver también Stanic, Cap. 4.

rante el proceso las cuestiones de la diferenciación social fueron convertidas en cuestiones científicas de desarrollo y aprendizaje individual.

La importancia social de los diferentes enfoques del currículo tiene, por lo menos, dos caras. En primer lugar, la diferenciación en el trabajo y el conocimiento de la escolaridad representa diferentes sensibilidades y concepciones necesarias para el acceso a posiciones de privilegio y de jerarquía en la sociedad. La organización social de la escolarización transmite la concepción cultural y social apropiada para una sociedad que tiene funciones que desempeñar, posiciones jerárquicas y tareas profesionales diferentes. Los trabajadores manuales, los tenderos y los científicos no necesitan, en la superficie, los mismos conocimientos o sensibilidades para cumplir con éxito su cometido en la sociedad.

En segundo lugar, la diferenciación en las escuelas representa tensiones y luchas más amplias que no sólo reproducen cultura sino que son elementos dinámicos dentro de la estructura social. Aunque la diferenciación del conocimiento pueda parece funcional en la sociedad, la organización real del trabajo en la escuela puede implicar intereses y disposiciones que están en conflicto con los requisitos funcionales del sistema más amplio. El movimiento de los derechos civiles entre 1960 y 1970, y el movimiento feminista de la pasada década, ejercen presiones, no sólo en la enseñanza de las matemáticas sino también en la manera en que van a valorarse las matemáticas entre otras formas de conocimiento humano a transmitir en la escuela (ver Gilligan, 1982). La definición del conocimiento escolar desde este punto de vista no es administrativa, técnica o comportamental, sino que es dada a medida que la materia se relaciona con los intereses sociales y políticos en la escolarización.

La enseñanza de las matemáticas como organización social del conocimiento

La diferenciación en la escolarización contemporánea es un segundo ejemplo de cómo está arraigado el currículo en cuestiones de producción social y cultural. Al tema de la diferenciación se hace referencia en un estudio de un programa de reforma en las escuelas de enseñanza primaria (Popkewitz y cols., 1982). El programa consistía en introducir un sistema de gestión para la enseñanza individualizada en las escuelas norteamericanas de enseñanza primaria. Se estudiaron a fondo seis escuelas para comprender cómo se llevaban a cabo las tecnologías del programa en los contextos institucionales respectivos. En lugar de un tipo común de escuela, aparecieron tres pautas de aplicación de las tecnologías de reforma. Esas pautas contenían diferentes supuestos e implicaciones para el trabajo y el conocimiento de la escolarización.

Si fijamos la atención en las matemáticas y en la ciencia enseñadas como un aspecto de la vida en la escuela, podemos iluminar las diferencias en el sentido de la práctica. Los profesores en tres de las seis escuelas enseñaban las matemáticas como una masa de hechos, y las ciencias como un cuerpo de tareas y de hechos predefinidos. Sólo en una escuela de las que empleaban ese pro-

grama de reforma, implicaban las matemáticas un juego personal con los números, y suponía la ciencia un cierto tanteo y escepticismo hacia los fenómenos del mundo. A las primeras escuelas se les llamaba técnicas y a la última, constructiva.

En una tercera categoría de escolarización, llamada ilusoria, había períodos regulares de enseñanza, libros de texto y actividades para simbolizar la enseñanza del contenido. Sin embargo, el examen de las pautas sociales de conducta reveló una insistencia en los rituales de la enseñanza y del aprendizaje, con un seguimiento escaso. Aunque los niños se sentaban en sus bancos, se les enseñaba muy poco o nada de matemáticas. Las formas de trabajo y de conocimiento escolar tenían fines distintos al de la enseñanza del contenido de una materia. El discurso en el que tenían lugar la enseñanza y el aprendizaje establecía una base moral mediante la cual los niños podrían ser socializados para actuar, yuxtaponiendo las patologías percibidas de la vida comunitaria de los niños (padres sin empleo, sin educación, separados) con la imagen del profesor de los valores correctos. Los rituales de la escolarización ilusoria establecían la importancia de las categorías del conocimiento escolar que los estudiantes necesitaban aprender para alcanzar más tarde el éxito pero, al mismo tiempo, enseñaban muy poco, o nada, de la materia de estudio.

Aunque las condiciones institucionales operaban en contra del éxito del estudiante, el fracaso de éste se definía como algo personal, resultado de inadecuaciones de personalidad y comunidad. La organización de las actividades y de los materiales, y la distribución física de las escuelas evocaba regularidad, competencia y benevolencia institucionales, estableciéndose gran parte de la legitimación mediante la incorporación de un lenguaje burocrático.

El predicamento social de la escolarización

Las diferencias institucionales en el trabajo y en el conocimiento entre distintas escuelas no implican una «buena» o «mala» enseñanza o administración, sino un complejo conjunto de dinámicas relaciondas con los predicamentos sociales de la escolarización. Las escuelas existen en sociedades cada vez más diferenciadas en cuanto a las habilidades profesionales, las sensibilidades culturales y la conciencia social. La diferenciación obliga a los rectores de la enseñanza a considerar ciertas demandas que se dirigen al mandato escolar. En un nivel se les pide que respondan a una diversidad de cuestiones sociales y culturales, que van desde la educación hasta problemas de drogas, de abusos infantiles y del embarazo en la adolescencia. Los currículos escolares han de resolver también problemas materiales dando prioridad a ciertas formas económicas/culturales, tales como la enseñanza de conocimientos científicos y tecnológicos y del pensamiento racial (ver *Interim Report to the National Science Board,* 1983).

El predicamento social de la escolarización surge cuando consideramos que ésta tiene que responder a cuestiones sociales que son resultados de factores so-

bre los cuales los rectores de la enseñanza no tienen control. Es más, las prioridades de las ciencias y de las matemáticas en la escolarización deben hacer frente a unas realidades sociales en las que las sensibilidades y perspicacias asociadas al conocimiento científico no están al alcance inmediato de todos los miembros de la sociedad. La forma preferida de la enseñanza de las matemáticas sigue representada por esas nociones que se extraen de capas selectas de la sociedad. Las «nuevas» ciencias y matemáticas de las reformas del currículo realizadas en Estados Unidos entre 1960 y 1970, y la «sabiduría» informática de los últimos informes de reforma subrayan una inclinación hacia las ideas y el desarrollo de las habilidades interpersonales (Popkewitz y colabs., 1986). Sin embargo, este código de discurso no es universal ni natural para todos los miembros de la sociedad. Las matemáticas y las ciencias se basan en una estructura lingüística que concede valor a la cualidad «problemáticas» del conocimiento, insistiendo en la autonomía y responsabilidad individuales mediante el empleo de palabras y de imágenes mentales (5).

El estilo de comunicación en las ciencias y las matemáticas, aunque diferente en cuanto a su orientación de la disciplina, responde a las pautas sociales que se encuentran en las capas de la sociedad cuyo trabajo depende de la habilidad para jugar con palabras y con la comunicación (ver Bernstein, 1977). Un sociólogo, Alvin Gouldner, señaló en 1979 las contradicciones del conocimiento científico. El conocimiento centrado en la disciplina puede conducir a un mayor entendimiento. Puede servir también a procesos de producción social para las capas profesionales en la sociedad contemporánea.

Respuestas al predicamento social

Volviendo a un ejemplo anterior, las diferentes pautas institucionales de la escolarización técnica, constructiva, e ilusoria pueden aclarar los predicamentos sociales de la escolarización. El comportamiento, el lenguaje y las creencias que caracterizan a las aulas de las escuelas estudiadas estaban relacionadas con condiciones y tensiones más amplias que se filtraban en las prácticas escolares. Había una clara relación entre la insistencia en la autonomía personal y la visión problemática del conocimiento que se encuentra en la escuela constructiva y las ocupaciones profesionales de los padres en la comunidad escolar. La escolarización ilusoria era una respuesta, en parte, a la percepción de los profesores de que faltaban las disposiciones requeridas para la escolarización en los niños que procedían de comunidades pobres. Dos de las tres escuelas técnicas estaban pobladas por estudiantes pertenecientes a familias empleadas en ocupaciones burocráticas o de servicios. Las percepciones de los profesores y de los administradores acerca de la localización social y económica de las co-

(5) Para una interesante discusión de las condiciones sociales de ser matemático, ver Ulam, 1976.

munidades se emplearon para definir un mandato escolar dirigido a la enseñanza de las habilidades funcionales necesarias para las futuras ocupaciones que se preveían para los alumnos. Una tercera escuela técnica implicaba una situación social diferente. Situada en una rica comunidad empresarial, el estilo jerárquico del trabajo y los principios de autoridad relacionaban las creencias sociales y culturales con las religiosas, ya que una única iglesia dominaba la infraestructura social, cultural y política de la comunidad.

El predicamento social de las escuelas reflejaba también ciertas dinámicas de la vida norteamericana. La escuela constructiva implicaba un conflicto entre el mandato percibido por los profesores que les daba la específica comunidad de la escuela y los esfuerzos administrativos del distrito por lograr una coherencia y normalización en los libros de texto y en el distrito. La insistencia en la importancia de la normalización y de la eficacia es un enfoque que emplean los profesionales para crear símbolos de competencia y de relevancia. Los esfuerzos de normalización, sobre todo del distrito, para normalizar limitaban las opciones disponibles en la escuela y provocaron un debate abierto sobre la función del profesor profesional. Las condiciones sociales en las que operaban la escuela ilusoria y una escuela técnica son otro ejemplo del predicamento social.

Una de las escuelas técnicas tenía muchas características similares a las escuelas ilusorias, pero se puede comprender que haya diferencias en las reglas institucionales en relación con consideraciones geográficas e históricas. La escuela técnica en cuestión estaba situada en una comunidad rural del sur cuya población (blanca y negra) llevaba viviendo allí muchas generaciones. Esa historia producía un sentimiento de obligación y responsabilidad hacia la comunidad, así como una familiaridad del personal de la escuela con la población. Las escuelas ilusorias, al contrario, estaban situadas en vecindarios urbanos en los que no había sensación de historia o de comunidad. El sentido de ayuda intergeneracional y de obligación comunal que había en la comunidad de la escuela técnica estaba ausente en las escuelas ilusorias.

Los elementos de predicamento social no surgen como argumentos cuidadosamente articulados o como preocupaciones obligatoriamente documentadas. Las expectativas culturales y profesionales aportan supuestos de fondo para la escolarización y quedan absorbidas de varias maneras en el discurso y en las prácticas de la escuela. Las prácticas en las aulas reflejan tanto las tradiciones escolares como los valores socioculturales, aunque no siempre coinciden y, por consiguiente, implican conflicto. Los programas se interpretan, se modifican, y se emplean, en relación con ideologías profesionales caracterizadas por tradiciones de escolarización que hacen que las pautas establecidas parezcan naturales y benignas.

El predicamento social de la escuela implica también unas tradiciones escolares que dan coherencia simbólica y razonabilidad a las prácticas escolares. La creencia pública, por ejemplo, de que las instituciones sociales deberían ser organizadas racionalmente ha conducido al desarrollo de teorías administrativas

sobre la organización escolar, el currículo y la evaluación. Las teorías administrativas dan lugar al desarrollo de tecnologías tales como los objetivos de comportamiento, las medidas de referencia al criterio, y la comprobación de la competencia. Las teorías y las tecnologías postulan una manera de actuar que define el ámbito y la posibilidad de escolarización. En muchos casos, el currículo define la experiencia en las ciencias y el conocimiento matemático como productos cristalizados de la investigación y no como formas de indagación. La actividad de la ciencia se cristaliza, queda definida como una entidad fija a enseñar mediante enseñanza directa.

Las matemáticas como una categoría de escolarización

En este contexto de predicamento social, podemos volver a la cuestión de los códigos sociales que hay detrás de la enseñanza de las matemáticas (6). Iluminan la cuestión tres dinámicas, por lo menos, de la pauta institucional de la escuela que tienen poco que ver con las definiciones convencionales del aprendizaje.

En primer lugar, la enseñanza de las matemáticas hace referencia simbólica a la base tecnológica y científica de la sociedad. Se puede considerar que las matemáticas representan la esperanza y el reto de una sociedad industrial basada en la comunicación. Su carácter cognitivo significa para muchos la creencia ilustrada de que una sociedad racional y basada en la ciencia generará progreso en un mundo social y material. La creencia ilustrada introduce una segunda dinámica, relacionada con su rango de categoría preferida para el entendimiento. Las matemáticas han de ser reconocidas como un valor incluso por quienes no las tienen como asignatura. La categoría de curricular concede legítimación a aquellos expertos que han adquirido los conocimientos y los modos de interpretación y que ocupan puestos en los que se hace del conocimiento matemático parte de un mandato profesional. En parte, la presencia de la categoría curricular comporta los elementos diferenciales, las divisiones sociales y las jerarquías de rango que operan en la sociedad.

Una tercera implicación social es la cualidad dual de las matemáticas en la construcción de la realidad. Las matemáticas puede permitirnos comprender relaciones y guiar interpretaciones de un modo que está fuera del alcance de otros discursos sobre nuestro mundo. En este sentido, las matemáticas aportan una forma de conocimiento que trasciende nuestra situación inmediata y nuestras experiencias sensoriales. No obstante, el lenguaje de las matemáticas puede también oscurecer y falsear nuestras condiciones sociales. Puede desviar la aten-

(6) Debo subrayar de nuevo que no estoy refiriéndome a la estructura interna del conocimiento matemático. Al contrario, me ocupo del modo en que las matemáticas se convierten en parte de un discurso público sobre el conocimiento. Este enfoque fija su atención en cómo entra el conocimiento disciplinario en las instituciones públicas de tal modo que presenta implicaciones diferentes para quienes se dedican al estudio formal de los fines y objetivos educativos.

ción hacia nuestro mundo de manera que desvíe la atención del modo en que se construyen humanamente las pautas sociales. Cuando las matemáticas se emplean para explicar elecciones políticas, beneficios y pérdidas, presupuestos, fenómenos demográficos, etc., los números se convierten por sí mismos y en sí mismos, en una realidad. El modo histórico que la gente tiene de crear instituciones queda oculto, ya que la presentación de conocimientos sólo parece expresar las relaciones que tienen los números. Se hace que las prácticas sociales parezcan estar fuera del alcance de la intervención humana y de la acción individual. Una de las consecuencias es convertir los sujetos en objetos, ya que finalidad y voluntad devienen irrelevantes para la construcción de la vida social.

El sentido posiblemente contradictorio de las matemáticas tiene poco que ver con la lógica interna de la disciplina y más con los usos sociales del conocimiento en una sociedad compleja y diferenciada. La función social de las matemáticas es una cuestión pública de la ciencia y de la secularización de nuestra vida.

II. ¿CUÁLES SON LOS SUPUESTOS Y LAS IMPLICACIONES DE LOS LENGUAJES CURRICULARES PARA EL TRABAJO Y EL CONOCIMIENTO DEL PENSAMIENTO DISCIPLINADO?

La misma cuestión general de carácter epistemológico —esto es, que el lenguaje de las matemáticas desvía la atención de la cualidad construida de la realidad social— es una cuestión central en la construcción del currículo escolar. Hay teorías pedagógicas que reenfocan las cualidades dinámicas y comunales del conocimiento matemático mediante invenciones lingüísticas que hacen que el conocimiento parezca objetivo y natural. En la escolarización, el conocimiento se concibe como cualidades específicas de aprendizaje, pasos o etapas en la resolución científica de problemas, o ecuaciones o conceptos matemáticos formales. El enfoque sobre las cualidades lógicas o psicológicas oscurece el juego entre la cualidad comunal/artesana de las matemáticas. En el diseño del currículo se pierde el modo en que las pautas sociales en el desarrollo de la ciencia se entremezclan con las habilidades y la creatividad personales para dar dirección y autocorrección a la generación de conocimientos para la ciencia. Se hace que las estructuras disciplinarias parezcan no tener contexto histórico o interés social (Popkewitz, 1977 B). Las prácticas de investigación aparecen como etapas lógicas o procesos naturales de desarrollo (ver Popkewitz, 1983 b).

Con objeto de considerar cómo se expresa el conocimiento matemático en la teoría y en la práctica pedagógicas, se puede examinar una analogía con ciertos elementos del conocimiento científico. Aun reconociendo que hay diferencias sustantivas en el modo de trabajar de los matemáticos y los científicos (Hagstrom, 1965), la sociología de la ciencia puede aclarar ciertos elementos que requieren atención al considerar las prácticas disciplinarias. Son relevantes aquí cinco observaciones sobre el problema del diseño del currículo.

En primer lugar, no existe un único método de indagación, sino muchos, creados por los científicos al enfrentarse con los problemas de sus disciplinas. Sobre los métodos influyen tanto los patrones comunales como las habilidades y la imaginación personales. Los sociólogos y los historiadores de la ciencia se han ocupado constantemente de la ciencia y de las matemáticas como métodos de investigación que producen conocimiento. Los métodos de investigación no son normas de actuación cuidadosamente elaboradas, sino un juego de orientaciones, disposiciones y lentes conceptuales que se combinan entre sí para orientar la producción del conocimiento. Algunos sociólogos han mantenido que la creatividad y la imaginación en la ciencia se entienden mejor en relación con los patrones comunales de reconocimiento que otorgan validez objetiva a resultados particulares de la investigación.

En segundo lugar, los conceptos de la ciencia son al mismo tiempo preguntas y respuestas para la indagación. Los conceptos son respuestas en el sentido que las categorías crean fronteras al pensamiento de los científicos sobre los fenómenos. Son también palabras que provocan preguntas, sugiriendo que existen incógnitas, misterios y ambigüedades en el mundo que necesitan exploración. El sentido heurístico de los conceptos es clave para el desarrollo del conocimiento científico y matemático.

En tercer lugar, ciertos conceptos no constituyen definiciones, sino que están en constante debate y exploración. Por ejemplo, la relación de orden y aleatoriedad en matemáticas es un elemento de debate actual que tiene implicaciones para la naturaleza de la forma geométrica y para la causalidad en la ciencia (Crutchfeld y cols. 1986). En la línea que separa la ciencia de las matemáticas se establece una actitud lúdica con los conceptos y una competencia entre colegas para generar conocimiento. La actividad lúdica, el escepticismo y la competencia son dinámicas centrales de la investigación.

En cuarto lugar, los conceptos son, al mismo tiempo, expresiones afectivas y cognitivas sobre el mundo. Los conceptos contienen suposiciones básicas sobre el mundo, tales como que nuestros asuntos sociales funcionan como una máquina, como un organismo o dialécticamente. Estos valores reflejan los términos de la biología, así como los de la sociología y los de la psicología educativa. En particular, los conceptos de la ciencia social se desarrollan como respuestas a cuestiones de transformaciones sociales y forman parte de un programa político para responder al cambio. (Para un análisis de esta cuestión, ver Popkewitz, 1984.) Algunos conceptos hacen que el mundo parezca armonioso y estable, otorgando legitimación a las instituciones sociales existentes; otros conceptos fijan su atención en contradicciones y flujos, atendiendo a las dinámicas que subyacen a las tensiones de cambio y de continuidad. Aunque los conceptos matemáticos no tienen la misma cualidad metafórica que los de la ciencia y los de la ciencia social, presuponen relaciones y redes causales; los modelos matemáticos tienden a subrayar relaciones lineales, más que dialécticas. Es más, los conceptos y las relaciones que se expresan en matemáticas suelen emplear-

se para explorar problemas humanos, aportando así un horizonte en el que hay que enmarcar las posibilidades.

En quinto lugar, la ciencia y las matemáticas ejercen influencias tanto internas como externas sobre el crecimiento del conocimiento. Aunque los textos escolares de historia se centran en la acumulación de «hechos» y en el desarrollo tecnológico como la razón de la importancia de la ciencia contemporánea, ciertos factores externos, como el crecimiento industrial y las demandas de estado, han producido una «derivada epistémica» (Elzinga, 1985). La actual utilización industrial y militar de computadores, y la inversión industrial en ingeniería genética, han influido sobre el desarrollo de los problemas y la teoría de estos campos (7). Muchas de las actuales reformas de la ciencia, en la tecnología y en las matemáticas contienen prácticas que presentan una concepción estrecha, y utilitaria de las disciplinas (Ralston, 1986). Uno de los resultados de las reformas es una preocupación por la excelencia, en lugar de una relación de la excelencia con la equidad (ver Dickson, 1984 y Popkewitz y Pitman, 1986).

El lenguaje del curricular, al contrario, tiende a cristalizar lo social, lo cultural y lo político. Los conceptos de la escolarización se tratan en parte como objetos que tienen parámetros fijos para que los niños los interioricen. Los conceptos son, con frecuencia, «cosas» que hay que dominar. Con todo, para nuestros asuntos los conceptos no son fijos ni neutrales. El modo en que se introduce en la escuela el conocimiento disciplinado, no obstante, pone el acento en el consenso y en la estabilidad. Uno de los resultados es la cristalización del conocimiento, de los métodos y de los valores de la ciencia (Popkewitz, 1977 b, 1983 B).

La decontextualización del interés se puede advertir en distintas capas del discurso educativo. El argumento de la estructura del conocimiento en el currículo, por ejemplo, define conceptos y generalizaciones como «cosas» que hay que aprender. Los conceptos se tratan como objetos cuyas definiciones tienen que interiorizar los niños. El currículo resultante hace hincapié en valores morales y políticos bajo la apariencia de enseñar ciencia y ciencias sociales, mientras que al mismo tiempo declara una neutralidad técnica de la ciencia (Popkewitz, 1983 b). Se ignora el modo en que los conceptos están en flujo y cómo se debaten entre paradigmas de investigación que compiten entre sí (8).

---

(7) Los valores disciplinarios internos influyen también en las carreras de ciencias. Pueden referirse al valor del trabajo «básico» frente al del trabajo «aplicado». Los valores disciplinarios pueden estar en conflicto con las presiones externas que mueven a la investigación en ciertas direcciones. Aunque los matemáticos tienden a afirmar que su disciplina no tiene relación con los problemas prácticos, la preocupación actual por las matemáticas «específicas» pone de manifiesto ciertos elementos del campo que expresan interés por lo útil, y que influyen sobre las pautas y desarrollos de las carreras.

(8) Ver Popkewitz (1977 A); Sloan (1983) ha examinado cómo las nociones científicas técnicas llegan a formar parte de nuestro discurso político y educativo. El currículo hace que los argumentos sobre el armamentismo parezcan versar «solamente» sobre la eficacia y la efectividad, en lugar de referirse a cuestiones éticas y morales.

En muchos aspectos, el interés actual por la psicología constructivista mantiene una incómoda alianza con las nociones del conocimiento propias de la teoría del comportamiento: el contenido del aprendizaje es fijo, los procedimientos de descubrimiento se definen mediante nociones constructivistas que se refieren a varias rutas que llevan a su dominio (9).

El discurso decontextualizado se recoge en la discusión general de la reforma. Las reformas escolares fijan la atención en la capacidad individual para aprender, en los cambios de enseñanza que aumentan la eficacia en el aprendizaje, y en las pautas de evaluación que mantienen los supuestos de individualismo posesivo. Los niños han de «aprender» más o mejor, los profesores tienen que ser considerados «responsables», etc. Cuando se habla de competencia en las ciencias o las matemáticas, su sentido tiene relación con una estrecha y limitada gama experiencial vinculada a la comprobación. También las reformas en la formación del profesorado expresan teorías que suponen una universalidad de la experiencia. La reforma se estructura como una mejor comunicación entre la universidad y la escuela, como una experiencia más práctica y una mejora de la relación entre teoría y práctica. El discurso versa sobre procedimientos, administración y eficacia. Se supone que no implica intereses o juegos de poder.

Es en el marco de este problema de la decontextualización del conocimiento donde podemos explorar una función social de la psicología en la investigación pedagógica. El empleo de la psicología en la educación sugiere que la enseñanza es algo objetivo y técnico; la evaluación se basa en la eficacia.

Aunque los norteamericanos han dado prioridad a la psicología como disciplina del currículo y de evaluación, las prácticas de indagación se han tomado prestadas de una disciplina creada para fines distintos a los de la comprensión y transmisión de las matemáticas y la ciencia. La historia de la psicología educativa norteamericana implicó el desarrollo de una disciplina académica preocupada por conseguir un buen ajuste del individuo a su entorno (O'Donnell, 1985; Napoli, 1981). La psicología norteamericana tuvo tareas gemelas. Por un lado ayudaría a mitigar la crisis de religión cuando la teología de finales del siglo XIX se enfrentó con la teoría evolucionista. Por otro lado, su desarrollo iba también a diseminar y fomentar el conocimiento práctico en una nueva nación industrial. El hincapié utilitario tenía poco que ver con la ciencia misma, lo que llevó a un historiador de la psicología a afirmar que, a principios del siglo XIX, «la psicología en general no florecería como disciplina mental ni como ciencia de investigación, sino como soporte intelectual y legitimador científico de objetivos utilitarios, especialmente en el campo de la enseñanza» (O'Donnell, 1985, p. 37). Las ocupaciones prácticas de la psicología dieron relieve a un discurso sobre la escolarización que era funcional por su naturaleza, objetivo por sus mé-

(9) Cobb (1986) ha examinado las dificultades epistemológicas de las tradiciones constructivistas en la enseñanza de las matemáticas.

todos, y que convertía las cuestiones morales, éticas y culturales en problemas de diferencias individuales.

Lo que se examina en esta sección sobre la psicología no es la disciplina como forma de investigación de la práctica educativa. Son más bien las dificultades de tomar prestados métodos de indagación sin tener en cuenta sus orígenes históricos y sus implicaciones epistemológicas para el problema al que se aplican. Se trata también de argumentar que una metodología del currículo y un enfoque de seguimiento en lo que se refiere a las matemáticas o a las ciencias deberían fijar la atención en métodos que creasen perspectivas para considerar las cualidades comunales de habilidad del conocimiento disciplinario y de los procesos institucionales de la escolarización.

III. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CAMBIO Y REFORMA? ¿CÓMO ACLARAN U OSCURECEN EL CAMBIO EDUCATIVO Y LAS PRÁCTICAS DE REFORMA LAS CONDICIONES SOCIALES EN LAS CUÁLES PRODUCEN CONOCIMIENTO LAS ESCUELAS?

En el análisis anterior, he fijado la atención en determinadas dimensiones de la vida institucional. Pasaré ahora a la última cuestión a examinar. A la luz del análisis anterior, se puede formular del modo siguiente: para examinar el cambio de currículo, ¿cómo podrían considerarse las dinámicas institucionales de la escolarización?, ¿qué nociones de cambio iluminan las complejidades sociales que informan la enseñanza de las matemáticas?

Para concentrarnos en la cuestión de cambio o reforma tenemos que volver a dos supuestos que enmarcan la discusión. Lo que se define como el currículo de las matemáticas tiene que ver más con la historia social y con los imperativos de la escolarización que con las pautas de trabajo, disposiciones y conocimiento que se advierten en la comunidad docente de las matemáticas. En segundo lugar, la actividad de investigación educativa está encajada en contextos sociales y contiene valores sobre el conocimiento y la escolarización. Por ejemplo, la tarea de seguimiento contiene concepciones del progreso así como descripciones del estado actual. La cualidad prescriptiva, descriptiva de la ciencia raramente la consideramos, y es una ironía que los especialistas en lingüística y semiótica nos hayan llamado constantemente la atención sobre ella. La ciencia es una abstracción de la realidad mediante la utilización del lenguaje. El lenguaje de la ciencia nos permite establecer categorías y clasificar ocurrencias en modos que implican predisposiciones hacia las soluciones que se consideran apropiadas. Por ejemplo, las estrategias para recoger información sobre el rendimiento de los niños o de los profesores crean fronteras sobre lo que es importante y cómo debería considerarse. El poder de la ciencia para comprender y sus limitaciones al crear límites para la consideración de las posibilidades humanas nos acompañan en todo momento.

Permítaseme poner un ejemplo. Con frecuencia recogemos información sobre el rendimiento de los estudiantes o sobre los «efectos» de programas de formación continua del profesorado. Los actos de creación/recuperación de datos, presuponen la probabilidad de dos resultados relacionados, por lo menos. En primer lugar, las variaciones conducirán a conclusiones sobre lo que debería modificarse. La investigación actual sobre la relación entre el elogio del profesor y el rendimiento del estudiante, por ejemplo, ha llevado a formular recomendaciones para que los profesores intensifiquen el refuerzo positivo en sus clases. Las relaciones positivas entre el liderazgo de la escuela y el rendimiento, o los profesores «expertos», producen resultados similares cuando las autoridades educativas consideran el modo de crear escuelas eficaces (ver Berliner, 1986).

Un segundo resultado de la investigación, y en mi opinión de naturaleza más importante para cuestiones de política, es que la indagación presupone suposiciones y presunciones previas sobre el modo en que está organizado el mundo para que los paradigmas que guían nuestra investigación establezcan modelos de las relaciones que operan en él. El ejemplo elogio/rendimiento presupone una noción positivista del mundo, definiendo éste como un sistema de cosas específicas y separadas. Desde este punto de vista, el cambio es aditivo. Se supone que el incremento en cantidad de una variable va a influir directamente en el resultado de otra. En términos tomados de la fenomenología, el único motivo que se considera es el «a causa de»; es decir, el comportamiento anterior induce algún cambio en la situación actual para producir algún resultado más deseable.

Hay, por lo menos, tres concepciones del cambio en la enseñanza de las matemáticas que se pueden identificar y cuyos valores es posible examinar. Son las siguientes: 1) una concepción racional/teleológica en la que los procesos de investigación/cambio tienen por objeto acercar el mundo a un esquema o modelo anterior; 2) un modelo evolucionario de cambio en el que hay un lento y constante movimiento para cambiar elementos de un sistema social; 3) una concepción dialéctica de los sistemas sociales. El problema no es de progreso, tal como solemos considerar esta noción, sino que consiste en iluminar aquellos elementos que obstaculizan o limitan las posibilidades humanas.

Estas tres concepciones tienen poco que ver con las técnicas específicas de indagación que se empleen, ya sean estudios, pruebas o enfoques «cualitativos». Las tres posibilidades o «modelos» de cambio no intentan agotar los tipos-ideales posibles, sino que sugieren que las estrategias de seguimiento implican cuestiones previas sobre la naturaleza del mundo social que tienen sobre ellas una reacción y presentan implicaciones para la comprensión del problema de la propia enseñanza de las matemáticas.

Modelo teleológico-racional

Una visión de cambio es un modelo racional, en el que se considera que hay una relación isomórfica entre el modelo y el mundo. Es lo que ocurre cuando la gente cree que los diagramas del flujo del cambio o los modelos que se exponen de la reforma coinciden con las dinámicas que actúan en nuestro mundo real. El problema del cambio se concentra en seguir una secuencia ordenada, racional, para implantar cierto objetivo que presupone el sistema. Se supone un orden teleológico-racional. Hay una definición del mundo como algo ordenado lógicamente y controlable racionalmente mediante la realización de cambios administrativos en la organización de la vida diaria. El cambio implica diseñar cada paso en una secuencia ordenada y lógica. Se cree que el orden del modelo de cambio es universal para todas las situaciones, instituciones, y finalidades organizativas. Una de las suposiciones es que, si la gente sigue las etapas del modelo para implantar la reforma y es lo suficientemente cuidadosa para no caer en las trampas de la resistencia organizativa, el resultado será el éxito de la reforma propuesta.

Desde este punto de vista, la institucionalización es el empleo del programa o de las estrategias de reforma una vez terminadas las etapas iniciadas de diseminación e implantación. Frecuentemente, las estrategias de cambio devienen cuestiones de más, o de cantidad ¿Hay más cursos de programación de ordenadores que antes? ¿Es mayor el rendimiento de los estudiantes en matemáticas que en años anteriores? ¿Se sienten más satisfechos y más profesionales los profesores y los administradores? La cualidad isomórfica del modelo está contenida en la presunción de que el mundo que nos rodea puede encajar en las etapas o secuencias identificadas en el modelo.

Fundamentalmente, el modelo isomórfico contiene una concepción unidimensional de la existencia social. El "ruido" de las interacciones culturales y sociales, las complejidades de causalidad que implican una práctica no aleatoria y unas dimensiones relacionales como parte del orden social, y la función del fin humano, todo eso se pierde. Se hace que los elementos no racionales de la política, las ambigüedades de los asuntos sociales, y las relaciones estructurales que crean un horizonte para la toma de decisiones parezcan irrelevantes para la práctica de reforma.

La concepción del mundo es una materialización de la propia existencia humana. Lo que esencialmente es un lenguaje metafórico que nos permite suponer que las cosas son "como esto" o "como aquello" se convierte en lo que es y debería ser. En realidad, el modelo isomórfico opera contra el cambio, ya que fija su atención en las fachadas de la vida social y cristaliza lo existente. Se hace de la visión estilizada un atributo literal y empírico de la realidad.

Modelo evolucionario

En relación con el modelo isomórfico aparece una seguda concepción del cambio que incorpora una cualidad evolucionaria a las organizaciones sociales. En este modelo de "proceso", el problema consiste en guiar la evolución del sistema. Es posible que las estrategias de evolución impliquen la invención de un nuevo elemento en la organización del personal docente, como unos incentivos de carrera especial para garantizar un mayor *esprit de corps* profesional. La tarea del cambio consiste en concebir un modo de ayudar a los profesores a desarrollar buenas relaciones que incorporen nuevas pautas a las antiguas. A veces se habla de "enfoque de resolución de problemas". El personal docente local considera las cuestiones y problemas de su situación, concibe estrategias de cambio mediante programas de formación continua del profesorado dedicados a las cuestiones públicamente identificadas, e implanta luego las estrategias de cambio para conseguir las soluciones. Se supone que la incorporación del nuevo programa producirá la regulación adecuada del sistema, haciendo que el sistema sea más sano y progresivo.

La concepción evolucionaria del cambio implica ciertas suposiciones que debemos aclarar brevemente. Al rechazar una concepción mecánica del modelo isomórfico, se acepta la presunción de un organismo (ver Nisbet, 1976). La analogía con un organismo contiene ciertas suposiciones: (1) el cambio tiene direccionabilidad, es decir, existe una tendencia a una forma longitudinal del movimiento; (2) el crecimiento de un organismo es acumulativo, es decir, lo que se aprecia en un momento dado es el resultado acumulado de lo que ha sucedido antes a lo largo de su vida; (3) el cambio en forma de desarrollo es *irreversible;* el cambio tiene etapas y éstas presentan relaciones, tanto genéticas como secuenciales, entre sí; y (4) el crecimiento tiene una finalidad. San Agustín vio una finalidad en el drama humano que era transhistórico y espiritual. Para Marx, la finalidad estaba en la lucha hacia una sociedad justa y sin clases. En su forma moderna, el progreso implica una creencia en la comprensión racional, una posibilidad de deducir generalizaciones que sigan siendo válidas durante cierto tiempo y, hasta cierto punto, un determinismo en nuestras condiciones sociales. La aptitud para imponer un control creciente tanto sobre el entorno natural como sobre el social se convierte en algo central para la vida social y moral.

La dificultad de una concepción estructural-funcional del cambio consiste en su preocupación por la armonía, el consenso y la estabilidad; es decir, el cambio se explica enfocando la interdependencia funcional del sistema. Se insiste en la relación con las estructuras existentes. Y además se identifica el tiempo con el cambio social. Se supone que uno puede tomar una instantánea de un sistema social en diferentes momentos para revelar su estructura, como se hace con la arquitectura de un edificio. Esta suposición es engañosa. Los sistemas sociales tienen pautas de relaciones sociales que son inseparables de su continua reproducción en el tiempo. Lo que uno puede conseguir con "instantáneas" de las variaciones es saber cómo están las cosas. Es algo así como rediseñar la dis-

tribución de una planta sin haberse fijado en los cambios que ha sufrido la estructura del edificio. Hay que establecer primero una teoría de la estructura que pueda distinguir los elementos estables de los que están en flujo y en cambio.

El problema de la adaptación relacionada con la evolución y la función se presenta también lleno de ambigüedad. No todas las adaptaciones son funcionales ni tienen relación con la estructura. Los recientes hallazgos arqueológicos y antropológicos plantean serias dudas respecto a la adaptación como modo de explicar las diferencias o el progreso. La opinión de Darwin sobre el efecto de la evolución variacional sobre el cambio de grupos plantea dudas sobre la adaptación como metáfora para una teoría social. Cuando se observa la adaptación en una especie, puede explicarse por la supervivencia y la reproducción diferenciales de tipos variantes que son guiados y están condicionados por su eficacia o resistencia diferenciales a las tensiones y peligros del medio ambiente. Pero cualquier uso de una supervivencia y reproducción diferenciales, aunque no tenga nada que ver con la lucha por la existencia, dará como resultado una cierta evolución que no será sólo una evolución de adaptación. El modelo evolucionario de la teoría social se convierte en una forma de biología panglossiana, confundiendo la idea de Darwin de que toda adaptación es consecuencia de una evolución variacional con la suposición de que toda evolución variacional lleva a la adaptación.

Dialéctica y cambio

Las limitaciones de la teoría social evolucionaria dirigen la atención a una tercera noción de cambio, de orden dialéctico. Aquí se supone que todo proceso social implica una interacción entre lo que parece estar en oposición. La estabilidad se yuxtapone siempre al cambio y a la tranformación social, la tradición a la dinámica. Además, la interacción de la tradición y de las transformaciones en las codiciones sociales produce cambios en la calidad y en la cantidad. Un mayor número de ordenadores implica la consideración, no sólo de una mayor utilización de la tecnología, sino también de las relaciones sociales que se producen a medida que se alteran las condiciones materiales de la escolarización. Por último, la dinámica de un sistema no es lineal ni ordenada; no se puede asegurar el progreso mediante la intervención. La revolución industrial produjo más bienes materiales y un mayor control de los trabajadores sobre el tiempo libre, y, sin embargo, el campesino de la Edad Media tenía más "vacaciones" y más tiempo libre. La guerra civil de Secesión liberó esclavos en el sur, pero a finales de siglo se crearon nuevas formas de discriminación y de prejuicio racial que habrían de tener consecuencias tan graves como la esclavitud. El desarrollo de la enseñanza masiva prestó mayor atención al mérito individual en orden al acceso al éxito material, pero también trajo consigo unos medios más efectivos de reproducción y control sociales en épocas de tensión social y cultural.

Estos son ejemplos de las complejidades y de las imprevistas consecuencias de la acción social a las que hay que prestar atención al considerar las cuestiones del seguimiento. Para considerar el movimiento en un sistema social, hay que adoptar un punto de vista que fije la atención en la interacción de "contextos" en la escolarización. Una noción de este tipo es la representada por el tiempo y el espacio concretos en los que ocurre la acción social. Estimamos las actitudes de los profesores ante un currículo u observamos determinadas prácticas en las escuelas. Pero cuando queremos tener en cuenta el "entorno", solemos ignorar una más amplia noción del contexto. El más trivial intercambio de palabras en una clase implica a quien habla en una larga historia de la lengua durante la cual se formaron las palabras y, al mismo tiempo, en la reproducción continuada de esa lengua. Cuando los profesores se refieren a los niños como a quienes aprenden, a las matemáticas como a una materia escolar, o a la enseñanza como una serie específica de actos pedagógicos, estas palabras contienen presunciones sobre la estructura, la función, la actividad y el conocimiento que se desarrollaron en el pasado y se han convertido en parte del lenguaje común (ver Stanic, 1987, O'Donnell, 1985)

El presente contiene estructuras de pautas sociales, como ideologías del individualismo, nociones de la ciencia como progreso, creencias sobre el valor de las matemáticas como fuente de avance social y material. La dificultad de identificar el cambio en las matemáticas escolares reside en considerar qué elementos de nuestro discurso proceden de las interacciones actuales y cuáles se derivan de contextos que existían fuera de la escolarización y antes de que participásemos en tales asuntos sociales. Es en estas interacciones de "contexto" donde subyacen los motivos gemelos de cambio y de estabilidad. Al introducir unos nuevos cursos de matemáticas, no hay que olvidar que el programa se realiza en un sistema histórico que incluye pautas de comportamiento de los profesores, normas culturales del aula y de la organización escolar, y las condiciones externas a la escuela que se interrelacionan con la producción de conocimiento.

IV. CONCLUSIONES

En este ensayo he abordado tres cuestiones sobre la enseñanza de las matemáticas en el contexto social de la escolarización. En cada una de ellas, se han considerado las complejidades del currículo entendido como un contenido que se realiza en un mundo cultural en marcha en el que existen relaciones sociales desiguales y diferentes intereses. Se ha mantenido que lo que se transmite como conocimiento matemático puede tener poco que ver con los patrones, expectativas y concepciones disciplinarios asociados con el campo de las matemáticas; más bien, la materia de estudio se conforma y se modela según imperativos institucionales y valores que hay tras la escuela.

El problema del seguimiento implica una consideración de las complejidades de la escolarización como institución social. El movimiento y el cambio no

son lineales, ni secuenciales, ni procesos direccionales. Nuestras condiciones sociales contienen un gran número de elementos que actúan entre sí de modos nunca completamente especificados, predeterminados, previstos o planificados. Es más, añadir «nuevos» elementos a una situación es añadir la dinámica de esa situación de tal modo que ésta cambia no sólo cuantitativamente sino cualitativamente. Expresando estas relaciones en lenguaje más convencional, todos los elementos de una situación son, al mismo tiempo, variables dependientes e independientes. Cada elemento se modifica cuando entra en una situación social de un modo que altera no sólo su relación con los demás elementos, sino también sus propias relaciones internas.

BIBLIOGRAFIA

BERLINER, D.: «In Pursuit of the Expert Pedagogue», *Educational Researcher* (agosto/septiembre 1986), pp. 5-13.

BERNSTEIN, B. (1977): *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmissions* (2ªed.) (vol. 3). Londres. Routledge and Kegan.

BRAUDEL, F.: *On History*. S Matthews, trans. Chicago. The University of Chicago Press, 1980.

COBB, P.: «Marking Mathematics: Children's Learning and the Constructivist Tradition». *Harvard Educational Review,* 56 (3), 1986, pp. 301-306. The Conference Board of the Mathematical Sciences. «The Mathematical Sciences Curriculum K-12: What is Still Fundamental and What is Not Report to the NSB Commission on Precollege Education in Mathematics. Science and Technology». Washington. D. C.: National Science Foundation, 1982.

CRUTCHFELD, J., FARMER, J., PACKARD, N., & SHAW, R.: *«Chaos», Scientific American,* 225 (6). Dic. 1986, 46-57.

DICKSON, D.: *The New Politics of Science*. Nueva York: Pantheon Books, 1984.

DeLONE, R.: *Small Futures: Children Inequity and the Limits of Liberal Reform*. Nueva York: Harcourt, Brace and Jonovich, 1979.

DONOVAN, B.: «Power and curriculum implementation; A case study of an innovatory mathematics program». Tesis doctoral, Universidad de Wisconsin-Madison, Madison, Wisconsin 1983.

ELZINGA, A.: «Research, bureaucracy and the drift of epistemic criteria». En *The University System: The Public Policies of the Home of Scientists*. B. Wittrock & A. Elzinga (dirs. de ed.) Estocolmo: Almquist & Wiksell International, 1985, pp. 191-220.

FREIRE, P.: *Pedagogy of the Oppressed*. M. Bergman Ramos (dir. de ed.). Nueva York: Herder and Herder, 1970.

FOUCAULT, M.: *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. Nueva York: Vintage Books, 1973.

GILLINGAN, C. (1982).: *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Cambridge: Harvard University Press.

GOULDNER, A.: *The Future of the Intellectual and the Rise of the New Class.* Nueva York: Seabury Press, 1979.

HAGSTROM, W.: *The Scientific Community.* Nueva York: Basic Books, 1965.

Interim Report to the National Science Board, National Science Board Commission on Precollegiate Education in Mathematics, Science and Technology, Washington, D.C.: National Science Board, National Science Foundation, 1983.

McCUTCHEON, G.: «Elementary School Teacher's Planning for Social Studies and Other Subjects», *Theory and Research in Social Education.* 9 (1), primavera 1981, pp. 45-66.

McLAREN, P.: *Schooling As a Ritual Performance.* Boston: Routledge and Kegan Paul, 1986.

NAPOLI, D.: *Architects of Adjustment: The History of the Psychological Profession in the United States.* Port Washington, N.Y.: Kennikat Press, 1981.

NISBET, R.: *History and Social Change,* Nueva York, Oxford University Press, 1976.

O'DONNEL, J.: *The origins of behaviorism: American psychology, 1876-1920.* Nueva York: N.Y., University, 1985.

POPKEWITZ, T.: *Paradigm and Ideology in Educational Research, The Social Functions of the Intellectual,* Londres y Nueva York: Falmer Press, 1984.

POPKEWITZ, T. (dir. de ed.) (A.): *Change and Stability in Schooling, The Dual Quality of Educational Reform,* GeeLong, Australia: Deakin University, 1983.

POPKEWITZ, T. (B.): «Methods of Teacher Education and Cultural Codes», *Preservice and Inservice Education of Science Teachers;* P. Tamir (dir. de ed.) Rehovot, Israel: Ballaban Press, 1983.

POPKEWITZ, T. (C.): «The sociological bases for individual differences, the relation of the solitude to the crowd, *Individual differences and the common curriculum.* En G. Fenstermacher y J. Goodlad (dirs. de ed.), Chicago: National Society for the Study of Education, 1983.

POPKEWITZ, T.: «Educational Reform and the Problem of Institutional Life», *Educational Researcher,* 8 (3), 3-8, 1979.

POPKEWITZ, T. (A.): «Community and Craft as Metaphor of Social Inquiry Curriculum». *Educational Theory,* 5 (1), 41-60, 1977.

POPKEWITZ, T. (B.): «The latent values of the discipline-centered curriculum», *Theory and Research in Social Education,* 5, 41-60, abril 1977.

POPKEWITZ, T., PITMAN, A. y BARRY, A.: «Educational reform and its millennial quality: The 1980's». *Journal of Curriculum Studies,* 18 (3), 267-284, 1986.

POPKEWITZ, T. y PITMAN, A.: «The Idea of Progress and the Legitimation of State Agendas: American Proposals for School Reform». *Curriculum and Teaching,* 1 (1-2), 11-24, 1986.

POPKEWITZ, T., TABACHNICK, B. y WEHLAGE, G.: *The myth of educational reform: A study of school responses to a program of change:* Madison: University of Wisconsin Press, 1982.

RALSTON, A.: «Discrete Mathematics: The New Mathematics of Science». *American Scientist,* 74 (6), 611-618, noviembre-diciembre 1986.

SLOAN, D. (dir. de ed.): *Education for peace and disarmament: Toward a living world.* Nueva York: Teachers College Press, 1983.

STANIC, G.: «Mathematics Education in the United States at the Beginning of the 20th century». En *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating An American Institution.* T. Popkewitz, (dir. de ed.). Londres: Palmer Press, 1987.

STEPHENS, W.M.: *Mathematical knowledge and school work: A case study of the teaching of developing mathematical processes.* Madison: Wisconsin Center for Educational Research, 1982.

ULAM, S.: *Adventures of a Mathematician.* Nueva York: Charles Scribner's Sons, 1976.

VYGOTSKY, L.: *Mind in Society, the Development of Higher Psychological Process.* Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1978.

E S T U D I O S

IMPORTANCIA DE LA TEORIA DE LA EDUCACION Y LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN LA FORMACION DE LOS EDUCADORES

MARIA CLARA BARROSO JEREZ (*)

INTRODUCCION

Hemos de comenzar este trabajo con una consideración ampliamente reconocida: los maestros no tienen (por lo general) ningún apego por las cuestiones «teóricas» de la educación. El porqué de semejante actitud (contrastada durante mis años de docencia en la asignatura de «Teoría de la Educación , contrastada también en la investigación *La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española,* realizada por los profesores Fernández Pérez y Gimeno Sacristán) no creemos que pueda ser achacado a la desidia de los enseñantes, sino más bien a la falta de una formación que les permita reconocer la validez de las aportaciones teóricas y, por otra parte, a la desconexión «ancestral» que el academicismo ha establecido entre «lo teórico» y «lo práctico».

Estas páginas pretenden iniciar una nueva lectura de estos ámbitos intentando, a través del análisis teórico de la cuestión «Pedagogía», dar paso a una nueva visión del elemento teórico y su importancia en la formación de un educador que sea algo más que un técnico en enseñanza.

PEDAGOGIA, CIENCIA DE LA EDUCACION Y CIENCIAS DE LA EDUCACION: CONSIDERACIONES TERMINOLOGICAS

Asumiremos el término «pedagogía» frente a las otras alternativas por considerar que:

a) El término «Ciencia de la Educación» indicaría un estatus epistemológico que nuestra disciplina dista mucho de poseer.

(*) Universidad de La Laguna.

b) El término «Ciencias de la Educación» es más bien denominación descriptiva en tanto en cuanto está haciendo mención a lo que serían aquellas disciplinas que en alguno de sus aspectos o totalmente, tratan del problema del fenómeno educativo (Orientación escolar, Didáctica, Historia de la Educación, Psicología de la Educación, etc.). Por tanto dicho término no supondría más que la indicación de un estudio pluridisciplinar en torno a un objeto de estudio determinado.

Por ello vamos a asumir el término «Pedagogía» como el más idóneo para definir nuestra disciplina, pero dotándolo de un contenido más rico que el que se podría argumentar desde el punto de vista etimológico o desde la perspectiva de consideración de un «corpus unitari».

En corrientes anteriores se asumió el término «Pedagogía» haciendo referencia a un corpus unitario de conocimiento, que se encargaría de estudiar el fenómeno educativo como si se tratara de un objeto unitario propio de una sola disciplina. Ya veremos más adelante que esta opción queda superada por nuevas consideraciones en torno al objeto de estudio como un objeto múltiple, no monolítico.

También ha sufrido críticas el término que nos ocupa desde argumentos basados en consideraciones terminológicas, por ser interpretado como «aquellos estudios que sólo harían referencia a la educación de la infancia» (1).

Creemos que, sin necesidad de justificar la unicidad monolítica, y adoptando criterios más amplios y creativos que los meramente etimológicos, podríamos reivindicar un nuevo sentido para el término «Pedagogía» que, más que suponer una vuelta a antiguas acepciones, sería una superación del estatismo conceptual que se ha establecido en nuestra disciplina en la que términos como «Ciencias de la Educación» o «interdisciplinariedad», han terminado por ser eslogans vacíos de contenido.

Por todo lo expuesto, vamos a considerar el término «Pedagogía» como el más idóneo para referirnos a la disciplina encargada de dotar de un marco conceptual, en el que confluirían las reflexiones interdisciplinarias y que será la encargada de unificar los aportes provinientes de las distintas disciplinas que dan lugar a las teorías *sobre* la educación y que generan las teorías *de* la educación, es decir que generan la definición de la práctica educativa que, a su vez, servirá de contrastación a las teorías definidas a raíz del mencionado proceso que caracterizaremos como proceso interdisciplinar (2).

---

(1) Véase, Escolano, A.: «Las Ciencias de la Educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos», en: *Epistemología y Educación*. Salamanca. Sígueme. 1978.

(2) Las teorías *de* la educación son las que nos guían directamente en la práctica educativa, mientras que las teorías *sobre* la educación tienen como misión establecer referentes para la elaboración de dichas teorías. Así podríamos caracterizar a disciplinas tales como Historia de la Educación, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, etc. (El carácter disciplinar vendría determinado por la concreción de las distintas ciencias a un ámbito determinado. Es decir, por la confluencia de su reflexión en un objeto muy concreto que es la educación.)

DEFINICION DE LA PEDAGOGIA COMO MODELO INTERDISCIPLINAR

La Pedagogía se configura como la confluencia de diversas disciplinas que, en algún aspecto, se interesan por el problema de la educación como objeto de estudio.

Ahora bien, dicha confluencia no tiene sentido si no se establece en base a unos determinados criterios, es decir en torno a un modelo, que nos defina el cómo y el porqué de dicha interdisciplinariedad y determine, a su vez, los distintos aportes que, provinientes de las distintas disciplinas, se establezcan en torno a un determinado objeto de estudio.

Dicho modelo nos servirá a la vez, como indicador del espacio propio que permite la constitución de una nueva disciplina a la que vamos a denominar «Pedagogía». Esta nos permite interrelacionar las diversas teorías *sobre* la educación de forma tal que la selección y agrupamiento de los mismos de forma genuina va a permitirnos definir dicho modelo.

El modelo pedagógico así establecido poseerá las características inherentes al modelo científico: será un modelo histórico en el sentido de venir determinado por el desarrollo de la cuestión en un momento determinado, participando de los valores sociales y condicionantes del momento histórico en que aparece, asimismo se configurará como modelo explicativo que habrá de ser contrastado a raíz de su aplicación a los problemas concretos planteados en el terreno de la enseñanza.

Hemos admitido que el modelo así configurado va a contar con una serie de condicionantes socio-históricos, ello nos determina que su validez no sea universal, pero lo que en principio puede parecer un rasgo de irracionalismo (su falta de universalidad) no es más que la constatación de un hecho científico: la ciencia no es neutral ni ahistórica.

Por tanto rechazamos a priori cualquier crítica de irracionalidad, antes bien, hemos de hacer una nueva lectura del criterio de racionalidad científica.

Desde nuestro punto de vista el criterio de racionalidad científica no puede sustraerse a la problemática de las ideologías de forma tal que podemos afirmar que todo criterio de racionalidad es, de forma implícita o explícita, un criterio ideológico sobre la ciencia. Por tanto lo que vamos a proponer es que, admitiendo dicho componente, lo tratemos con el mismo rigor de contrastación con que tratamos cualquier componente del modelo científico, de forma tal que pueda ser revisable y sustituible en caso de que dicho componente no se mostrara satisfactorio en la articulación de dicho modelo. Lo que no nos valdría a partir de este momento es la destrucción del modelo como justificante «ad hoc» para la ideología, ya que esto supondría la adopción dogmática de dichos principios ideológicos. Lo que pretendemos es afirmar la implicación ideológica de todo modelo y la necesidad de estudio y contrastación crítica del mismo en *todas* sus dimensiones, y señalar la necesaria relación entre éstas para configurar

una determinada estructura de forma tal, que la variación de cualquiera de los elementos del sistema supondría la formulación de un nuevo modelo y, a su vez, la variación en la definición de relaciones entre los distintos componentes, también supondría un nuevo modelo.

Para ejemplificar la propuesta podemos imaginar la siguiente situación:

Se ha de elaborar una teoría educativa que dé respuesta a la necesidad de alcanzar determinados objetivos educativos que, a nivel ideológico, se consideran relevantes. Para ello vamos a partir de consideraciones de tipo epistemológico respecto al criterio de racionalidad práctica que vamos a defender, respecto a las valoraciones de qué tipos de teorías (de entre todas las disponibles en el acervo científico) vamos a estimar que son las más racionales; además debemos tener en cuenta el momento histórico para el que vamos a diseñar dicha teoría y el nivel de desarrollo histórico de las disciplinas que vamos a considerar.

Partiendo de estos juicios, afirmamos que habrá que tener en cuenta unas determinadas teorías sociológicas, históricas, psicológicas, filosóficas, antropológicas, económicas, etc., que nos van a aportar información *sobre* la educación. Si nosotros decidiéramos prescindir por ejemplo, de las aportaciones de la economía está claro que nuestro modelo se plantearía la educación de forma diferente a como se la plantearía en caso de aceptar que los principios económicos juegan un gran papel en el diseño de una teoría de la educación que pretendiera (como se supone que pretenden todas) ser efectiva en la consecución de determinados objetivos educativos. Por otra parte también resultarían modelos educativos distintos en caso de que suscribiésemos por ejemplo, que la educación es fundamentalmente un resorte de perpetuación socio-cultural o en caso de que nos decantáramos por la alternativa de considerar a la educación como el proceso por el cual se adquieren y desarrollan determinadas destrezas cognitivas. Otro factor que también podría hacer variar el modelo teórico vendría determinado por las relaciones que nosotros decidiéramos establecer entre los distintos aportes provinientes de las disciplinas de referencia: serían diferentes dos modelos en caso de que uno defendiera que la Historia y la Sociología están interrelacionadas mientras el otro negase semejante relación; sería distinto partir de la interdependencia entre Psicología y Biología que partir de la consideración de estas disciplinas de forma aislada, ya que esto daría lugar a formulaciones de interdisciplinariedad epistemológicamente distintas.

De otro lado, si consideramos que la Sociología, la Psicología, etc., de lo que deben hablar (para hacerlas relevantes en nuestro discurso) es de educación y no de otras cosas, estamos delimitando un espacio definido por la concreción, respecto a un determinado objeto de estudio.

Por último cabría la posibilidad de que todo este bagaje teórico diera lugar a una normatividad que en la práctica no funcionase de forma efectiva, no alcanzara el fin para el que se habría propuesto. Esto nos haría revisar *todos* los componentes del sistema, incluyendo los objetivos propuestos a nivel ideológico y no nos serviría el argumento de que el objetivo era válido y lo equivocado

la estrategia, ya que ésta ha venido determinada en gran medida por los valores que nos hacían considerar dicho objetivo como el deseable según el análisis teórico que se habría realizado. Tendríamos, por tanto, que revisar también si no nos habríamos equivocado en los principios valorativos que se utilizaron.

Resumiendo, podemos afirmar que todo modelo explicativo-normativo tiene (desde nuestro punto de vista) los siguientes rasgos definitorios:

a) Participa de, y define una opción ideológica.

b) Delimita la participación de distintas disciplinas en el análisis y explicación del objeto de conocimiento.

c) Configura un espacio determinado, propio de una determinada disciplina.

d) Define las relaciones establecidas entre las diversas disciplinas que forman parte de él.

e) Es susceptible de revisión crítica.

Este modelo se concretaría en el terreno educativo de forma tal que, como ya hemos explicitado, daría lugar al establecimiento de la Pedagogía como espacio interdisciplinar propio del estudio del hecho educativo. A su vez, definiría el marco estructural en que se daría dicha confluencia interdisciplinar y configuraría, caracterizándolas, las relaciones establecidas entre las diversas disciplinas que elaboran teorías *sobre* educación. Por tanto ya no podemos definir dicho espacio interdisciplinar como la confluencia sin más de reflexiones diversificadas sobre el fenómeno educativo, sino que dicha confluencia se define en torno a un determinado marco estructural que dota de significado específico a dicha interdisciplinariedad.

Cabría la posibilidad, entonces, de establecer una determinada relación en cuanto a un modelo taxonómico definido por las relaciones establecidas entre las distintas disciplinas a fin de explicitar, a nivel formal, la configuración de dicho modelo. Nosotros pensamos que en este sentido cabría establecer los siguientes distingos:

a) Disciplinas propiamente normativas.

b) Disciplinas resultantes de la concreción respecto al problema educativo de las distintas Ciencias Sociales, haciendo la salvedad (que ya explicaremos) respecto a la Historia de la Educación y la Epistemología de la Educación.

c) Metadisciplinas, que supondrían aquellas que son necesarias a todas las demás por estar sus principios y análisis presentes en todas ellas.

Podríamos describir gráficamente este modelo como una pirámide cuya base estaría compuesta por los aportes metateóricos (Epistemología, Historia de la Educación y Teoría de la Educación) éstos serían el sustento de las teorías explicativas *sobre* la Educación y como cúspide encontraríamos las teorías *de* la

Educación, de forma tal que, a medida que ganamos en altura, vamos a la vez ganando en concreción. Esto nos permite establecer una relación horizontal entre las distintas disciplinas de cada estrato, a la vez que nos permite establecer una relación de subordinación respecto a la vertical.

Hemos afirmado que la Historia de la Educación es parte de la base sobre la que se van a asentar las diversas teorías educativas. Esto se justifica si aceptamos la doble vertiente que supone la reflexión histórica siempre que se concrete en un determinado ámbito de conocimiento.

Para ello hemos de empezar por distinguir, siguiendo la teoría de los Programas de Investigación de Lakatos (3), la historia interna, de la historia externa del conocimiento (o de algún ámbito del mismo).

La historia interna, es la historia de la elaboración de teorías sobre determinados hechos. La historia externa es la historia de la valoración y ajuste de las teorías a las condiciones socio-históricas en las que aparecen. En palabras de Lakatos se podría definir la «historia interna como historia intelectual y la historia externa como la historia social» (4).

No obstante lo que Lakatos plantea es que ambas historias están interrelacionadas de forma tal, que no podemos estudiarlas como si de dos fuentes de conocimiento distintas se trataran; ambas están pesando a la hora de establecer los programas de investigación historiográfica y ambas van a incidir sobre el establecimiento, desarrollo y/o rechazo de los mismos.

En este sentido, podemos pensar que la Historia de la Educación también va a poseer esa doble vertiente externa e interna, que correspondería a lo que clásicamente se ha venido denominando como Historia de la Educación e Historia de la Pedagogía respectivamente; esa es la razón, a nuestro entender, del valor metadisciplinario de lo que vamos a definir como Historia Social de la Educación.

Cabe entonces volver a revisar el criterio con que se ha tratado la Historia, el papel que ha sido asignado a la misma dentro del ámbito de la Pedagogía y proponemos la siguiente alternativa:

La Historia está presente, como historia externa, de la misma forma para todas las disciplinas en un momento histórico (o socio-histórico) determinado; es decir que todas ellas se configurarán, dentro de unas determinadas coordenadas espaciotemporales, de acuerdo a unos mismos valores y normas que regirán en ese momento para todos los ámbitos del conocimiento. Ahora bien, no todas las esferas del conocimiento que existan en un momento determinado alcanzan el mismo grado de desarrollo, ni éste se realiza en igual dirección, lo que determina que la historia interna de cada disciplina se configure de forma genuina.

---

(3) Lakatos, I.: *Historia de la Ciencia y sus reconstrucciones racionales.* Madrid. Tecnos. 1974.
(4) Lakatos, I.: *Crítica y conocimiento.* Barcelona. Grijalbo. 1975.

Esto nos lleva a admitir que, en nuestro caso, la historia externa de las distintas teorías que reflexionan sobre el problema educativo, va a ser la misma aunque la historia interna de las mismas se diversifique. (Si bien podemos observar que dicho desarrollo es, en muchos casos, paralelo.)

Todo ello nos sirve para justificar que dotemos de un significado singular a la disciplina Historia de la Educación dentro de nuestra opción epistemológica ya que, por un lado, nos informa del desarrollo del hecho educativo a lo largo de la historia y las interacciones de éste con otros factores contemporáneos, y por otro lado la Historia de la Educación en su dimensión interna, nos va a informar de las realizaciones teóricas de la Pedagogía, es decir, del desarrollo de las teorizaciones en el terreno educativo.

Por otra parte no hemos de olvidar que la Historia en sí misma va a estar presente en toda reflexión teórica sea del tipo que sea, ya que el sujeto de conocimiento es un sujeto histórico y como tal han de valorarse sus realizaciones en el desarrollo del conocimiento.

Estos tres rasgos son los que nos permiten dotar de esa dimensión metadisciplinaria a la Historia dentro de nuestra disciplina en el sentido que apuntaba Lakatos.

Creemos, y ya volveremos sobre ello más adelante, que desde el punto de vista del análisis epistemológico, de las reflexiones epistemológicas, la Historia, como ciencia que puede abordar el estudio del desarrollo de otras disciplinas o ciencias, así como establecer las relaciones entre dicho fenómeno y todas aquellas que han interrelacionado con ésta para dar lugar a unos determinados hechos teóricos (realizaciones teóricas), tiene mucho que aportar a las futuras teorías y al análisis crítico de las realizaciones teóricas pretéritas.

Defendemos, por tanto, que debe superarse la tesis de que la información histórica sólo va a iluminarnos o ilustrarnos las realizaciones pasadas a fin de poder superar viejos errores. Nuestro punto de vista, si bien no rechaza este quehacer sino que lo integra, supera esta visión ilustrativa de la Historia, para optar por dotar a la misma de un lugar propio y relevante en la formulación de teorías. En definitiva, lo que pretendemos es superar el marco descriptivo en que se ha justificado la existencia de ese fenómeno disciplinar llamado «Historia de la Educación» y dotarla de sentido y significado epistemológico. Por tanto no podemos pretender una Epistemología de la Pedagogía al margen de la Historia de la misma y viceversa. Al suscribir la tesis de Lakatos lo hemos hecho con la intención de que el problema que ahora nos ocupa adquiera nuevas perspectivas a medida que vamos profundizando en la interrelación Epistemología-Historia (o, si se prefiere, Epistemología-Historia-Teoría de la Educación).

Estas son las razones que nos permitían situar a la Historia de la Educación junto con la Epistemología en la base de las realizaciones teóricas de esas otras disciplinas más específicas que se configurarían en torno al problema «educación».

A niveles formales la Pedagogía se configuraría como un sistema abierto de forma tal que, si consideramos que la relación interdisciplinar se establece en Ciencas Humanas en tanto en cuanto existen diversas disciplinas que comparten en alguna/s de su/s dimensión/es un determinado objeto de estudio, podemos afirmar la síntesis interdisciplinar en el estudio de dicho objeto. Esta genuina confluencia, este carácter pluridisciplinar del objeto de estudio que obliga al investigador del mismo a abordar el estudio interdisciplinar, es la que determina la estructura del sistema de relaciones de forma tal que podemos afirmar que, cada nuevo objeto (o cada nueva definición que demos del mismo) es capaz de recomponer la estructura del sistema haciendo a la vez que éste tenga carácter abierto en tanto en cuanto el cambio del «núcleo» del mismo implicaría también un cambio en cada uno de los niveles. A su vez cualquier cambio, total o parcial, en el conjunto de las disciplinas afectarían al sistema en su totalidad.

Este planteamiento hace recaer todo el peso de la síntesis interdisciplinar en el objeto de estudio. No adoptamos aquí la visión epistemológica del realismo ingenuo que supondría considerar que existe una realidad objetiva que, de alguna manera, se impone al imperfecto y subjetivo conocimiento humano; lo que aquí planteamos es la necesidad de caracterizar la importancia de la interdisciplinariedad y la necesidad de dicho planteamiento al acercarnos a determinados objetos de estudio que, por su naturaleza, son pluridisciplinares.

Es claro que, en la ciencia actual, cada vez se tiende más a unificar planteamientos disciplinares en síntesis interdisciplinarias; sin embargo podemos constatar que, en determinadas parcelas del conocimiento éstas son una necesidad a posteriori mientras que, en nuestra parcela disciplinar consideramos la interdisciplinariedad como una necesidad a priori, por la propia naturaleza del objeto de estudio.

Nuestro planteamiento, por tanto, podría fijarse como la construcción de un sistema estructural abierto de forma tal que fuera la naturaleza del objeto de estudio (objeto interdisciplinar) lo que se establecería como núcleo del sistema y que generaría una red de relaciones estructurales determinada. Ello implica que dicha red estructural cambiaría (como ya hemos visto) en tanto en cuanto cambiase el objeto de estudio.

Las consecuencias principales de este planteamiento son:

a) La relación interdisciplinar se generaría en torno a un determinado objeto y no a partir de él, de forma que las distintas especialidades que abordan un determinado problema confluyan en estudios interdisciplinares y no que dicho problema (u objeto) se diversifique dando lugar a especialidades del objeto.

b) Este sistema formal abierto permitiría abordar el estudio interdisciplinar de distintos objetos con sólo volver a especificar cuál sería el nuevo objeto de estudio, núcleo del sistema y a qué relaciones daría lugar.

EL MODELO INTERDISCIPLINAR EN SU DIMENSION TECNOLOGICA

Ahora bien, no podemos conformarnos con una descripción formal del modelo pedagógico, habría que concretar también su dimensión normativa, por tanto tendríamos que definir la validez del mismo cara al establecimiento de teorías explicativas del fenómeno educativo así como respecto a la elaboración de teorías que informasen sobre proyectos concretos de intervención en la realidad (teorías normativas). Esto nos permite construir un criterio evaluativo en torno a la adecuación o validez del modelo así definido. Todo ello nos lleva a plantear la cuestión del estatuto epistemológico de las Ciencias de la Educación (en nuestra terminología Pedagogía) no ya desde el punto de vista formal sino desde el punto de vista normativo de la construcción y evaluación de dicho modelo en torno al problema de la adecuación de éste a la hora de abordar el análisis y la construcción de teorías de intervención en la realidad.

El problema ante el que nos encontramos, por tanto, es el de definir modelos y teorías que, surgiendo de la realidad, planteen estrategias de acciones con vistas a la consecución de unos fines determinados y evaluar en el terreno práctico, la adecuación de dichas estrategias al logro de dicho fin.

Todo modelo que fuese capaz de dar lugar a teorías que se mostraran eficaces en la tarea de consecución de los fines planteados, se convertiría en un buen modelo de intervención en la realidad cara a los intereses definidos por dichos fines; todo modelo que no diera lugar a la elaboración de teorías normativas, o que diera lugar a teorías contradictorias, sería un mal modelo y habría de abandonarse. Esto no significa, sin embargo, que todo modelo que se haya mostrado como un modelo satisfactorio, quede establecido definitivamente ya que los fines educativos son múltiples y cambiantes y no todos los modelos tienen plasticidad suficiente como para acomodarse a cualquier fin. Por otro lado tampoco cabe pensar que un modelo definido para conseguir unos fines determinados pueda ser adoptado por cualquier planteamiento ideológico alternativo, sin que ello suponga un replanteamiento global de todo el sistema.

Ahora bien, no podemos admitir que la práctica educativa sea concluyente y determinante. Será un factor más a tener en cuenta lo mismo que el aporte metodológico. Es decir, si por unificación o interacción teoría-práctica, se entiende que hay que partir de la realidad para poder establecer buenas reflexiones de alto contenido teórico, que nos sirvan para conocer mejor la realidad y para definir estrategias o proyectos de intervención en la misma que se mostrasen racionales, estamos de acuerdo en defender dicho planteamiento. Si esa unificación se diera sólo en base a y en torno al proceso educativo concreto (enseñanza), supondría, desde nuestra perspectiva, caer en el error tecnocrático de imaginar que todo modelo que, partiendo de la realidad educativa concreta, logre definir normativas adecuadas según los principios de dicho modelo, pudiese quedar establecido como el «modelo racional» por excelencia, con validez universal. Es decir, que no admitiremos que las normativas que se muestren adecuadas a casos concretos de proceso de enseñanza-aprendizaje, puedan genera-

lizarse a todos los casos posibles que se presenten en el ámbito educativo. Esto supondría elevar las formulaciones prácticas a niveles explicativos en tanto en cuanto se tuviera que justificar lo legítimo de la generalización de dichas normatividades. Supondría una estrategia inductivista con la que no estamos de acuerdo.

Hemos afirmado en páginas anteriores, que la Pedagogía se configurará como un sistema abierto; ahora bien, está claro que todo sistema para demostrar su validez, tal como veíamos anteriormente, ha de ser capaz de generar teorías de intervención en la realidad y, tal como hemos explicitado, el problema quedaría resuelto, a niveles normativos, si lográsemos tal definición.

No obstante queremos hacer hincapié en que dicha normatividad viene siempre restringida por la prioridad o primacía de un determinado objetivo educativo y dicha determinación es innegable desde el momento que en Ciencias Humanas no se ha logrado desarrollar la tecnología capaz de dar lugar a una normatividad general (de validez universal) para cualquier objetivo posible. Esto da lugar al establecimiento de teorías normativas restringidas (no sólo en el sentido en que lo estamos planteando sino también en el sentido de normatividades parciales a las que tan acostumbrados nos tienen las tecnologías didácticas al uso).

El problema, no obstante, no es plantearse actuaciones en el medio necesariamente parciales. El problema es que las reconozcamos como tales. Aunque quizá pudiéramos plantearnos si no debiéramos intentar definir una normativa general cara a la consecución del objetivo general de la educación, que puede y debe ser algo más que el reduccionismo didactista de la simple transmisión de unos contenidos (intelectuales o ideológicos) o la simple adquisición de unas determinadas destrezas.

La educación debe ser algo más que la adquisición de matrices disciplinares (en sentido kuhnniano) que nos provea de posibles soluciones a problemas, sean éstos de índole práctica o intelectual. Debe ser una preparación para ejercitar la crítica racional de las mismas y la sustitución de éstas (en caso necesario) por otras más adecuadas a cada situación.

Por tanto habría de abordar la necesidad de desarrollar no sólo aptitudes cognitivas sino también actitudes. Actitudes críticas y analíticas, que permitieran al individuo la transformación, tanto de sus esquemas cognitivos como la transformación del medio en que se desenvuelve. Actitudes que permitieran que el individuo no se viera sujeto a una serie de principios adquiridos sino que permitieran a éste reconocer la provisionalidad de todo principio. Sólo así se conseguiría un individuo capaz de ser sujeto de su historia y no objeto de la misma. Esta es la idea que subyace en nuestro planteamiento de hacia dónde debe ir dirigida la formación del maestro y que esbozaremos más adelante.

IMPORTANCIA DE LOS PRINCIPIOS TEORICOS EN LAS DEFINICIONES PRACTICAS

Abordamos aquí la cuestión de la definición de programas de investigación en Pedagogía, como una discusión teórica que desemboca en definiciones prácticas respecto a la actividad educativa.

Gimeno Sacristán ha defendido que la investigación ha de tener efectos en la práctica educativa (5). Estamos completamente de acuerdo con sus argumentos, por tanto sólo nos queda dar una lectura de cómo vemos, desde la alternativa defendida en los apartados anteriores, esta relación entre teoría y práctica partiendo de dos vertientes:

a) La definición de programas de investigación en Pedagogía.

b) El correlato entre modelo teórico, ya definido, y la práctica educativa.

Respecto a los programas de investigación en Pedagogía, podemos caracterizarlos como proyectos de investigación que suponen la definición de unas reglas metodológicas. Estas habrían de ser acordes con las características de la metodología científica comúnmente aceptada, utilizando todos aquellos aportes epistemológicos y metodológicos de la ciencia que puedan suponer un avance en la teoría de la investigación en Ciencias Humanas.

Dichos programas de investigación se materializarán en la constitución de equipos interdisciplinares donde deberán estar presentes aquellos especialistas en cada una de las disciplinas que, en su totalidad o parcialmente, abordan el estudio del fenómeno «educación» (historiadores, psicólogos, sociólogos, economistas, pedagogos, etc.).

Por otra parte la elaboración de estos programas de investigación debe partir de la realidad educativa como hecho social que se materializa en unas determinadas estructuras educativas, de enseñanza.

Por tanto, la investigación debe partir de los problemas reales que se presentan en los procesos educativos y han de abordar éstos intentando, a través del análisis y comprensión de los mismos, elaborar nuevas estrategias de intervención en la realidad educativa, que procuren solventar aquellos problemas detectados en la consecución de los objetivos que se consideren valiosos.

Esto nos hace considerar la investigación pedagógica en torno a la definición de técnicas eficaces para el logro de objetivos, considerando que los resultados deben fundamentalmente servirnos para afrontar la praxis educativa con criterios de racionalidad técnico-sociales (sin por ello menospreciar, todo lo contrario, las aportaciones puramente filosóficas que han de servir de estímulo al

(5) Gimeno, J.: «Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad», en: Gimeno, J. y Pérez Gómez, A., eds., *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid, Akal, 1983.

discurso tecnológico, así como para abordar las cuestiones de «valores» que generan la definición de los objetivos educativos).

Ahora bien, no podemos estancarnos en la elaboración de recetarios pretendidamente «científicos» de normas de actuación en la realidad. Lo que pretendemos es desembocar en reflexiones críticas sobre la educación con vistas a elaborar normatividades adecuadas a la consecución de fines propuestos, evaluando y juzgándolas según la adecuación y el ajuste entre éstas y los fines a alcanzar; según también el logro de dichos fines y el carácter dogmático o crítico de éstos.

Consideramos que el llamamiento al análisis y evaluación de los rendimientos técnicos de la investigación pedagógica en la práctica educativa (la conexión con la praxis educativa) es indiscutiblemente necesaria y no como mera definición de buenas intenciones. Esta sería un factor intrínseco a la investigación y no adjunta a la misma. Además habría que considerar que en este cometido de análisis crítico, debiera contemplarse no sólo el aspecto directamente dependiente de la Pedagogía sino también aquellos que dependieran de todas las disciplinas que se ven involucradas en la investigación y que generan las teorías educativas.

Por último queremos puntualizar que la propuesta de definición de programas de investigación no pretende ser una justificación de la racionalidad técnica como criterio a-ideológico.

Retomando la afirmación que hemos hecho en apartados anteriores, según la cual todo modelo va a participar y definir una opción ideológica, y recordando que la definición de programas de investigación se enmarca dentro de la tesis epistemológica de Lakatos. Debemos, una vez más, hacer hincapié en que no se puede afirmar de ningún tipo de conocimiento, que este sea objetivo y neutral, menos aun cuando en el caso que nos ocupa, estamos ante un universo teórico en el que las opciones valorativas van a estar presentes en todo momento.

Este aporte ideológico no ha de percibirse como un elemento negativo de la reflexión, antes bien, debe ser el motor de la crítica interna de la investigación y las teorías resultantes de ella, pudiendo verse, a su vez, cuestionado según los resultados que vayamos obteniendo en la investigación, como ha quedado definido en anteriores apartados.

IMPORTANCIA DE LA FORMACION TEORICA DE LOS EDUCADORES

Hemos planteado que las teorías educativas deben surgir de un estudio interdisciplinar del hecho «educación». También hemos hablado de que dicho estudio interdisciplinar debe realizarse por un equipo de especialistas en las distintas disciplinas que aborden el problema educativo. Queremos ahora especi-

ficar el papel que, en dicha investigación, deben jugar el pedagogo y el maestro.

Si se admite la propuesta de que la Pedagogía va a ser la disciplina en que confluyan aportaciones diversas sobre el objeto de estudio «educación»; si se ha de admitir que dicha confluencia vendrá normativizada por el modelo pedagógico que hemos decidido adoptar, nos encontramos con que va a ser precisamente el pedagogo el que normativice esa investigación interdisciplinar, siendo también por ello el encargado de elaborar la síntesis interdisciplinar que genere teorías educativas. El papel del pedagogo va a ser, por tanto, fundamentalmente teórico. Cabe entonces plantearse que el papel del maestro quedaría limitado a la ejecución de lo que viene definido por los teóricos (sería un técnico de la aplicación práctica). Nada más lejos de nuestra intención.

Si retomamos la investigación pedagógica como la elaboración de programas de investigación que han de partir del análisis y constatación de los problemas de la realidad, para poder definir estrategias de acción que los superen, ¿quién más impuesto en los problemas de la realidad educativa que aquel que está en contacto directo con ella cotidianamente?

El maestro, por la formación recibida, y por el poco estímulo que generalmente recibe para realizar otra tarea que suponga algo más que el ser «práctico» de la educación, termina aceptando que su misión no es más que reproducir unas determinadas pautas de acción que le permitan alcanzar los objetivos que le vienen establecidos, bien por los organismos directivos del sistema, bien por aquellas teorías que ha decidido adoptar. (Esta decisión suele estar fundamentada en el mejor de los casos en cuestiones de opinión más que en el análisis riguroso de las distintas opciones posibles.) En cualquier caso, el maestro es un personaje que no participa activamente ni de las decisiones «políticas» ni de las «teóricas» respecto a la educación.

Por otra parte, la formación recibida en las Escuelas Normales incide más en cuestiones de aprendizaje de contenidos (que en el mejor de los casos serán aquellos que más adelante los estudiantes de magisterio habrán de impartir como maestros) y del aprendizaje de metodologías didácticas que se presentan como recetas más o menos infalibles a la hora de comunicar contenidos. El estudiante de magisterio, el maestro después, termina considerándose como el «comunicador» más o menos eficaz, de la cultura académica establecida, pero en ningún caso es elaborador ni de esa cultura ni de esas estrategias normativas (6) y lo que es peor, termina en un inmovilismo teórico en el que ni siquiera cabe plantearse ese tipo de cuestiones.

La formación del maestro, o educador, debe plantearse la necesidad de hacer de éste un vehículo eficaz en la transmisión de contenidos, pero para alcanzar esa eficacia «técnica» no hay por qué renunciar a la dimensión crítica de la misma.

---

(6) Nos referimos aquí a las grandes decisiones técnicas, no a la normatividad restringida tan bien caracterizada en el dicho popular de que «cada maestrillo tiene su librillo».

La formación del educador debe responder a la adquisición, como bien han apuntado otros autores (7), de conocimientos de alto contenido teórico que permitan al educador enfrentarse a la práctica con un bagage tal que le permita tomar decisiones en su actividad como educador. La profesionalización se adquiriría a través de la adquisición de conceptos basados en «una cuidadosa selección del currículo, una metodología adecuada en su formación y una experiencia práctica, como las tres condiciones básicas para su éxito en la práctica» (8).

Ahora bien, si nosotros consideramos que el maestro debe también formar parte del equipo interdisciplinar que realice los programas de investigación en pedagogía, no podemos conformarnos con la formación encaminada a una profesionalización técnica eficiente. Habría que tener en cuenta que su formación no podría concluir con la adquisición de conocimientos que le permitieran tomar decisiones eficaces respecto a las pautas de intervención en la realidad. La formación de ese maestro, que ha de intervenir también en la definición y realización de proyectos de investigación, habría de contemplarse más como una formación permanente que le permitiera ejercer un análisis crítico de la realidad educativa en su totalidad. El maestro debería contar con una formación lo suficientemente sólida en cuestiones teóricas, como para que le capacitara para la toma de decisiones y a la vez le permitiera entender e incidir, desde su perspectiva de experto en intervención práctica, en el discurso teórico del que surgen las teorías educativas. Su papel estaría dirigido a informar de la realidad, pero para la elaboración de ese informe es imprescindible un conocimiento previo de qué es lo significativo, lo relevante de la praxis educativa a la hora de emprender la labor de análisis. Esto lógicamente conlleva una formación epistemológica que nuestros actuales maestros distan mucho de alcanzar en el estado actual de sus currículos académicos.

Sin pretender, por tanto, que el maestro se convierta en un «maestro de todo y aprendiz de nada», habría que iniciarle en un discurso teórico de más alto contenido, y eso quizá no sea una labor tan ardua si nos volvemos a situar en la perspectiva lakatosiana.

Creemos que una sólida formación en Historia puede conseguir que el estudiante de magisterio tome contacto con un discurso epistemológico lo suficientemente amplio como para permitirle adquirir los rudimentos necesarios en esa labor de investigación de la que venimos hablando. Así, si en vez de estudiar la Historia de la Pedagogía (o de la Educación según los planes de estudio) como una narración sucesiva de teorías y teóricos que han sido, se abor-

---

(7) Gimeno, J.: «La formación del profesorado en la universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.», en: *Revista de Educación,* 269, enero-abril, 1982, 76-102. Stenhouse, L.: *An introduction of curriculum research and development.* Londres, Ed. Heinemann. 1975, (*Investigación y desarrollo del curriculum,* Madrid, Morata, 1985).

(8) Gimeno, J.: «La formación del profesorado en la universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.». *Revista de Educación,* 269, 86.

dase como una historia social de la educación, la cual se conforma en determinados momentos históricos de una determinada forma por la incidencia de factores sociales, culturales, económicos, científicos, etc. en una sociedad determinada, se lograría que se aprendiera algo tan sencillo pero a la vez tan importante como que el conocimiento y las teorías científicas no surgen de la nada (como muchas veces parece en el discurso «culturalista») que son el resultado de unas determinadas condiciones socioculturales en un momento determinado, a las que las teorías intentaban dar satisfacción. Lo mismo que hemos afirmado para la Historia de la Educación, serviría para las demás disciplinas del currículo. Ya no sería cuestión de memorizar fórmulas físicas o teorías lingüísticas solamente; se debería abordar también la historia de estas ciencias adquiriendo los conocimientos de cómo en determinados momentos aparecen, se desarrollan, y se abandonan o establecen, determinadas teorías en las ciencias.

No queremos afirmar con esto que el estudio histórico sea la panacea que supere las grandes lagunas de formación curricular. Sólo apuntamos desde nuestra perspectiva teórica, por dónde se podría iniciar una reforma del currículum (que habría de ser lógicamente más amplia) que posibilitara la adquisición de instrumentos teóricos que permitieran al maestro, enfrentarse, con garantías de éxito, tanto a la práctica educativa como a la labor de investigación en educación.

EL MAESTRO COMO «PRACTICO» DE LA EDUCACION

Hemos afirmado, páginas atrás, que el maestro ha de ser el experto especializado en los problemas de la práctica educativa, considerando que para ello debe poseer una sólida formación teórica. Ahora queremos abordar el problema del maestro como sujeto y objeto de la investigación educativa.

El maestro como sujeto investigador es el que comunica al resto de los especialistas los hechos y realidades de la educación, las situaciones reales que han de ser el punto de partida para la investigación interdisciplinar. Además, debe participar en el estudio interdisciplinario cuyo objetivo está en elaborar teorías educativas que den lugar a definiciones de normativas racionales para el logro de los objetivos propuestos. La adecuación de estas teorías generadoras de normatividad ha de contrastarse en la realidad con el fin de establecer la validez o no de las teorías y de los procesos de intervención en la realidad que de ellas se desprendan. Por tanto, el maestro va a ser el encargado de estudiar el ajuste teoría-práctica en su realización concreta en el aula. Será el que informe del resultado práctico de las teorías educativas.

Por otra parte, el maestro va a ser también objeto de la investigación en el sentido de que va a ser su tarea práctica la que va a ser normativizada por las teorías educativas.

En este sentido, creemos que también el maestro debe ser objeto de estu-

dio respecto a su papel de experto en acciones prácticas. Se han de estudiar las estrategias de actuación del maestro en el proceso activo de enseñanza en el que se intentan alcanzar unos objetivos previamente establecidos; definiendo, en la medida de lo posible, cuáles han de ser sus pautas de actuación en el medio y *entre qué límites* han de estar éstas para adecuarse a la normativa definida por la teoría educativa.

El papel del maestro como transformador de una realidad, transformación con la que se pretende alcanzar unos fines deseables, debe quedar lo suficientemente definido como para asegurar que las inevitables tomas de decisiones puntuales, no vengan determinadas por sus apreciaciones «intuitivas» (en el mal sentido del término) o su «buena voluntad», ante las situaciones espontáneas que siempre aparecen en el proceso educativo. Con esto no pretendemos afirmar que en el proceso educativo *todo* pueda quedar establecido a priori. No consideramos el papel de la normatividad en ese sentido totalitario. Lo único que estamos defendiendo es que las normatividades establecidas por las teorías educativas que hemos decidido adoptar bajo argumentos de racionalidad científico-social, sean lo suficientemente eficaces como para asegurar un mínimo de racionalidad técnica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por eso subrayamos una vez más que de lo que se trata es de establecer límites entre las posibles actuaciones prácticas, no de determinar categóricamente lo que será la práctica docente.

Quizá estas propuestas sean calificadas como idealistas. No se nos escapa el hecho de que los actuales maestros bastante hacen con sobrevivir en un sistema que, muchas veces es el fiel reflejo del caos. No es nuestra pretensión pintar una realidad irreal.

Pretendemos hacer un llamamiento a los organismos oportunos para que, admitiendo que los profesionales de la enseñanza han de responder a unos criterios de eficacia igual que cualquier otro profesional en otros terrenos profesionales, hagan posible algo que tanto los responsables de la enseñanza, como los enseñantes y los alumnos están deseando: que el sistema educativo alcance un nivel aceptable de racionalidad.

En estos años en los que ya no se puede alegar que falten maestros, lo que sí se puede demostrar es que sobran maestros mal preparados, más que por desidia personal, por imposibilidad de realizar tarea alguna más allá de su labor docente. Los maestros, como cualquier otro colectivo profesional, deben tener disponibles períodos de investigación y puesta al día en su profesión y esto corresponde (debe normativizarlo) a los responsables de la Administración del Estado.

E S T U D I O S

LA GLOBALIZACION COMO FORMA DE ORGANIZACION DEL CURRICULO

JURJO TORRES SANTOME (*)

El presente artículo trata de acercarse a una de las cuestiones que actualmente ocupa buena parte de las preocupaciones del profesorado, especialmente en los niveles de la Educación Infantil y de la Educación General Básica. Con él pretendemos hacer efectivas algunas reflexiones que son consustanciales a esta problemática y que considero muy estrechamente ligadas a una cuestión que, muchas veces, únicamente aparece centrada alrededor de aspectos técnicos o de pura metodología, cuando en el fondo esta estrategia esconde mucho más.

Existen en la globalización dimensiones sociopolíticas implícitas, además de las estrictamente de estrategia pedagógica, que muchas veces tienden a pasar a un segundo plano y que, personalmente creo que son las más decisivas a la hora de optar por una estrategia u otra de desarrollo curricular.

Así una vez hechas algunas aclaraciones en torno a la terminología que está en juego en este trabajo, pasamos a centrarnos en lo que supone la globalización como forma de organización de un currículum. Comparamos las posibles virtualidades de este modelo con otros proyectos curriculares más tradicionales, como son los disciplinares.

Creemos que defectos muy importantes, consustanciales a una organización disciplinar, fundamentalmente en estos niveles obligatorios del sistema educativo y, por supuesto, en la etapa de Educación Infantil, pueden ser subsanados con estrategias globalizadoras. Aunque también se apuntan algunos peligros que están al acecho en estas nuevas formas organizativas.

Las diferentes formas de globalización son analizadas seguidamente, finalizando con algunas reflexiones en torno a las necesarias condiciones de carácter más estructural que son precisas para avanzar y perfeccionar los diseños y desarrollos globalizados del currículo.

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

ACLARACIONES TERMINOLOGICAS

Actualmente, especialmente en las áreas anglófonas y anglófilas, el concepto de globalización es entendido como «Educación global» o «Educación internacional». Tal modalidad educacional se caracteriza por el estudio de núcleos temáticos teniendo en la base la constante referencia a las diversas áreas geográficas y culturales del mundo. La educación global plantea la enseñanza-aprendizaje sobre el trabajo con temas globalizados, como pueden ser el ambiente, la energía, el racismo, los conflictos lingüísticos, los derechos humanos, la alimentación, la población..., pero analizando tales contenidos con una visión internacionalista, viendo el mundo cómo integrado por partes que interactúan constantemente, como sistemas interdependientes.

La educación global o internacional prepara de este modo a los jóvenes ciudadanos para una consciente participación en sus comunidades locales, nacionales e internacionales. La UNESCO en 1974 ya defendió la necesidad de esta visión transnacional.

Los objetivos de tal educación global incluyen entre otros:

1. Desarrollar competencias para percibir el ambiente particular como parte de la sociedad global (mundial).

2. Desarrollar competencias para la toma de decisiones; para ello es necesario:

a) Percibir e identificar las consecuencias translocales, transnacionales.

b) Tomar en consideración los intereses de las futuras generaciones.

En nuestro ámbito cultural y lingüístico, sin embargo, será el término «Educación ambiental», «Educación ecológica», o terminologías parecidas las que traduzcan el significado del que venimos hablando.

Para nosotros la palabra «Globalización» («Educación integrada» en los ámbitos culturales anteriormente citados) viene a solaparse muchas veces con el vocablo «Interdisciplinaridad», al venir a significar en la práctica lo mismo.

INTRODUCCION AL CONCEPTO DE CURRICULO

El currículo escolar, en su acepción más reduccionista, estuvo, hasta no hace mucho tiempo, limitado a un listado de asignaturas que el alumno debía cursar con la finalidad de ir haciendo sus estudios, su carrera (el vocablo currículo, en su significación etimológica, se traduce por «carrera», «trecho que debe recorrerse», etc.). Otras preocupaciones inherentes a esa selección de contenidos y a su organización disciplinar permanecían generalmente silenciadas o ignoradas.

Actualmente, a la hora de hablar del currículo son numerosas e inclusive conflictivas las cuestiones que se concentran en torno a esta terminología, debido a la cantidad de cuestiones que aquí entran en liza.

Hablar de currículo supone hacer una elección por una modalidad de enseñanza-aprendizaje, la educación intencional, frente a la accidental o incidental, no intencionada, como puede ser la que se produce en las situaciones cotidianas, por ejemplo a través de las relaciones interpersonales de vecindad o amistad, las revistas y periódicos, la televisión, etc.

Construir y desarrollar un currículo supone llevar a término todo un proceso tecnológico y artístico que tiene como finalidad guiar la praxis educativa y regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de alcanzar unos determinados objetivos de orden intelectual, afectivo, físico, social y moral, valiosos individual y socialmente (Torres Santomé, J., 1985, p. 13 y ss.).

La reflexión sobre este proceso de planificación del currículo es lo que viene dando pie a la construcción de una *teoría curricular,* o sea, un campo de debate acerca de los criterios científicos y sociopolíticos que deben estar presentes en toda selección y justificación de los objetivos y contenidos culturales que integran cualquier currículo y la traslación de esos contenidos a un plan de acción en el aula, de cara a hacer eficaz esa intencionalidad educativa con los alumnos a los que se dirige.

Son las *teorías curriculares,* o sea, los diferentes planteamientos teóricos de carácter político, filosófico, psicológico, sociológico, neurológico, etc., de los que disponen los profesores y especialistas en temas curriculares, los que guían, condicionan y dan lugar a diferentes *diseños o proyectos curriculares,* que será necesario adecuar a las peculiaridades de cada centro y aula con la finalidad de hacer eficaz su *desarrollo curricular,* su puesta en acción.

En el *diseño curricular* será necesario tener presentes las diferentes áreas de conocimiento y experiencia o las distintas disciplinas que sirven para producir el vaciado y la selección cultural a que obligan los propósitos intencionales de la educación institucional, pero ya aquí, una vez dejado claro ese vaciado, podemos programar una estrategia de acción curricular de carácter globalizado.

Y es ya, fundamentalmente, en el nivel del *desarrollo curricular,* en la práctica cotidiana de enseñanza-aprendizaje en las aulas, donde las diferentes áreas de conocimiento y experiencia o las distintas disciplinas deben entrelazarse, complementarse y reforzarse mutuamente para favorecer esa labor de construcción del conocimiento, de las teorías, conceptos, destrezas, actitudes, valores, hábitos que esa sociedad concreta considera que sus miembros necesitan para poder actuar como personas activas, autónomas y solidarias. Es aquí donde los planteamientos globalizadores e interdisciplinares cobran realidad. Planteamientos que permiten una mejor adecuación a las características psicológicas y físicas de los alumnos, hacen posible respetar sus niveles de desarrollo cultural, sus experiencias previas, sus preocupaciones e intereses, etc.

CONCEPTO DE GLOBALIZACION

El concepto de *«globalización»*, en su acepción diferencial, frente al de *«interdisciplinaridad»*, generalmente está fundamentado por razones de carácter psicológico relacionadas con la peculiar estructura cognitiva y afectiva del niño, lo que nos llevará al diseño de modelos curriculares que respeten esa idiosincrasia del desarrollo y del aprendizaje infantil. Por consiguiente es un término relacionado estrechamente con una específica forma metodológica de organizar la enseñanza para facilitar el aprendizaje y desenvolvimiento del alumno.

Esta estrategia didáctica no es algo precisamente nuevo, que surge en la actualidad, sino que ya desde principios de este siglo se justificó su necesidad por razones psicológicas, fundamentalmente. Así, desde la Psicología, E. Claparede en 1908 publica una observación que realizó sobre su hijo de cuatro años y medio, quien podía reconocer las páginas en las que había fragmentos de unas canciones que le gustaban, aunque no sabía leer el texto ni la música. E. Claparede lo explicaba diciendo que el niño tenía una «percepción sincrética». Término éste que fue tomado de Renan, quien en su libro *El futuro de la ciencia* describe la evolución histórica del espíritu humano, y nos dice que la primera etapa evolutiva es el sincretismo. Los niños tendrían así una estructura psíquica similar a la de los primeros integrantes de la especie humana.

Otras investigaciones psicológicas que nos confirmarán este carácter global del niño, también a principios de este siglo, son los estudios que realizan los psicólogos alemanes Wertheimer, Köhler, Koffka y Krüger y el descubrimiento de lo que ellos denominan estructura Gestalt. Esta peculiaridad infantil será también subrayada por las investigaciones de: H. Wallon, cuando habla de la importancia del acto global; G. H. Luquet y sus estudios sobre los dibujos infantiles. Es también obligado recordar a J. Dewey, quien en su libro *Cómo pensamos* escribe en diversos momentos sobre fenómenos que pertenecen a esta categoría, etc.

Basándose en estas razones, un pedagogo como O. Decroly nos dirá que la percepción global de objetos, hechos y situaciones, como consecuencia de la curiosidad y la necesidad, los convertirá en Centros de interés. Los Centros de interés son, por lo tanto, las ideas-eje en torno a las que convergerán las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales del individuo. De ellos se servirá en su propuesta de desarrollo metodológico para las aulas, sobre la base de las tres famosas etapas de: observación, asociación y expresión.

O. Decroly, sin embargo, propondrá el término *globalización* como más apropiado, frente a otros vocablos de su época, como eran los de *sincretismo* o *esquematismo*. «Proponemos —escribe O. Decroly— *globalización*, como más general que *poder sincrético* y que *esquematismo:* el primero conviene sobre todo para designarlo en el estado perceptivo, el otro implica un análisis previo y supone una síntesis completa» (Decroly, O., 1965, p. 25).

El modelo pedagógico que se derivará de esta psicología vendrá a ser lo

opuesto a la metodología imperante en esas épocas, analítica-sintética. El plan didáctico que O. Decroly propone, teniendo en cuenta los fines de la educación y las investigaciones de ciencias básicas como la Psicología, la Fisiología y la Sociología, lo define en torno a cuatro criterios principales:

A. *«El programa debe tender a la unidad en el sentido de que todas sus partes han de relacionarse entre sí, formando un todo indivisible.»* Frente a un estudio parcelado en disciplinas y temas independientes, frente a una atomización de conocimientos, bajo los que subyacía una psicología asociacionista del aprendizaje, él defenderá la idea de un estudio de la realidad tal y como se presenta ante el niño, globalmente, eligiendo una idea eje, un centro de interés que unifique y otorgue sentido a esa globalidad.

B. *«Todo niño debe estar colocado en condiciones de obtener un provecho máximo de la enseñanza dada.»* O. Decroly pasa de este modo a defender el principio de la individualización.

C. *«Todo ser humano debe poseer un mínimo de conocimientos que le permitan comprender las exigencias de la vida en sociedad, las obligaciones que impone y las ventajas que de ello resulta; en una palabra, que lo pongan en situación de adaptarse a ella gradualmente.»*

D. *«Es necesario que la escuela utilice y favorezca el desarrollo de todas las fases de la individualidad infantil»* (Decroly, O., y Boon, G., 1968, pp. 12-14), que promueva el desarrollo integral de su personalidad individual y social.

O. Decroly, teniendo como fundamento estos cuatro criterios básicos, justificados sobre la base de las necesidades e intereses del niño, y de su carácter global en la captación de la realidad, propone una estrategia metodológica en torno a centros de interés significativos para el alumno. Su metodología *puerocéntrica* subordinará la intervención didáctica a los intereses del niño, pero intereses que, según él, estarán condicionados por *sus necesidades naturales,* y, por lo tanto, comunes e inamovibles para todos los niños. La educación sigue así los ritmos del desarrollo natural, de una especie de ley de desarrollo interno, y lo único que tenemos que hacer es *dejar hacer, dejar crecer naturalmente.* Sin embargo hoy sabemos que el desarrollo de esa ley interna no es exactamente así, sino que esos intereses se despiertan en el enfrentamiento con la realidad, por lo que no tendrán ese carácter de universalidad. El ambiente socio-cultural concreto en el que está inmerso el niño, como miembro de una específica sociedad, será el que irá haciendo surgir y desaparecer los intereses infantiles.

Vemos así, por consiguiente, cómo el concepto de enseñanza globalizada se remonta a las corrientes reformistas de la didáctica de principios del presente siglo, aunque posteriormente esas razones de índole psicológica que venían sirviendo de fundamentación serán discutidas y ampliadas por otros autores con-

temporáneos, como por ejemplo Jean Piaget, quien frente a teorías como las de la Gestalt, que venían defendiendo que el principal instrumento para el desarrollo cognitivo era la percepción, demostrará que el verdadero motor del conocimiento y del aprendizaje es la *acción,* y que todo conocimiento, por lo tanto, es una *construcción.* J. Piaget nos dirá que cualquier percepción va a conferir a los elementos percibidos significados vinculados con la acción que precedió a su percepción.

CONCEPTO DE INTERDISCIPLINARIDAD

El término «interdisciplinaridad» surge, sin embargo, conexionado con la finalidad de corregir los posibles errores y la esterilidad que acarrea una ciencia excesivamente compartimentalizada y sin comunicación interdisciplinar. En este sentido la crítica a la compartimentalización de las materias correrá pareja con la que se dirige al *trabajo fragmentado* en los sistemas de producción de la sociedad capitalista, a la separación entre el trabajo intelectual y el manual, entre la teoría y la práctica, entre los diversos puestos de trabajo en una estructura de producción capitalista, entre humanismo y técnica, etc.

Desde el punto de vista histórico la tendencia a la diferenciación del conocimiento en una multiplicidad de disciplinas autónomos es algo que se viene concretizando desde comienzos del siglo XIX, vinculado al proceso de transformación social que se estaba dando en los países europeos más desarrollados y que necesitaba de una especialización en concordancia con la división material del proceso productivo que la industrialización favorecía. Las técnicas y saberes se fueron diferenciando progresivamente; los lenguajes que las caracterizaban a su vez se fueron especializando y circunscribiendo a ámbitos específicos. Surge de este modo el concepto de *disciplina* con un objeto, métodos y procedimientos específicos.

Según Marcel Boisot una *disciplina* vendrá caracterizada por tres tipos de elementos:

> «1. Objetos observables y/o formalizados, ambos manipulados por medio de métodos y procedimientos.
>
> 2. Fenómenos que son la materialización de la interacción entre estos objetos.
>
> 3. Leyes —cuyos términos y/o formulación dependan de un conjunto de axiomas— que den cuenta de los fenómenos y permitan predecir su operación.
>
> Los elementos de este conjunto, dotado de relaciones internos y/o externos, se revelan a través de fenómenos que a posteriori, confirman o anulan las axiomas y las leyes» (Boisot, M., 1979, 1.ª reimpr., p. 101).

Van surgiendo de este modo paulatinamente numerosas disciplinas científicas que como conjuntos ordenados de conceptos, problemas, métodos y técnicas, organizan nuestro pensamiento y nos posibilitan el análisis e interacción con la realidad.

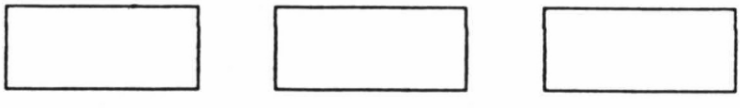
Esta gran diferenciación de disciplinas va a influir en todo el ámbito científico y en la vida pública en general. Surgirán numerosos campos científicos, incluso relacionados con el mismo objeto de estudio, pero manteniendo una total desconexión e ignorancia entre ellos, lo que producirá una incapacidad a la hora de la comprensión real de tal fenómeno. Esta problemática situación será pronto comprendida como esterilizante, lo que hará que surjan, desde diversos campos científicos e instituciones, importantes intentos de conexionar esa dispersión sobre la base de diferentes fórmulas y con finalidades varias. Hacen así su aparición numerosos conceptos y clasificaciones de esos conceptos, vinculados a la idea de interdisciplinaridad.

Especialmente conocida y divulgada será la distinción que realiza Erich Jantsch en el Seminario de la O.C.D.E. (O.C.D.E., 1979, 1.ª reimpr.) entre:

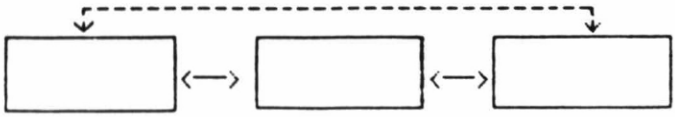
— Multidisciplinaridad.
— Pluridisciplinaridad.
— Disciplinaridad cruzada.
— Interdisciplinaridad.
— Transdisciplinaridad.

Estos conceptos hacen referencia a las formas de relación entre las diversas disciplinas, a las diversas etapas de colaboración y coordinación entre las diversas especialidades.

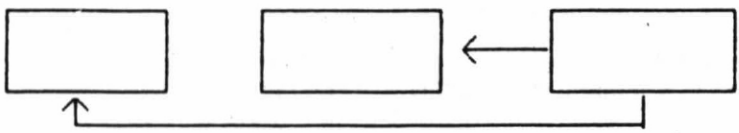
— La **Multidisciplinaridad** refleja el nivel más bajo de coordinación. Vendría a ser la mera yuxtaposición de disciplinas que son ofrecidas simultáneamente, pero sin hacer explícitas las posibles relaciones entre ellas. Así por ejemplo: la Historia, la Física y la Pintura.



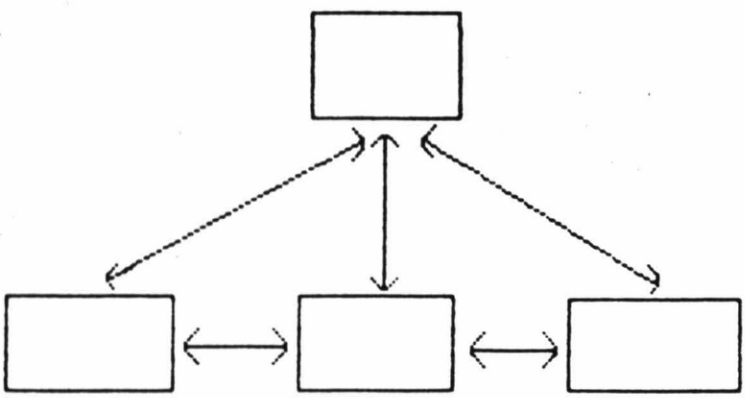
— La **Pluridisciplinaridad** es la yuxtaposición de disciplinas más o menos cercanas, dentro de un mismo sector de conocimientos. Por ejemplo: Física + Química; Biología + Matemáticas; Sociología + Historia. Es una forma de cooperación que tienen por finalidad el mejoramiento de relaciones entre esas disciplinas. Viene a ser una *relación de mero intercambio de informaciones,* una simple acumulación de conocimientos, pero en realidad no contribuye a una profunda modificación de la base teórica, problemática y metodológica de esas ciencias en su individualidad. Es un comunicación que no las modifica internamente. No existe en este nivel todavía una profunda interacción o coordinación.



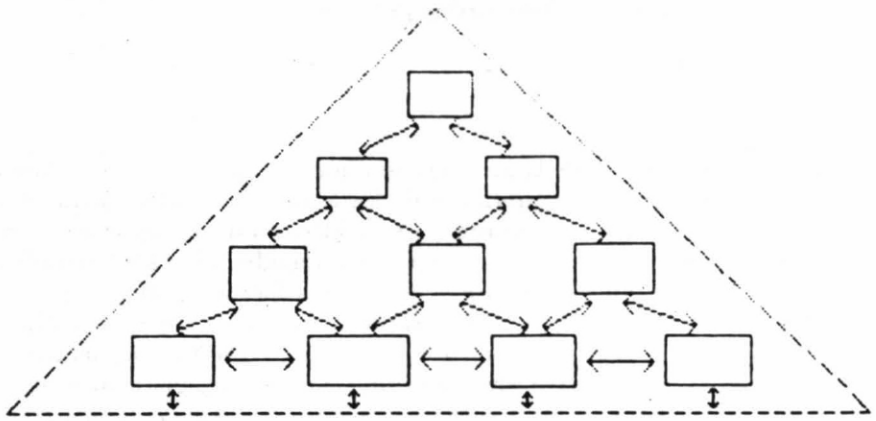
— La **Disciplinaridad cruzada.** Axiomática de un sola disciplina que es impuesta a otras disciplinas que se encuentran en el mismo nivel jerárquico, lo que en consecuencia crea una rígida polarización que pasa a través de las disciplinas en dirección a una axiomática disciplinaria específica. Se da, de este modo, un control rígido impuesto por un objetivo de una disciplina concreta, por ejemplo, el uso de métodos propios de una materia que se transfieren mecánicamente a otras.



— La **Interdisciplinaridad,** propiamente dicha, en la que se establece una interacción entre dos o más disciplinas, lo que dará como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco y, en consecuencia, una transformación de sus metodologías de investigación, una modificación de conceptos y terminologías fundamentales, etc. Entre las distintas materias se dan intercambios mutuos y recíprocas integraciones.



— La **Transdisciplinaridad.** Nivel superior de interdisciplinaridad, donde desaparecen los límites entre las diversas disciplinas y se constituye un sistema total que sobrepasa el plano de las relaciones e interacciones entre esas disciplinas. La integración aquí se daría dentro de un sistema omnicomprensivo, en la persecución de un ideal de unificación epistemológico, cultural y subjetivo.



Otros autores como C. Scurati establecen, a su vez, seis posibles relaciones interdisciplinarias en orden creciente de interrelación:

1. Interdisciplinaridad heterogénea.
2. Pseudointerdisciplinaridad.
3. Interdisciplinaridad auxiliar.
4. Interdisciplinaridad compuesta.
5. Interdisciplinaridad complementaria.
6. Interdisciplinaridad unificadora (Scurati, C. y Damiano, E., 1977, pp. 27-28).

A. *Interdisciplinaridad lineal,* cuando una ley tomada de una disciplina se utiliza para explicar fenómenos de otra. La Historia de la Ciencia constata cómo numerosos ejemplos de leyes originarias de una disciplina concreta se transfieren a otra.

B. *Interdisciplinaridad estructural.* Cuando las interacciones entre dos o más materias llevan a la creación de un cuerpo de leyes nuevas que forman la estructura básica de una disciplina original, la cual no puede ser reducida a la coordinación formal de sus generadoras. Ejemplo: La Cibernética, disciplina que se desarrolla a partir de estructuras de otras disciplinas como las matemáticas, informática, neurofisiología, tecnología, etc; u otros campos hoy también ya consagrados por su grado de desarrollo y nivel de productividad como la Sociolingüística, la Bioquímica, la Psicolingüística, etc.

C. *Interdisciplinaridad restrictiva.* Aquí se acota el campo de aplicación de cada materia en orden exclusivamente a un objetivo concreto de investigación y a un específico campo de aplicación. Por ejemplo, en un proyecto de urbanismo la colaboración de la psicología, arquitectura, sociología, economía..., impondrán cada una un número de restricciones que, tomadas en su conjunto, delimitarán el área de posibilidad dentro de la cual puede situarse el proyecto (Boisot, M., 1979, 1.ª reimpr., pp. 103-108).

El mismo Jean Piaget también distinguirá entre:

1. Multidisciplinaridad.
2. Interdisciplinaridad.
3. Transdisciplinaridad.

Para Piaget la finalidad de la investigación interdisciplinaria es la de procurar una recomposición o reorganización de los ámbitos del saber, a través de una serie de intercambios que consisten, en realidad, en recombinaciones constructivas, que superan aquellas limitaciones que impiden el avance científico. En este sentido llama poderosamente la atención la fuerza y potencial explicativo que poseen interacciones, ya asumidas por todos, como por ejemplo: la sociolingüística, la bioquímica, la biotecnología, la físico-química, las ciencias de la educación, etc. Vemos por consiguiente como la interdisciplinaridad es un objetivo nunca completamente alcanzado y de ahí que deba ser permanentemente buscado. Es una condición necesaria para la investigación y la creación de modelos más explicativos de esta realidad tan compleja y difícil de abarcar.

ORGANIZACION DEL CURRICULO

1. *El currículo disciplinar*

Sin embargo, pese a todas estas justificaciones y clasificaciones de interdisciplinaridad, la forma más general de organizar el currículo fue y sigue siendo la disciplinar, o «currículo puzzle» en la terminología de B. Bernstein, consecuencia de una «clasificación fuerte», en la que los contenidos del currículo están aislados unos de otros, sin relación ninguna (reflejo de otras separaciones en el mundo de la producción: trabajo manual trabajos intelectual, ...) y consecuencia también de un «marco de referencia fuerte» en el que el grado de control que los profesores y los alumnos tienen sobre el diseño y desenvolmiento del currículo es mínimo. Estos no disponen, en consecuencia, de un margen de opciones posibles entre las que decidir qué contenidos seleccionar para impartir, su forma de organización, etc. Los resultados son, entre otros, la incomprensión de lo estudiado a la fuerza, por coacción más o menos manifiesta, puesto que tal fragmentación de conocimiento incidirá en la dificultad para comprender lo estudiado-memorizado. Se produce en esta situación un conocimiento académico descontextualizado de la realidad y con una única finalidad, el superar las barreras *«consideradas necesarias»* para pasar al curso superior. En ningún momento se contempla ese conocimiento como un medio para comprender esa realidad cotidiana y problemática en la que viven los alumnos. Surge, consiguientemente, una forma especial de conocimiento que es el conocimiento académico, que, a su vez, es embalsamado en los libros de texto con una intención de «ahorrarnos trabajo» al presentarse yo *«el»* conocimiento seleccionado y con una pretensión de neutralidad ideológica. Se produce de esta ma-

nera un ocultamiento del significado de ese conocimiento; ocultamiento que se favorece al impedir o no-favorecer una comprobación de ese mismo saber en la experiencia diaria y se contribuye, asimismo, a generar una especie de veneración y aceptación crítica de todo aquello que se presente por escrito o bajo firma de renombre. Se consigue, por lo tanto, que los alumnos no reflexionen sobre su experiencia cotidiana y memoricen una realidad lejana, cuando no inexistente, que es la que reflejan los libros de texto.

Los educandos pasan a ver los conocimientos escolares como un elemento más a consumir, como cualquier otro objeto de esta sociedad de consumo y acumulación, relegando a un puesto muy secundario, cuando no olvidando-anulando, la capacidad crítica , de reflexión, sobre los puntos de vista conflictivos que en el conocimiento científico se manifiestan, sobre el contexto y los condicionamientos sociales de toda investigación. Se prohíbe, o no se favorece, toda actividad dirigida a constatar que todo conocimiento está producido en un específico contexto socio-económico-político que lo mediatiza y condiciona.

Se olvida, en consecuencia, en palabras de M.W. Apple y N. King, que «los conocimientos, tanto el manifiesto como el encubierto, que se encuentran en los ambientes escolares, y los principios de selección, organización y evaluación de estos conocimientos, constituyen opciones dirigidos por valores dentro de un universo mucho más extenso de posibles conocimientos y principios de selección» (Apple, M.W y King, N., 1983, pp. 38-39). Se procura ignorar la problematicidad y el conflicto de datos que existe en las disciplinas a las que se refiere el currículo, así como también son ocultadas las relaciones siempre existentes entre ideología y conocimiento.

Es necesario, por lo tanto, no únicamente analizar el conocimiento que se refleja en los libros y materiales escolares, especialmente en los libros de texto, a qué intereses sirven, qué línea científica representan, etc., sino también analizar las ausencias temáticas, aquellos temas o visiones científicas, materiales, etc., que se ocultan, que se pretende que «no existan». No olvidemos que todo ello será el resultado de decisiones y valoraciones intencionadas, aunque no sean manifiestas, aunque no seamos conscientes de ellas. Los materiales, y especialmente los libros de texto enseñan también a través de lo que ocultan.

Otra característica también muy importante de este currículo centrado en asignaturas es que mediante el recurso a la *lección magistral* el profesor, la mayoría de las veces, apalanca su poder y prestigio al tiempo que legitima, dogmatiza, ese mismo conocimiento que él transmite. Simultáneamente esa misma lección magistral, como escribe P. Bordieu *«transmite mucho más que su contenido literal: propone un ejemplo de proeza intelectual y, por tanto, define indisociablemente la cultura legítima; facilidad, elegancia, brillantez y brío son cualidades propias del acto de transmisión que marcan la cultura transmitida, que se imponen a la vez que ella a los que la reciben bajo esta forma»* (Bordieu, P., 1983, p. 30). El aspecto estético de la oratoria pasa a ser tan o más importante que los contenidos de la lección magistral.

Sin embargo, la crítica a este modelo de currículo puzzle no está únicamente motivada por los instrumentos primordiales, en muchas ocasiones casi los exclusivos, del que se sirven, el libro de texto y la lección magistral, sino también por la forma cómo se diseña, se organiza la acción curricular y se evalúa.

Con respecto a toda esta problemática, creo que pueden ser de gran claridad, facilitadoras de la reflexión sobre estas cuestiones, y que sirven para cualquier forma de organización del currículo, las preguntas que, sobre el conocimiento que se propone o se produce en el aula, nos propone H. Giroux:

«1. *¿Qué se incluye como conocimiento en el currículo?*

2. *¿Cómo se produjo tal conocimiento?*

3. *¿Cómo es tal conocimiento transmitido en el aula?*

4. *¿Qué clase de relaciones sociales en el aula son válidas y reproducen los planes y normas expresadas en las relaciones sociales* «aceptadas» *de los lugares de trabajo?*

5. *¿A quién le está permitido* «legitimar» *formas de conocimiento?*

6. *¿A qué intereses sirve este conocimiento?*

7. *¿Cómo son las contradicciones y tensiones sociales y políticas mediadas a través de formas aceptables del conocimiento escolar y de las relaciones sociales?*

8. *¿Cómo los métodos predominantes de evaluación sirven para legitimar las formas actuales de conocimiento?»* Giroux, H., en Giroux, H.; Penna, A. y Pinar, W. (eds.), 1981, p. 104).

En líneas generales podemos agrupar las principales críticas que se pueden realizar al currículo basado en disciplinas aisladas sobre los argumentos siguientes:

A. Se presta una insuficiente atención a los intereses de los alumnos, que deberían ser el principal punto de focalización de un programa educativo, y, asimismo, se desconsidera el plantearse qué puede motivar esos intereses.

B. No se tiene en cuenta adecuadamente la experiencia previa de esos alumnos concretos, sus niveles de comprensión, sus modos de percepción individual y sus ritmos de aprendizaje, lo que no contribuirá a la estimulación de los necesarios conflictos sociocognitivos, favoreciendo, en consecuencia, un trabajo intelectual casi exclusivamente memorístico.

C. La problemática específica de su medio socio-cultural y ambiente suele ser ignorada con mucha frecuencia, especialmente cuando el principal recurso educativo que se emplea son los libros de texto. Las principales preocupaciones económicas y políticas de cada editorial impiden el prestar suficiente atención a las problemáticas más locales.

D. El currículo puzzle obstaculiza con demasiada frecuencia, o no estimula, las preguntas más vitales, ya que ellas no pueden ser confinadas dentro de los límites de las áreas disciplinares.

E. Se da asimismo una inhibición de las relaciones personales entre los alumnos entre sí y entre los alumnos y los profesores, a causa de la artificial desmembración de la realidad en asignaturas, y en la mayoría de los casos coadyuvada por la tiranía del libro de texto.

F. Se producen, con demasiada frecuencia, dificultades de aprendizaje provenientes de un constante cambio de atención de una materia a otra, y a que no se pueden comprender bien los posibles nexos entre tales asignaturas.

G. El currículo por asignaturas suele ocasionar una incapacidad para acomodar en el currículo los problemas o cuestiones más prácticas, vitales e interdisciplinares tales como la educación sexual, la educación para la salud y contra las drogas, la paz y el desarme, el paro, la contaminación... y en general casi todas las cuestiones de actualidad.

H. La unión entre las distintas asignaturas no se produce, y tampoco se proporcionan soportes para poder hacerlo.

I. El currículo centrado en asignaturas lleva también a una inflexibilidad en la organización, tanto del tiempo como del espacio y de los recursos humanos, por lo que actividades educativas muy deseables como por ejemplo: visitas, excursiones, salidas fuera del aula, seminarios de mayor duración temporal, etc., no pueden ser realizadas, o se les ponen demasiadas trabas.

J. La estructura de disciplinas desalienta, no favorece la iniciativa del alumno para un estudio e investigación propio. No estimula la actividad crítica y la curiosidad intelectual.

K. El profesor, por otra parte, en la medida que se ciñe a un libro de texto se convierte en un «organizador organizado», carente de autonomía, sin poder de decisión y sin control. Figura totalmente opuesta a la tan defendida hoy del «profesor como investigador», capaz de diagnosticar lo que sucede en su aula, de tomar las necesarias decisiones, de evaluar adecuadamente tanto el diseño como el desarrollo curricular.

2. *El currículo Globalizado*

Ante estas y otras críticas, por un parte, al modelo de currículo de disciplinas y, por otra, las ventajas de una investigación y estudio interdisciplinar, cobra fuerza la alternativa del currículo globalizado. Globalización que se defiende, principalmente, con dos grupos de argumentos:

1. Con argumentos epistemológicos y metodológicos relacionados con la estructura sustantiva y sintáctica de la ciencia.

2. a) Sobre la base de razones psicológicas y pedagógicas.
   b) Con argumentos sociológicos.

1. Según P. H. Phenix todas las ciencias poseen dos estructuras: una conceptual (sustantiva) y otra metodológica (sintáctica).

El avance de la investigación ocurre, la mayoría de las veces, cuando los científicos más creativos comienzan a utilizar conceptos, modos de pensamiento y métodos de una disciplina para investigar en otro campo diferente. Una ojeada rápida a cualquier medio de difusión de investigación científica nos muestra que hoy la investigación más importante está realizada por grupos de especialistas de diferentes disciplinas que se comunican e intercambian critica y creativamente datos, conceptos, problemas, métodos, etc. Una ciencia integrada, su enseñanza, nos ayudará a que los estudiantes analicen los problemas, no sólo desde una perspectiva única y concreta, sino también desde el punto de vista de otras disciplinas diferentes.

2.a) Los argumentos psicológicos y pedagógicos son hoy en día los más divulgados.

Las necesidades e intereses de los alumnos se verán aprovechados educativamente mediante un currículo globalizado que respete la idiosincrasia de sus estructuras cognitivas, en ese momento específico de su desarrollo. La peculiaridad del pensamiento del niño hasta su adolescencia hace que una ciencia integrada, o un programa interdisciplinar, pueda dar satisfacción a esos problemas concretos a los que debe responder, con los que se tiene que enfrentar. Tener en cuenta este desarrollo del niño es lo que nos llevará a no forzarle por el camino, ahora prohibido hasta la adolescencia, de las ideas abstractas y que son las que favorece más un programa de asignaturas independientes.

Los niños, además, no aprenden con el mismo orden lógico que sirve para organizar una disciplina científica, puesto que sus estructuras cognitivas van a peculiarizar la adquisición, asimilación y retención del conocimiento.

La motivación para el aprendizaje se va a ver favorecida con la globalización al existir una mayor libertad para seleccionar cuestiones de estudio/investigación más familiares, y tópicos o problemas que los estudiantes encuentran más interesantes. Los alumnos ven ahora que esa actividad diaria del aula, los usos de metodologías científicas, conceptos, etc. sirven para solucionar sus problemas en la vida real, comprender esa realidad cotidiana, e ir pasando de conceptos erróneos sobre la realidad a una comprensión más exacta y verdadera, mediante la estimulación de conflictos cognitivos adecuados a su desarrollo, la confrontación de sus subjetividades, etc. El conocimiento escolar deja de ser, consiguientemente, algo válido únicamente para esa situación de «laboratorio», extraña, que era el aula en los diseños y desarrollos curriculares tradicionales.

El desarrollo del pensamiento crítico del alumno, y su socialización en general, se favorecen con los programas globalizados al facilitarse la comprensión de las relaciones entre la ciencia y la sociedad, al ayudarle a reflexionar, com-

prender y criticar los valores e intereses que un determinado conocimiento, o forma de conocimiento, promueve y favorece.

2.b) Los argumentos sociológicos para un currículo globalizado son teóricamente muy abundantes, sin embargo en la práctica son más problemáticos, a pesar de lo que a simple vista pueda parecer.

La globalización se defiende, desde esta perspectiva, como una forma de educación que favorece el compromiso del alumno con su realidad y por tanto, una participación más activa, responsable, crítica y eficiente en ella.

Se argumenta que dado que la experiencia humana es de carácter globalizador el estudiante debe aprender a enfrentarse con ella, saber que sus decisiones van a estar condicionadas por múltiples razones. Sus juicios y sus acciones de influencia van a venir mediatizadas por esa característica de globalidad de la experiencia humana. Pero a pesar de ello no deberemos olvidar nunca que este nombre de globalización puede quedar en la práctica reducido a un simple eslogan, y, por tanto servir a unos fines socio-políticos ocultos, que los profesores no controlamos bien y que se ven favorecidos como consecuencia de decisiones tomadas desde otras instancias superiores al aula: Administración, editoriales, direcciones escolares, etc. En este sentido, los profesores podríamos decir que hacemos currícula globalizados, y por lo mismo aparentemente progresistas, pero en realidad podrían resultar similares a los de cualquier otro profesor en sus finalidades ocultas, o sea, venir a reflejar valores y fines de la educación tradicional y reproductores de esas desigualdades socioeconómicas y culturales de la situación social actual, aunque, eso sí, avalados socialmente por un eslogan progresista y prestigioso como es el del «currículo globalizado».

Pero no olvidemos que la fuerza de un eslogan, como dice TH. S. Popkewitz (Popkewitz, TH.S., 1980, p. 304), está en que puede crear la ilusión de que una institución está respondiendo efectivamente al entorno social donde está enclavada, y, sin embargo, en la realidad práctica a lo que efectivamente sirva sean a otras necesidades e intereses de los expresados públicamente. Un ejemplo de esto lo tenemos también en otro eslogan referido a la «formación del profesor basada en la práctica», y que en la inmensa mayoría de las veces se utilizó para promover unas destrezas prácticas en la formación y reciclaje de los maestros: aprendizaje de técnicas de mimo, marionetas, cerámica, baile, empleo de la imprenta escolar, la correspondencia escolar, la maniobralidad en la formulación de taxonomías de objetivos operativos, etc., pero que simultáneamente contribuyó a seguir divulgando entre los docentes la «inutilidad» de las teorías didácticas, psicológicas y sociológicas, con lo que en la realidad lo que se consiguió fue continuar anulando la capacidad de reflexión de los profesores. Siguió vivo entre los profesores la idea de un antagonismo entre teoría y práctica. Creo que se puede constatar este error también en iniciativas tan interesantes como las Escuelas de Verano que los propios profesores planifican y realizan, y en donde es raro encontrarse con los cursillos o talleres llamados «teóricos».

El eslogan sugiere la necesidad de una reforma en la situación existente, pero en su dimensión oculta y/o manifiesta perpetua las prácticas actuales.

Una importante dosis de ambigüedad es característica de los eslóganes, y si no nos enfrentamos a ellos adecuadamente corremos el riesgo de seguir contribuyendo a favorecer los intereses contra los que surge tal eslogan. Así, el currículo globalizado en muchas ocasiones se queda reducido a un mero *Laissez faire,* donde el alumno hace lo que quiere, o no lo hace porque no recibe ayuda suficiente, y donde el profesor carece del más mínimo control de la situación, o todo lo más a lo que llega es a una exclusiva preocupación por la disciplina. No existe en estos casos un pensamiento-fuente de carácter pedagógico, psicológico, sociológico, etc., que guíe esa globalización. En estas aulas puede incluso reinar una gran actividad, pero no es una actividad a la que le saquemos provecho. Los alumnos pueden aparentemente moverse, actuar mucho, pero sin que en ellos se provoquen los necesarios conflictos socio-cognitivos, fruto de una interacción grupal y de una «provocación» del profesor o del medio organizado por el docente, con la clara finalidad de provocar reestructuraciones intelectuales, o lo que es lo mismo, el progreso intelectual. Son clases en las que el profesor no acostumbra a reflexionar suficientemente sobre lo que allí está sucediendo, donde se discute poco, o nada, lo que se está haciendo, y por qué. No se planifica mínimamente la actividad sobre la base de los datos que nos daría una buena formación didáctica, psicológica y sociológica, fundamentalmente, y su constante contrastación a partir de una cuidada observación de esos alumnos sobre: cómo piensan; como interaccionan entre ellos, con el profesor, y con el medio en general; cuáles son sus preocupaciones e intereses; de qué recursos se disponen o se pueden disponer; cómo es la organización, etc.

En estas clases de *«dejar hacer»* no existe un control de la validez de lo que sucede, el profesor no se plantea constantemente hipótesis que intenta comprobar y modificar o no según los resultados. Es un *laissez faire* donde no interesa una evaluación de lo que sucede, ya que tampoco hubo una programación de lo que hacer. No acostumbra tampoco a existir un trabajo de colaboración, de discusión entre el grupo de profesores del centro o de la localidad a la hora de plantearse cualquier innovación curricular.

Dentro de esta globalización como slogan o como «dejar hacer» suele funcionar implícitamente un pensamiento potencialmente peligroso: todo lo que suponga diversión, amenidad para los niños es bueno, y, al contrario, todo lo que resulte aburrido, costoso o molesto es malo. La segunda parte de este dilema tiene todas las probabilidades de resultar una verdad aceptable por todos, pero no es así la primera afirmación, puesto que amenamente podemos estar transmitiendo mensajes muy dañinos e injustos. Un ejemplo de esta posibilidad de *alegre manipulación* lo tenemos en la publicidad o en numerosas películas con las que es seguro que nos divertimos, pasamos un buen rato, pero donde su dimensión educativa no es tan positiva como debería ser. Para reafirmar esto podemos constatar cómo es a través de divertidas películas, cómics, anuncios publicitarios, juguetes, juegos, libros... y *clases,* como se transmiten valores que con-

tribuyen a reproducir y, consiguientemente, impedir que se transforme esta sociedad clasista injusta que teóricamente rechazamos. Obstaculizamos la liberación del ser humano haciéndolo más dependiente, eso sí, de una forma alegre y divertida. De ahí el peligro de los eslóganes en los que una ambigüedad lingüística sirve a unos intereses socio-políticos que a primera vista no captamos, si no reflexionamos críticamente.

Ya vimos antes cómo el currículo disciplinar se basa en una «selección de determinados tipos de conocimiento», y que esa organización de los contenidos en asignaturas incomunicadas, proporciona a los alumnos estilos de pensamiento acerca de cuestiones sociales. Estos estilos no son neutrales, sino que legitiman ciertos mitos, instituciones y grupos sociales. Así por ejemplo, la Historia es diferente según sea biográfica —individual o colectiva—, anecdótica, lineal, o refleje todo el conjunto de contradicciones y tensiones entre las clases y grupos sociales y los pueblos, etc. Un análisis similar al que aplicamos al currículo por asignaturas lo deberemos considerar en los currícula globalizados. Será necesario ver qué intereses educativos y sociales están detrás de la globalización del currículo.

En el mercado editorial español empiezan ya a hacer su aparición currícula globalizados en forma de libros de texto de la mano de las principales editoriales; en estos momentos dirigidos casi exclusivamente al nivel educativo preescolar. Esta situación puede llegar a ser preocupante, creo que ya lo es, si se generaliza, puesto que si en el currículo por disciplinas son las editoriales las que se encargan de decidir y controlar lo que sucede en la mayoría de las aulas, ayudadas por directrices curriculares dictadas desde la Administración, por ejemplo, los programas renovados, sin embargo hasta ahora en los currícula más o menos globalizados que vienen desarrollando la mayoría de los profesores progresistas, al no poseer esas andaderas, llamadas libros de texto, éstos se encargaban de recurrir a la más variada gama de recursos: experiencias directas, visitas, correspondencia escolar, bibliotecas de aula, monografías, revistas, periódicos, películas, etc., en función de su propia formación didáctica, psicológica, sociológica, la lógica de las disciplinas científicas, etc.

Estos profesores progresistas vienen así poco a poco generando un pensamiento curricular, que va configurando su actividad práctica en el aula y que se sirve además de algunos apoyos teóricos, quizá no demasiados o no los más adecuados, debido a su poca divulgación la mayoría de las veces, que ellos se encargan de confrontar día a día.

El profesor opta de este modo por **reprofesionalizarse,** después de tantos años de una desprofesionalización que los venía reduciendo a meros ejecutantes de las ideas de los demás, sin ellos poder y saber controlar lo que en sus aulas sucedía, ya que se les había anulado su capacidad para pensar y decidir.

La falta de preocupación por parte de las editoriales, hasta ahora, por este tema obligó a que los profesores tengan que reflexionar por ellos mismos, de cara a transformar de forma efectiva la vida en sus aulas. Ellos tienen que de-

cidir continuamente qué contenidos, qué metodologías, qué formas de evaluación, etc., son las más adecuadas a la peculiaridad, de ese nicho ecológico que es su aula.

FORMAS DE GLOBALIZACION

Dos son las formas más clásicas de globalizar el currículo que aún hoy se vienen utilizando en nuestras escuelas:

— Los Centros de Interés Decrolynianos.

— El Método de Proyectos.

1. *Los Centros de Interés Decrolynianos.* Quizá la metodología más divulgada entre nosotros. Basa la globalización, como ya señalábamos, en las necesidades e intereses naturales de los niños.

Agrupa estas necesidades en cuatro bloques:

1.ª *Necesidad de alimentarse,* a la cual se une de un modo natural la necesidad de respirar y la de la limpieza.

2.ª *Necesidad de luchar contra la intemperie.*

3.ª *Necesidad de defenderse contra los peligros y enemigos diversos.*

4.ª *Necesidad de actuar y de trabajar solidariamente, de recrearse y de mejorarse,* a la cual se añade la necesidad de luz, de reposo, de asociación, de solidaridad y de ayuda mutua. (Decroly, O., y Boon, G., 1968, pp. 29-30).

Los centros de interés serán, en consecuencia, las ideas-eje en torno a las que convergerán las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales del individuo.

La realización de cualquier centro de interés se realizará en tres etapas: *observación, asociación* y *expresión.*

Sin embargo, la rígida definición que O. Decroly realiza de los intereses infantiles, a la par que frena la acción espontánea de los alumnos, impide que los auténticos intereses del niño en un momento dado, puedan ser tenidos en cuenta, puesto que los intereses son un listado único que este autor elabora y a los que otorga validez universal, desconsiderando el carácter sociocultural de los intereses, dependiente del ambiente concreto en el que el niño se desenvuelve.

2. *El Método de Proyectos.* Esta forma de globalización curricular se preocupa más por la característica de «interesante» que debe acompañar la realización del trabajo en el aula, por el planteamiento de problemas interesantes que los alumnos *en equipo* deben resolver.

J. Dewey es el más directo inspirador de este método que luego desarrollará más ampliamente W. H. Kilpatrick.

J. Dewey surge como el defensor de una educación al servicio de la vida, y no al revés. Propugnador de una «escuela activa» en la que el niño, como ser activo, entrará en contacto, de una forma más organizada, con la herencia de la sociedad en la que vive, y donde se le ayudará para una mejor inserción en su medio ambiente. Su filosofía pragmática y democrática inspirará directamente a W. H. Kilpatrick y, consiguientemente, su *método de proyectos.*

Los defensores del método de proyectos argumentan que la educación tradicional tenía un fin en sí misma, desconsiderando la dimensión socializadora, en todos los sentidos , de la escuela. En aquella escuela, en primer lugar, se daban a los alumnos los conceptos científicos, las leyes, las definiciones, los métodos, etc., en lugar de ser inducidos del resultado de su propia acción en colaboración. Con esa metodología tradicional los niños barajaban unos conocimientos memorísticamente, pero desconociendo su utilidad y su forma de obtención, con lo que quedaban reducidos a unos conocimientos válidos únicamente para «aprobar», pero no para su mejor inserción y acción en su propio ambiente. Este será el principal punto de arranque del método de proyectos: ¿Por qué no hacer dentro del aula lo que se hace continuamente en la calle, en el verdadero medio natural?

El método de proyectos se plantea, en consecuencia, sobre la base de dar solución a los problemas que los alumnos se plantean y necesitan resolver conjuntamente, así por ejemplo: construir una choza, preparar una fiesta local, construir una pequeña granja, jugar a las familias, etc. Se pretende con esta metodología hacer realidad la relación entre las diferentes disciplinas dándoles una unidad, y que los niños puedan constatar cómo esos problemas interesantes para el grupo de clase tienen solución con el conocimiento que se maneja en la escuela, que es el mismo que se utiliza en la vida real, sólo que en el aula cobra importancia especial la reflexión y la ordenación de esa realidad para hacerla asequible a los alumnos.

Como toda forma de globalización tiene sus problemas, fundamentalmente los referidos a que el profesor no vaya planificando, estimulando y evaluando adecuadamente los necesarios conocimientos, destrezas, habilidades, valores, etc., que sus alumnos deben poseer, y no se preocupe de sugerir proyectos y/o introducir en los proyectos propuestos por los niños cuestiones, preguntas, que les lleven a esos conocimientos, destrezas, habilidades, valores básicos para su integración crítica y productiva en su específico medio social y cultural.

En la actualidad estas formas de globalización curricular se vienen ampliando y matizando constantemente con nuevas variedades. En esta línea, R. Pring ofrece una clasificación de cuatro formas de globalizar el currículo:

1. *Globalización correlacionando diversas disciplinas.* Se parte de que dos materias son diferentes y de que están separadas una de otra; sin embargo una parte de una disciplina puede depender de otra parte de la otra disciplina. Por ejemplo, las matemáticas son necesarias para las ciencias, el dibujo para la geometría, el lenguaje para muchas otras asignaturas, etc.

2. *Globalización a través de temas, tópicos e ideas.* En esta línea, por ejemplo el tópico «Navidades» nos permite unir, integrar, una amplia gama de contenidos y actividades diferentes: pintura, escritura, música, lectura, dramatización, matemáticas, ciencias, etc. Todas esas materias son así atravesadas por un interés común y, al mismo tiempo, se facilita una mayor comprensión del tópico elegido. La asignatura individualmente no es lo dominante, sino que pasa a estar subordinada a la idea que sirve para gobernar la forma particular de integración.

3. *Globalización sobre una cuestión de la vida práctica y diaria.* Existen áreas de la vida cotidiana que requieren una comprensión y desarrollo de juicios, así como el análisis de los valores que implican, por ejemplo: las relaciones entre los sexos, la paz y el desarme, las drogas, etc. Con esta metodología las cuestiones sociales y morales, que no tienen cabida específica dentro de una de las asignaturas del currículo tradicional, son exploradas en relación con el conocimiento científico y tecnológico, analizando qué teorías apoyan los diferentes valores en conflicto.

4. *Globalización sobre la investigación que le interesa al propio alumno.* La idea que subyace en esta forma de globalización es que las actividades con las que el niño es más probable que aprenda son aquellas relacionadas con las cuestiones y problemas que ve como importantes en su propio mundo. La diferencia aquí reside en quién decide la base sobre la que se efectúa la globalización, en este caso exclusivamente, los alumnos. (Pring, R., 1976, pp. 103-111.)

En cualquier modelo de globalización del que partamos existen algunos presupuestos que deberemos tener presentes:

A. El alumno ya sabe muchas cosas y viene a la escuela para aumentar sus conocimientos anteriores a través del trabajo y la confrontación con el de sus compañeros. Viene al aula para pasar de un conocimiento subjetivo a otro más amplio e intersubjetivo.

B. Los objetivos generales y concretos que nos sirven de fundamento desencadenante de la actividad en el aula no deben llevarnos a atomizaciones en los contenidos y actividades del aula, lo que ocasionaría que se perdiese de este modo la estructura, la significatividad y se ignoren los métodos de investigación de ese conocimiento y sus condicionamientos sociales, culturales, económicos y políticos.

C. No existe una única vía para alcanzar los fines educativos que nos proponemos, más bien, como escribe P. W. Jackson, *«el trayecto de progreso pedagógico se parece más al vuelo de una mariposa que al de una bala»* (Jackson, P. W., 1975, p. 195). De ahí que estemos contra la rigidez y el directivismo de modelos como los que propugnan las taxonomías de objetivos operativos, introductoras de una filosofía taylorista en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje.

D. El profesor debe garantizar que el trabajo escolar beneficie al máximo a sus alumnos, vigilando su corrección, alentándolos y no desanimándolos. El

docente para ello deberá tener siempre presente al menos los objetivos más básicos que busca alcanzar.

E. La inteligencia es una estructura que se modifica y se construye a través de la reestructuración de los conocimientos, teniendo como elemento desencadenante los *conflictos sociocognitivos* que se le plantean. Es desde la confrontación de puntos de vista diferentes como se estimulan los procesos cognitivos.

Aquí considero necesario aclarar que defendemos los conflictos sociocognitivos y no los conflictos cognitivos. El conflicto cognitivo, un concepto desarrollado por J. Piaget, olvida o relega a un papel muy secundario las interacciones de los alumnos entre ellos y el medio social en general, para quedarse únicamente con el medio físico. Por el contrario, el conflicto sociocognitivo, desarrollado entre otros también por miembros de la Escuela de Ginebra como A.N. Perret-Clermont, defiende que las sucesivas reestructuraciones intelectuales son el resultado de las confrontaciones, a través de la interacción social, entre los esquemas que poseen diferentes personas.

F. La dinámica del aula favorece que tanto los alumnos como los profesores siempre aprendan algo.

G. La organización del ambiente de aprendizaje es algo que está social y culturalmente así planteado, no algo inmutable o inamovible. Los sujetos activos de la situación, los profesores, principalmente, y los alumnos pueden reconsiderar tal organización.

H. Las interacciones que se producen entre profesores y alumnos no son exclusivamente de índole verbal. Existen diferentes lenguajes, verbales y no verbales, actuando simultáneamente.

LA INVESTIGACION: UNA ESTRATEGIA GLOBALIZADORA

El currículo globalizado utiliza, por lo tanto, como uno de los recursos más específicos para su desarrollo, la investigación, pero no una investigación considerada como una actividad o disciplina más.

Un método de investigación deberá seguir a algunas reglas y poseer ciertas características adaptadas ahora al grado de desarrollo de estos niños. Así, entre otras normas, deberá tener en cuenta las siguientes a título orientativo:

1. *Partir o plantear algún problema o cuestión cuya solución nos es necesaria*

El profesor en este momento se enfrenta con el problema de motivar a sus alumnos, pues incluso en el mejor de los casos pueden existir algunos alumnos a los que ese problema no les resulte interesante. Debe iniciarlos, asimismo, en alguna metodología de investigación con la que esos alumnos puedan localizar

y analizar la información necesaria, y aplicarla a la solución del nuevo problema, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo y sus conocimientos anteriores.

2. *Partir de lo próximo al niño,* de lo que ya conoce y le es familiar

Con esta premisa algunos profesores tienen miedo de que el niño permanezca en una constante inmediatez, que sólo se preocupe de lo que tiene al lado, desconsiderando cuestiones algo más distantes a él, pero que son necesarias para alcanzar una mayor profundidad en sus conocimientos, inclusive de esos más próximos, y tener una mayor amplitud cultural. Partir de lo más cercano al niño es necesario para reforzar la autoconfianza en sí mismo y la confianza en las cosas conocidas, siendo precisamente siempre lo ya conocido el punto de arranque para futuros conocimientos, inclusive los más distantes.

3. *Plantear una dinámica de trabajo en colaboración en grupo*

Es precisamente sobre la base de confrontar los conocimientos, los puntos de vista propios con los de los demás como surge el conflicto sociocognitivo, motor del conocimiento posterior. La discusión de las diferencias en el trabajo en colaboración será necesaria para la recomposición del equilibrio. Es de esta manera como se pasa del conocimiento subjetivo —personal— a otro más objetivo e intersubjetivo, al tiempo que contribuimos a favorecer en los alumnos la idea de la *provisionalidad del conocimiento* y de la necesidad de **dudar** y **discutir**.

4. *Necesidad de la acción y valor pedagógico del error*

Una investigación se plantea para procurar encontrar una respuesta satisfactoria a un problema reconocido como importante. La investigación planteada de esta forma presupone la necesidad de recuperar esa unión básica entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción.

Un alumno o profesor *intelectualmente activo* no es aquel que se dedica a «hacer muchas cosas e inclusive rápidamente», ni un sujeto que manifieste una actividad observable, sino aquel que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, evalúa, etc. Una persona que está realizando materialmente algo, pero siguiendo las instrucciones o un modelo para ser copiado proporcionado por otro no es, generalmente, un ser intelectualmente activo.

El error, en este contexto, pasa a ser valioso, educativo, puesto que es el punto de arranque que permite volver a reflexionar, reestructurar el conocimiento y mantenerse siempre atento.

5. *Aprobar y apoyar las disposiciones de los alumnos a la búsqueda, su curiosidad,* incluso aunque sepamos que sobre ciertos temas concretos, que en un momento determinado les pueden preocupar, no hallarán respuestas definitivas o completamente satisfactorias.

6. *Plantear una escuela abierta al medio sociocultural y natural en el que está enclavada*

La escuela insertada en esa realidad específica que le rodea deberá recoger aquí los diferentes materiales que posteriormente se clasificarán, elaborarán e interpretarán dentro del aula. Es así como se hace realidad la famosa definición que J. Dewey nos dejó sobre lo que es educación: «*aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia, y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente*» (Dewey, J. 1978, 9.ª ed., pp. 87-88).

Debemos facilitar ayuda a los alumnos para que se acostumbren a utilizar diferentes fuentes de primera mano, tanto para servirles de base para desarrollar nuevas hipótesis, como para llegar a conclusiones.

7. *Necesidad de un nuevo modelo de profesor*

Un profesor que partiendo de un adecuado conocimiento de la psicología, sociología, de una fuerte base cultural, y amplios conocimientos didácticos, podrá, en colaboración con otros compañeros y diferentes profesionales, llevar adelante el diseño, implementación y evaluación de currículos cada vez más coherentes con los fines del proyecto educativo que se le encomienda por parte de la sociedad.

Se necesitan docentes que sobre la base de su formación teórica y experiencia práctica puedan hacer inferencias, hipotizar relaciones, experimentar sus ideas, intuiciones y teorías, tomar decisiones consecuentes con los datos que ya poseen, etc.

Un profesional similar saber estimular la colaboración y participación de todos en el aula; respetar los diferentes ritmos de aprendizaje; detectar los intereses o temas que los problematicen; garantizar el derecho de cada alumno a ser escuchado, respetado y valorado; puede modular los estímulos, propuestas, procedimientos y actividades que se plantean en esa dinámica cotidiana de enseñanza-aprendizaje que se produce en las aulas, etc.

El profesor tendrá que saber, asimismo, trabajar en equipo con sus compañeros para poder verificar y contrastar distintas experiencias.

Todo esto requiere una profunda modificación de los currículos de formación de profesores, así como un adecuado reciclaje del profesorado ya en ejer-

cicio. En esta línea de defensa de la globalización, los futuros profesores deberían contar en su proceso de formación con posibilidades de experiencia en globalización, tanto en las aulas de prácticas con niños, como en su propio currículo de formación profesional. Unicamente así aprenderán las posibilidades de los diversos modelos de currículo globalizado, al tiempo que se les permite a los propios futuros profesores examinar su aprendizaje en el contexto de tales experiencias.

No olvidemos que algo esencial para cambiar las metodologías de enseñanza-aprendizaje es haberlas experimentado ya alguna vez personalmente. En esta línea son numerosas las investigaciones que nos confirman que los profesores, generalmente, enseñan de la misma forma que se les enseñó a ellos, y máxime cuando a su vez la inmensa mayoría de los recursos, de que pueden disponer en su vida profesional los profesores, están casi en su totalidad enfocados por asignaturas independientes.

Es necesario, resumiendo, una adecuada formación científica y tecnológica capaz de devolverles la profesionalización, en la línea de lo que se viene llamando el **profesor como investigador en el aula.** Sólo de esta manera estarán capacitados para el diseño, implementación y evaluación del currículo y no tendrán necesidad de recurrir a que otros les dicten todo lo que tienen que hacer en su aula; podrán así abandonar las «recetas» y recuperar el control sobre lo que acontece en la clase.

Con un profesorado así formado es cuando cobra pleno sentido una lista de criterios como la que J.D. Raths elaboró para tener en cuenta a la hora de seleccionar actividades en el aula. J.D. Raths de cara a facilitar alternativas a los profesores que abandonaron las taxonomías de objetivos operativos, elaboró la siguiente lista de criterios para identificar las actividades más valiosas para las situaciones de enseñanza-aprendizaje. En la lista que crea, parte siempre de que en igualdad de condiciones:

1. Una actividad es más gratificante que otra si permite a los niños efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opiniones.
2. Una actividad es más gratificante que otra si asigna a los estudiantes papeles activos en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.
3. Una actividad es más gratificante que otra si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.
4. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los niños actúen con objetos, materiales y artefactos reales (los así llamados «realia»).
5. Una actividad es más gratificante que otra si su cumplimiento puede ser realizado con éxito por niños a diversos niveles de habilidad.
6. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes examinen, dentro de un nuevo contexto, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido previamente estudiado.

7. Una actividad es más gratificante que otra si requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente —y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación de la nación.

8. Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los estudiantes y los docentes corran riesgos, no de vida o muerte, pero sí de éxito o fracaso.

9. Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes reescriban, repasen y perfeccionen sus esfuerzos iniciales.

10. Una actividad es más gratificante que otra si estimula a los estudiantes a ocuparse de la aplicación y del dominio de reglas, estándares o disciplinas significativas.

11. Una actividad es más gratificante que otra si proporciona a los estudiantes una probabilidad de compartir con otros la planificación de un proyecto, su realización a los resultados de una actividad.

12. Una actividad es más gratificante que otra si es relevante en relación con los propósitos expresos de los estudiantes (Cit. por Stenhouse, L., 1984, pp. 130-131).

Unas actividades planteadas desde estas perspectivas dentro de un modelo globalizador, a la par que contribuyen al desarrollo cognitivo, afectivo, social y moral del alumno, evitan la transmisión de determinismos incuestionables, estereotipos, prejuicios, etc., que una educación más autoritaria y tradicional ayuda a perpetuar.

Un currículo globalizado debe favorecer un pensamiento crítico para contribuir así al pluralismo político y cultural que las sociedades democráticas demandan.

Al mismo tiempo, al cobrar gran importancia dentro de los currículos globalizados los métodos de investigación o de descubrimiento, se contribuye a fomentar la fe en la ciencia como recurso para identificar, analizar y ofrecer posibles soluciones a los problemas de la vida cotidiana.

Algo que todos tenemos claro es que uno de los propósitos de la ciencia es el de no aceptar como datos determinadas normas y creencias de la vida diaria. Para ello la finalidad del pensamiento científico será la de proporcionar a las personas los medios necesarios y lo más objetivos posible, para desafiar las presunciones y prescripciones con las que actúan y, de esta manera, ensanchar la percepción de su relación con la estructura social y sus posibilidades.

Para cumplir con esta finalidad lo más neutramente posible, la investigación cuidará mucho los métodos y reglas de ésta como una de las condiciones esenciales para determinar la validez de sus afirmaciones.

Sin embargo, aunque los métodos de investigación y verificación serán las condiciones para establecer la «verdad» y, consiguientemente, la autoridad esto no quiere decir que esa misma investigación no lleve implícitos compromisos éticos y sociales. En realidad la investigación, como una construcción social más,

está siempre guiada por valores y compromisos sociales. A título de ejemplo pensemos en toda la ciencia implicada en un proyecto como el de la «Guerra de las Galaxias».

Como consecuencia de todo ello, una de las condiciones que deberemos cuidar en nuestros proyectos curriculares será el de que las acciones que se lleven a cabo tiendan a acentuar en los alumnos el escepticismo y sirvan para alertar sobre las reglas de la investigación. A nadie se le escapa que modelos de enseñanza globalizados pueden también, en la práctica, producir un tipo «cerrado», limitado, de investigación. Por ejemplo, al seleccionar determinados materiales y no otros, o elegir determinados procedimientos de investigación, por ejemplo, utilizando únicamente metodologías positivistas, etc. Con ello la imaginación, la creatividad y el escepticismo necesarios para la investigación quedan anulados, contribuyendo en su dimensión más oculta a justificar ciertos resultados que favorecen a ciertos grupos, pero sólo por las condiciones en que se obtuvieron tales resultados. De ahí la necesidad de favorecer el escepticismo también ante la ciencia.

Es necesario, por tanto, vigilar los materiales del currículo de modo que no favorezcan una rigidez y determinismo en el conocimiento. Asimismo debemos tener cuidado con la «deificación de los expertos». En muchas aulas los alumnos para defender su verdad recurren automáticamente a la aceptación «acrítica» de los resultados de científicos, políticos, sociólogos, etc.

Los métodos de investigación pueden y deben producir un lenguaje creativo; necesitan capacitar a los individuos para penetrar en un mundo que generalmente solemos ver como «dado», «evidente», «sin posibilidad de otras alternativas», etc.

Finalmente es preciso que la Administración no obstaculice con disposiciones legales la globalización, como se hizo con los programas renovados de E.G.B. y Preescolar, cuyo listado minucioso de objetivos y actividades incitan más a un «currículo puzzle» que a uno globalizado. Es necesario llevar a la práctica una política de ayuda a las escuelas que dependen directamente del Ministerio de Educación y Ciencia, proporcionando recursos de todo tipo para el aula, ayudas para el reciclaje continuo de los profesores, estimulando la innovación educativa, etc. Todo ello conlleva además, entre otras, una medida que considero urgente: la disminución de las horas que el profesor está en contacto directo con los alumnos, de modo que pueda programar mejor su intervención, controlarla y evaluarla, al tiempo que actualizarse profesionalmente con lecturas, discusiones y trabajos en equipo, visitas a otras experiencias, etc. De no cuidar este aspecto lo que estamos es provocando que *«no exista tiempo para pensar»*, con lo que directamente estamos reforzando una *rutinización*.

BIBLIOGRAFIA

ALVAREZ MENDEZ, J.M.: «La interdisciplinariedad como principio organizador del currículo, *Educacion y Sociedad,* 3 1985, 53-78.

ANTISERI, D.: *Fundamentos del trabajo interdisciplinar.* La Coruña, Adara, 1976.

APOSTEL, L.; BENOIST, J.M.; BOTTOMORE, T.B.; DUFRENNE, M.; MOMMSEN, W.J.; MORIN, E.; PIATTELLI-PALMARINI, M.; SMIRNOV, S.N. y UI. J.: *Interdisciplinariedad y ciencias humanas.* Madrid, Tecnos/UNESCO, 1983.

APOSTEL, L.; BERGER, G.; BRIGGS, A. y MICHAUD, G. (eds.): *Interdisciplinariedad.* México, OCDE/Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1979, 1.ª reimpr.

APPLE, M.W. y KING, N.: «¿Qué enseñan las escuelas?». En GIMENO, J. y PEREZ, A. (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid, Akal, 1983, 37-53.

BARNES, D.: *Practical curriculum Study.* London. Routledge and Kegan Paul, 1982.

BERNSTEIN, B.: *Class, Codes and Control.* London. Routledge and Kegan Paul, 3 vols. 1972-1975.

BOISOT, M.: «Disciplina e interdisciplinariedad», en APOSTEL, L.; BERGER, G.; BRIGGS, A., y MICHAUD, G. (eds.): *Op. cit.,* 99-109.

BOURDIEU, P.: «Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento». En GIMENO, J. y PEREZ, A. (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid, Akal, 1983, 20-36.

CASTRO DE AMATO, L.: *Centros de interés renovados.* Buenos Aires, Kapelusz, 1971.

CLAPAREDE, E.: *Psicología del niño y pedagogía experimental.* Madrid, Beltrán, 1927.

DEAN, J.: *Organising Learning in the Primary School Classroom.* London, Croom Helm, 1983.

DECROLY, O.: *La fonction de globalisation et l'enseignement.* Bruxelles, Desver, 2.ª ed., 1965.

DECROLY, O. y BOON, G.: *Iniciación general al método Decroly.* Buenos Aires, Losada, 1968.

DEWEY, J.: *How We Think.* Lexington, Mass.: D.C. Heath and Company, 1933 Revised ed.

— *Democracia y educación.* Buenos Aires, Losada, 1982, 9.ª ed.

GIROUX, H.: «Toward a New Sociology of curriculum», en GIROUX, H.; PENNA, A.N. PINAR, W.F. (eds.): *Curriculum and Instruction Alternatives in Education.* Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, 1981.

JACKSON, P.W.: *La vida en las aulas.* Madrid, Marova, 1975.

JANTSCH, E.: «L'interdisciplinarité: les reves et la réalité». *Perspectives,* 3, 1980, 333-343.

KAMII, C.: «Teaching for Thinking and Creativity: A Piagetian View», en LAWSON, A.E. (ed.): *The Psychology of Teaching for Thinking and Creativity.* Columbus, ERIC, 1979, 29-58.

KOFFKA, K.: *Principles of Gestalt Psychology.* New York, Harcourt, Brace, 1935.

KÖHLER, W.: *Psicología de la configuración. Introducción a los conceptos fundamentales.* Madrid, Morata, 1967.

LUQUET, G.-H.: *El dibujo infantil.* Barcelona, Médica y Técnica, S. A., 1978.

PERRET-CLERMONT, A.-N.: *La construcción de la inteligencia en la interacción social.* Madrid, Visor, 1984.

PIAGET, J.: *La equilibración de las estructuras cognitivas.* Madrid, S. XXI, 1978.

POPKEWITZ, TH.S.: «Global Education as a Slogan System», *Curriculum Inquiry,* 10: 3, 1980, 303-316.

PRING, R.: *Knowledge and Schooling,* Somerset, Open Books Publishing Ltd., 1976.

RENAN, E.: *L'Avenir de la science,* en *Oeuvres Complètes.* Ed. H. Psichari, Calmann-Lévy, 10 vols. 1947-1961.

RESWEBER, J.-P.: *La méthode interdisciplinaire.* Paris, P.U.F., 1981.

SCURATI, C. y DAMIANO, E.: *Interdisciplinariedad y Didáctica.* La Coruña, Adara, 1977.

STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid, Morata, 1984.

TORRES SANTOME, J.: «A didáctica: ciéncia, tecnologia crítica e arte, e a sua relaçom com a ideologia», *O Ensino,* 11-13, 1985, 11-22.

YOUNG, M.F.D.: *Knowledge and Control.* London, Collier Macmillan, 1981, 7.ª ed.

WALLON, H.: *La evoluación psicológica del niño.* México, Grijalbo, 1974.

— *Los orígenes del carácter en el niño.* Buenos Aires, Nueva Visión, 1975.

— *Del acto al pensamiento.* Buenos Aires, Psique, 1974.

WERTHEIMER, M.: *Productive Thinking.* Nueva York, Harper, 1945.

E S T U D I O S

DOS PERSPECTIVAS CONTRAPUESTAS SOBRE EL CURRICULO Y SU DESARROLLO

JUAN MANUEL ALVAREZ MENDEZ*

0. EL CONCEPTO DE CURRICULO. PRECISIONES SEMANTICAS

Sería pecar de ingenuo pretender resumir en un enunciado definitorio y definitivo, lo que pueda significar y abarcar el término CURRICULO, dado el carácter *polisémico* y, hasta podría decirse, *polimorfo,* que conlleva si tenemos en cuenta que en nuestro medio cultural es una palabra que en una acepción restringida, como es el caso de su reciente incorporación al ámbito de la Pedagogía escolar, es desconocida. En cambio, en otros contextos culturales, el término se ha aplicado a tantos referentes, que es difícil encontrar una definición que convenza y satisfaga a todos por igual. De ahí, digo, su carácter polisémico. En nuestro medio, en cambio, el espacio semántico de currículo ha sido cubierto con vocablos tales como Didáctica, que a su vez abarca pendularmente los conceptos de enseñanza, aprendizaje, educacación, instrucción, programación, plan de estudio, programa, materiales, libros de texto, etc..., reflejo, sin duda, de la pluralidad semántica que en otras culturas los mismos términos han ocupado. Con ello me refiero al carácter polimorfo. Es por esto que podamos concluir en una primera aproximación al concepto de Currículo que entre nosotros no hay pensamiento curricular; y mucho menos tradición curricular (bastaría con analizar lo que han sido y son las reformas educativas en España para comprobarlo); lo cual, visto desde una perspectiva optimista, puede aportar las ventajas de la ingenuidad y de lo nuevo. Lo que sí se puede constatar es que el término se está poniendo de moda, y su utilización es cada vez más frecuente, y hasta se podría decir, viene siendo familiar hablar de currículo sin asociarlo al marchamo acuñado del manido *currículum vitae* de fuerte connotación administrativa.

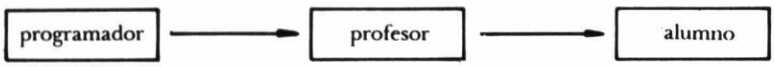
---

* Universidad Complutense de Madrid

(*) Ponencia presentada al simposio: «Hacia un nuevo currículo en la enseñanza del Francés lengua extranjera», organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado (Madrid, mayo, 1985).

Para no caer en el terreno fácil de compilar una serie de definiciones que probablemente provocarían mayor confusión y dispersidad, puesto que la definición sin el marco de referencia teórico en el que se inscribe se vuelve incomprensible (en 1960 Novak hablaba ya de 98), me voy a limitar a dos modelos curriculares en los que los conceptos cobran valores específicos según los presupuestos de partida de cada cual; uno por la gran difusión y cantidad de material que ha producido y la impronta de su implantación en la educación; el otro, porque se presenta como alternativa al anterior. Me refiero, en el primero, al modelo de currículo vertebrado en torno a objetivos; y, como alternativa —muy nueva entre nosotros pero que, a pesar de oposiciones y reticencias, comienza a abrirse camino dejándose oír, por el momento— el currículo entendido como *proyecto* y como *proceso* que conlleva una concepción de la enseñanza-aprendizaje como una actividad crítica de investigación y de innovación constantes, *asegurando el desarrollo profesional del docente.* En el primer caso, los modelos que derivan en taxonomías sería reflejo fiel de esta concepción; en el segundo, el modelo de investigación en la acción aplicado a la educación por L. Stenhouse, ofrece los parámetros básicos para comprender su desarrollo. Brevemente me referiré al primero como *modelo de objetivos,* fundado en la sicología conductista, llamando al segundo *modelo de investigación en la acción,* de orientación cognitiva del proceso educativo. Aquél, de fuerte connotación positivista y preocupado por las nociones científicas de predicción y de control; éste, asentado en los principios que derivan del paradigma interpretativo en las Ciencias Sociales, e interesado por las nociones de comprensión, significado y acción.

En el primero, el eje de transmisión de las ideas motoras podría representarse sucintamente así:



Mientras que en el segundo —y hago referencia a la idea central de L. Stenhouse que reinterpreto— el esquema básico se desarrolla sobre relaciones dialécticas más complejas, y que podemos representar simplificadamente como sigue, a la espera de mayores precisiones:



En el primer caso, cada componente actúa aisladamente en su parcela; puesto que quien programa es ajeno a la inmediatez del aula y el profesor se limita a ejecutar lo que le viene dado y el alumno tiene una función eminente de dar respuestas. En el segundo, no existe una división tan tajante, pues se entiende que los sujetos forman parte del mismo proceso que desarrollan conjunta e integradamente investigando. Si en el primer caso el flujo de intervención e influencia es unidireccional e inconexo (de hecho, en su origen y aún en plena vigencia, se crearon «bancos de objetivos» por materias elaborados por «expertos» a los que cualquier profesor podía acudir solicitando una cantidad determinada de ellos, como producto a consumir, para los contenidos de enseñanza que «otros expertos» a su vez, habían seleccionado y estructurado previamente, con lo cual el círculo de producción y control se cierra sobre sí mismo fuera del aula), en el segundo existe en la medida que se establecen nexos que fundamentan y articulan a la vez las acciones (interacción) en el entendimiento de que es responsabilidad del profesor elaborar y poner en práctica sus propias ideas generadas a partir de la investigación que realiza sobre su propia práctica contrastada.

1. CURRICULUM COMO PLANIFICACION DE FINES INSTRUCTIVOS A CONSEGUIR

1.1. *El concepto de currículo en el modelo de objetivos*

En la literatura americana, M. Johnson, quien parte de los presupuestos de R. Tyler, podría ser un reflejo fiel de esta concepción. Este autor define el currículo como: «una serie estructurada de resultados pretendidos de aprendizaje», de donde deduce dos corolarios:

1. «El currículo no consiste en experiencias planificadas de aprendizaje.»
2. «El currículo no es un sistema sino el resultado (output) de un sistema y la entrada (input) a otro.»

(M. Johnson, 1967, p. 136).

Interesa destacar en esta concepción la importancia puesta en la prescripción y anticipación de los resultados de la enseñanza contemplados en los objetivos que ya están dados de antemano, digamos en la salida, antes de que el proceso comience a funcionar. Aquí todo se convierte en medio con tal de alcanzar los fines prefijados. Así: contenidos, métodos, relaciones interpersonales profesor-alumno, alumno-alumno, evaluación, medios técnicos, todo viene a ser medio para asegurar el logro de unos objetivos dados de antemano. Incluso, diría, el mismo *proceso educativo* se convierte en medio para conseguir los objetivos. El Currículo presenta las metas, fija los objetivos. El currículo son los objetivos. En consecuencia, si no hay objetivos de aprendizaje (que suelen orde-

narse teóricamente en el orden cognitivo, sicomotor y afectivo) no hay currículo, es decir, no hay programa; y al revés, se puede decir, donde existe un conjunto de objetivos de aprendizaje, hay un programa. La ecuación: currículo = serie de objetivos ordenados, podría resumir fielmente esta idea. Ellos, los objetivos, son los elementos constitutivos necesarios y suficientes del programa.

En el Capítulo IV (La Teoría del Currículo) del libro de J. Gimeno y A. Pérez *La enseñanza, su teoría y su práctica,* aparece este modelo bajo el epígrafe: *el currículo como sistema tecnológico de producción.* Haré una breve reflexión sobre esta idea que suele pasar inadvertida cuando el análisis se centra en otros aspectos.

Concebida la enseñanza como una actividad técnica, el currículo se entiende como un documento, se dice allí, donde se especifican los resultados pretendidos en dicho sistema de producción (Gimeno y Pérez, 1984, p. 192).

Pedro Morales, autor de varios trabajos próximos a esta concepción, señala que «la novedad está en la racionalización (y en parte en la «tecnificación») de todo el proceso de la enseñanza-educación para hacerlo más eficaz». Y continúa: «el origen de estas tendencias no hay que buscarlo en el campo de la educación sino en el de la industria, donde la clarificación de objetivos y su evaluación constante tienen repercusiones económicas directas y tangibles» (P. Morales: «Formación de objetivos». Odc. ppl, JE 1, 05-75, I.N.C.I.E. Dpto. de Perfeccionamiento del Profesorado; p. 4 mimeo) (*).

Y en una aplicación del modelo industrial, «transportado» al campo educativo, Rodríguez Diéguez cita a Karl E. Ettinger sobre modalidades de control para señalar los siguientes tipos: control de *calidad,* control de *existencias;* control del *ciclo de los materiales,* control de *costos,* control de *procedimientos,* control de *herramientas,* control de *administración del personal,* control de *seguridad industrial* (Rodríguez Diéguez, 1980, p. 23). Lo que importa, en esta interpretación de Rodríguez Diéguez es sobre todo el *control de calidad* que sería, en sus palabras,

---

(*) No conviene olvidar el momento histórico y social en el que se impone este modelo. Había concluido la II Guerra Mundial y los rusos habían lanzado el Sputnik, hecho este último que supuso un desafío al sistema educativo americano. Esta situación provocó en la sociedad americana una reacción conservadora que influía en todos los programas sociales, culturales y científicos. Carr y Kemmis la describen en los siguientes términos: «... la visión de la política americana de postguerra (...) fue conservadora: su visión social era que los mecanismos para construir una buena sociedad estaban ya presentes en las estructuras políticas americanas; los individuos, más que las ideas, se diferenciaban por los esfuerzos en conseguir el desarrollo. La política del Nuevo Tratado veía entonces como peligrosa al ala izquierda, y se descartaban sin contemplaciones algunos de los currículos reconstruccionistas que habían prosperado antes (...). Los investigadores en la acción de Lewin y los especialistas en currículo participante-democrático en la Escuela de Formación de Profesores *(Teachers College)* de la Universidad de Columbia combatieron la acción de retaguardia por un «juicio práctico»; pero comenzaron a perder terreno. La *Sicología conductista* (que se basa en un enfoque positivista de la ciencia) y las medidas aplicadas a la educación comenzaron a ejercer una influencia más fuerte sobre la práctica de la educación» (pp. 17-18).

A partir de este planteamiento, el trabajo de R. Tyler sirvió de soporte para entender el currículo como medio para lograr unos fines dados; con lo que el modelo centrado en los objetivos encuentra el apoyo y los cauces doctrinales para su desarrollo.

«la evaluación de la eficacia social de los aprendizajes efectuados en el aula». Y así, en un trasvase a la educación, el control de existencias, cito de nuevo, *«sería una tarea claramente gerencial:* los censos escolares constituirían la información básica, y las decisiones vendrían dadas por el ordenamiento a la consecución de una escolarización total, acorde con las metas pretendidas en la "política de empresa"; en este caso la política educativa» (p. 25). El autor sigue en esta tónica de aplicación del modelo industrial a la educación, forzando las explicaciones para encajar los conceptos de campos no bien avenidos que raramente se amoldan, si es que existen los términos para establecer la comparación, a no ser que ésta se establezca sobre el error conceptual elemental que identifica a la empresa educativa con la educación como empresa. Porque de hacer caso de lo que aquí se dice sobre política de empresa y tarea gerencial y pasar a actuar como tal en la educación hay muy poco trecho. Bastaría con extremar las medidas para seleccionar el personal (profesores y alumnos) según costes de producción. Y aquí ya se sabe: el que vale (el que produce) vale y el que no, se le arrincona. (¿Acaso sea este el sentido real del fracaso escolar?)

Ahora bien, ¿qué hay que *producir* en un proceso educativo, tal como es la E.G.B., por ejemplo? ¿A quién se le debe pedir responsabilidades en esta cadena de producción? ¿Quién vale, quién rinde? ¿El profesor? ¿El alumno? ¿La escuela como institución? ¿La parcela de cultura y de ciencia que se seleccionan como contenido de transmisión-formación? ¿Qué patrones se adoptan para *medir* el rendimiento? ¿La «agresividad comercial»? ¿La capacidad de ventas? ¿Qué hay en juego en una concepción de este tipo? ¿Qué es la educación? ¿Qué se vende? ¿Quién compra? ¿Qué es el sujeto-que-se-está-haciendo-en-la-educación? ¿Quién es el gerente, el profesor, el investigador? ¿Qué relación les une? ¿A qué lleva una concepción técnico-instrumental de la educación marcada por el eficientismo, consecuencia a la vez de una sociedad tecnificada? ¿Qué significado tiene la *eficacia* cuando la aplicamos al proceso educativo? ¿Acaso no necesita de la legitimación social, como práctica social legítima que debe ser? ¿De qué se habla realmente y en qué se piensa cuando se habla de eficacia en la educación! ¿Qué criterios e instrumentos de medida se utilizan para evaluar la eficacia y el valor de la misma?

El atractivo tecnológico es fuerte; sin embargo, pienso, la aplicación de un análisis crítico riguroso y global debe poner «las cosas en su sitio» de tal modo que la impronta economicista no rebase sus propias fronteras por más que en una comprensión «realista» no convenga olvidarla. De lo contrario, tanta aplicación tecnológica irracional acabará por desfigurar más aún un área que necesita sentirse a gusto dentro de unos márgenes precisos, si bien complejos.

He preferido documentar la concepción tecnológica del currículo con textos de dos autores de nuestro ámbito educativo, que se sitúan en esta línea de trabajo, sin ánimo de entablar controversias estériles, pero sí con la decisión de analizar críticamente el modelo subyacente. Hay muchos más, pero todos vienen a coincidir en lo mismo (sorprende cuanto se parecen unas obras a otras, y cuán poco se diferencian cuando tratan desde este punto tecnológico las cues-

tiones curriculares, normalmente taxonomías, objetivos, técnicas para redactarlos, técnicas para evaluarlos...), y que se concreta en el siguiente principio de intervención: lo importante es ejecutar bien la técnica de formulación y redacción de objetivos (realización de una acción, condiciones bajo las cuales se va a actuar, y criterio de realización aceptable. Mager, 1973, p. 21), en torno a los cuales va a girar todo el desarrollo posterior de esta idea central (los objetivos bien formulados). Si las exigencias de la técnica se cumplen, lo demás marchará por la dinámica propia propuesta.

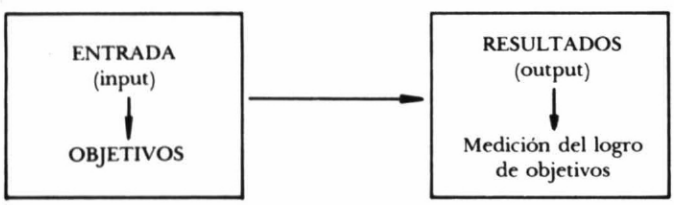
¿Qué es, desde los presupuestos de que parte el modelo tecnológico, modelo de objetivos, el desarrollo del currículo, segundo aspecto que contempla el título de mi discurso?

1.2. *El desarrollo del currículo en el modelo de objetivos*

El esquema básico del modelo tecnológico puede presentarse como sigue:

1	2	3	4	5
Definición de objetivos de instrucción en términos comportamentales (pautas de conducta). Tyler, 1977, p. 58.	Identificación de contenidos apropiados para conseguir los fines propuestos.	Identificación de materiales-medios de instrucción específicos.	Desarrollo de actividades de instrucción (1).	Comprobación (medición) del logro de los objetivos pretendidos (resultado).

Puesto que todo gira en torno al paso número 1 (definición-redacción de objetivos) que concluirá en el paso número 5 para comprobar si el proceso ha tenido éxito o no (si las respuestas del alumno coinciden con el objetivo propuesto, lo cual lleva al aprobado; o si no coinciden, lo cual será suspenso), este mismo esquema puede resumirse más aún, según se recoge en el siguiente:



Mager (1973, p. 5), sintetiza adecuadamente esta concepción cuando puntualiza: «los objetivos son importantes porque si faltan objetivos claramente definidos, se carece de una base sólida para seleccionar o preparar los materiales, el contenido, o los métodos de enseñanza». Como se ve, según documentos de

(1) Como muestra valgan las propuestas siguientes de Tyler sobre: formulación útil de objetivos para seleccionar y orientar las actividades de aprendizaje, ilustración de las características de las actividades de aprendizaje útiles para alcanzar diversos tipos de objetivos.

autores que siguen esta línea y que utilizó como presentadores de las líneas que definen este modelo, los objetivos son la llave que da paso para cualquier desarrollo posterior. El mismo título de la obra de Rodríguez Diéguez: *Didáctica. 1. Objetivos y Evaluación,* es ilustrativo y sintomático.

Realmente estos son los dos extremos que interesa para una concepción tecnológica de la enseñanza. Se trata de darle al docente una *técnica* con aureola de cientificidad que normalmente desconoce, que le sirva de autoridad y de soporte fáciles para la elaboración de programas, a la vez que le dan o le aseguran la seguridad en el desarrollo de los mismos.

El desarrollo del currículo ha conocido, en esta dinámica, la proliferación de obras dedicadas por entero a una taxonomización de objetivos. Y esto es lo que llega al docente-usuario de tales pretensiones. Hoy se habla con suma facilidad, y se acepta sin muchos miramientos en todos los niveles escolares, de objetivos: bien sea sobre técnicas para su formulación, bien sea para la programación de la enseñanza en torno a objetivos; se habla de objetivos operativos, distinguiendo entre generales y específicos y grados de especificidad; se clasifican las técnicas de operativización... toda una urdimbre terminológica propia del lenguaje de la tecnología, «tan eficiente como el sistema que espera producir»; de ahí que sea «conciso, sucinto, ameno, estructuralmente lógico, cristalino y preciso». Y es que —termino con palabras de Eisner, al que vengo citando— «el currículo como tecnología enfoca *el lenguaje de la producción*... el de ellos (tecnológicos) es un *lenguaje de seguridad en sí mismos* (lenguaje taxativo...) (Eisner, 1979). Y este es evidentemente, uno de sus reclamos, uno de sus atractivos. Se puede decir, en este sentido, que la tecnología del modelo que gira en torno a objetivos ofrece aspectos atractivos, sobre todo, para quienes se inician en tareas de programación y evaluación, y necesitan un soporte manejable y que *en aparencia* ofrece la objetividad y la «neutralidad» de la tecnología bien construida, asegurando al mismo tiempo que la eficacia, la economía de los esfuerzos invertidos, porque sirve de soporte para una práctica fundada en un punto de vista técnico de la educación, desde el cual se justifica la elaboración y provisión de textos y manuales para profesores y alumnos en forma de paquetes curriculares, convirtiendo a los profesores en sujetos pasivos. La realidad de las aulas, en cambio, nos pone los pies sobre el suelo para hacernos ver que esa misma realidad es más compleja.

Intencionadamente he cargado las tintas en el papel asignado a la redacción de objetivos porque ellos son el eje en torno al cual se vertebran todos los demás componentes del currículo. No quisiera, sin embargo, pasar por alto las funciones y técnicas que la evaluación (entendida como control de calidad, según Rodríguez Diéguez) adquiere en este modelo. Evidentemente hemos hablado del principio, puesto en otro momento del desarrollo curricular, porque la evaluación está al servicio de los objetivos. Como bien dice R. Tyler, autor clave para entender el desarrollo de estas ideas curriculares, «el proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación» (Tyler, 1977,

p. 109). El ciclo se cierra sobre sí mismo. Y ahí están las técnicas de evaluación (no hay elaboración ni desarrollo de la teoría de la evaluación), que deben limitarse a controlar si se han conseguido los objetivos. Las pruebas escolares requeridas para cada caso dependerán, en consecuencia, de los objetivos que se quieren *medir* (no digo *evaluar,* que es otra cuestión; cf. Alvarez Méndez, 1985). Se trata, en definitiva de un simple trueque en la redacción del enunciado —a veces innecesario— para que el objetivo se convierta en ítem a evaluar. Así, el siguiente enunciado, que puede ser un objetivo operativo:

> «que el alumno sea capaz de identificar en un texto dado las reglas de composición del futuro de indicativo en la conjugación francesa.»

Se convertirá en el ítem de control siguiente:

> «identifique en el siguiente texto las reglas, a, b, c... de composición del futuro de indicativo en la conjugación francesa»;

o el siguiente objetivo:

> «que el alumno sea capaz de enumerar cinco excepciones en las reglas de pronunciación»,

se convertirá en el ítem de control siguiente:

> «enumere cinco excepciones en las reglas de pronunciación.»

Las técnicas para construir ítems varía según modalidades de aplicación. Van desde las conocidas pruebas de verdadero/falso, a las de elección múltiple, pruebas de respuestas por pares, de base común con múltiples opciones... Lo importante, en este caso, es no perder de vista que se trata de medir técnicamente la consecución de los objetivos propuestos los cuales actúan una vez más como fuente de normas y criterios. Sin duda que, a parte del buen quehacer artesanal de cada quien —que no hay que desdeñar, aunque sí someter a análisis y valoración crítica – es el modelo más familiar y popular entre los profesores. No sin razón un porciento elevado de ellos ha tenido que pasar los cursos del C.A.P., reducto promocionador y promulgador antaño de toda esta parafernalia tecnicista aún vigente, si bien confiemos, en vías de extinción.

Y aquí traigo la reflexión latente a lo largo de la exposición que me sirve de base para la crítica de modelos de formación erigidos sobre estos presupuestos tecnológicos vía ICEs, acudiendo una vez más a la experiencia vivida: después de una carrera universitaria de cinco años se exigía como condición *sine qua non,* para optar a la oposición, el baño de inmersión en la nueva tecnología. Al final, un barniz que sólo aguantaba el brillo para un posible ejercicio de programación que podría estar en las oposicones. Más allá de eso, poca o ninguna trascendencia. Y es que las técnicas añadidas sin mayores explicaciones convencen poco, por más que se las rodee del espíritu de la cientificidad o de la tecnología. Si a la carencia de explicaciones se le añade el análisis ideológico latente —me refiero, sobre todo, en cuanto a la concepción de la educación y del

sujeto educando— sólo nos resta esperar que el aparato se caiga por su propio peso, víctima de su inaplicabilidad.

Ahora bien, si no todo el monte es orégano, como prometían las nuevas tecnologías, conviene reconocer que también hay orégano. Quiero decir, después de este recurso fácil a la metáfora, que puede haber casos en los que la aplicación de un modelo curricular de objetivos tenga cabida. «Si las metas son una preocupación primaria —pongo en palabras de Gardner—, si los objetivos específicos o normas de actuación pueden ser identificados, si se pueden concebir y aplicar vías válidas para evaluar la conducta y si los efectos no relacionados con objetivos establecidos son de poca o ninguna importancia, entonces se puede elegir la plataforma de objetivos» (Gardner, 1977, p. 591).

Recalco: si..., si..., si... los condicionantes, puestos a generalizar, son de un peso específico que, aun tratando de salvar alguna aplicación posible, es oportuno pasar por el tamiz del análisis y de la crítica, pues constituye el nudo gordiano de la cuestión. Sólo llamo la atención sobre un aspecto. Nada se dice del profesor, nada se dice del alumno, nada se dice sobre la forma y modo en que el profesor pone en práctica sus conocimientos profesionales. Y pregunto, a modo de reflexión: ¿Y *si* lo que preocupa realmente es que el alumno aplique creativamente su propio conocimiento? ¿ Y *si* lo que importa es reconocer que el profesor es un profesional-artista de la enseñanza, como lo puede ser el arquitecto en su trabajo, y se le deja actuar como tal? ¿Y *si* se respetan los múltiples valores que entran en juego en cualquier grupo social como es el aula? ¿Y *si* profesor(es)/alumno(s) se proponen elaborar sus propios programas, sus propios objetivos sobre la marcha, desde una concepción abierta del currículo? Y *si* aceptamos y *si* respetamos otras vías de buscar «la verdad» científica, de desarrollar el pensamiento, que no estén contemplados con antelación? ¿Y *si* admitimos la capacidad de cada sujeto para ser original en cualquier momento ante cualquier situación improvisada? Se trata de ponderar los valores en juego, ponerlos sobre la balanza. La decisión final por supuesto, la tiene que dar cada uno, *según los presupuestos de donde parta.* Lo que es inadmisible es someter a quien decide ir por otro camino a esta vía estrecha de actuación.

Pero conviene hacer unas mínimas puntualizaciones consciente de que el tiempo de exposición no da para más. Porque el proceso de enseñanza/aprendizaje no es tan simple como nos hace ver el modelo tecnológico, ni tan lineal, ni tan cerrado sobre sí mismo, ni por supuesto, tan atomizado que provoca la fragmentación del pensamiento, ni tan aséptico que pueda entenderse sin los parámetros sociales, políticos e históricos que lo conforman. Nuestra propia experiencia nos puede servir de base para entender que el aula es un espacio donde se establecen relaciones dinámicas multisensoriales e ideológicamente plurales. «Los valores, supuestos y hechos sobre relaciones humanas, roles sociales, funciones y usos de la escuela, la índole del conocimiento y la índole de la naturaleza humana, cito a J.B. MacDonald (1967, p. 128), tienen que reflejarse en las metas y los procesos de la elaboración curricular». Y esto escapa a la concepción lineal simplista: *programador* → *maestro* → *alumno,* en la que los dos úl-

timos componentes del trinomio sólo se limitan a ejecutar lo que les viene programado. Piénsese, y acudo de nuevo a la experiencia sacada del aula, en las funciones que en nuestro medio desempeña *realmente* el profesor porque él haya tomado parte —y arte— en las decisiones que le atañen y que le afectan. Podemos convenir en que muy pocas a parte de la de ser sancionador sobre la base de unos objetivos que ya le vienen dados. Pero también el contenido, la secuenciación, los ejercicios, los libros de texto... todo. Al alumno, sólo le queda rendir cuentas de cuanto se le cuenta. No tanto de lo que realmente sabe o ha aprendido, sino de lo que se le ha dicho o se le ha mandado leer. Y esto, en un examen exhaustivo que sería prolijo y dispersante hacer aquí, viene a ser consecuencia, entre otras causas, de concepciones estrechas que simplifican los procesos educativos hasta límites que los vuelven irreconocibles en cuanto tales. A esto, pienso, no son ajenas las concepciones tecnológicas de la educación, que priman la eficacia de lo inmediato en detrimento del desarrollo de un pensamiento crítico, base de la autonomía intelectual a la que la educación debe tender si con ella se pretende llegar a la aplicación creativa del conocimiento. Resulta sencillo de entender en esta interpretación que la función asignada al profesor, como señalan críticamente Carr y Kemmis (1983, p. 71), sea la de «una conformidad pasiva con las recomendaciones prácticas de los teóricos e investigadores educativos. Los profesores no se ven a ellos mismos como responsables profesionalmente en la toma de decisiones y juicios educativos, sino solamente responsables de la eficacia con la que ponen en práctica las decisiones ya elaboradas por los teóricos de la educación sobre la base de su conocimiento científico preciso». Una concepción ingenieril o empresarial asentada sobre expectativas de eficacia economicista no puede llevar a otros resultados, por más que éstos se precien de ser racionales y científicos.

Hago un salvedad para no caer en una interpretación trivial del apunte crítico sobre la concepción curricular precedente, pero que con harta frecuencia suele estar en la mente de quienes se sorprendan por la crítica al modelo de objetivos. Para evitar malos entendidos diré que no se niega que profesores y centros tengan metas y objetivos en su quehacer educativo. Esto, se acepta sin más, es una verdad de Perogrullo. Lo que aquí quiero poner en cuestión, a parte ya del sarcástico y agresivo simil industrial, es la sobrevaloración que se pone en resultados de la conducta pretendidos, que sin darse de facto, ya se presuponen, condicionando —más bien encorsetando— el desarrollo del currículo. Los objetivos, y las técnicas de redacción que los promocionan no dejan de insistir en esta faceta. Más que en la existencia de objetivos (toda *acción humana,* no sólo la mera conducta o comportamiento observable —que no conviene confundir— se guía por *algo,* a no ser los casos de irracionalidad manifiesta), la crítica se centra en el *uso* que de ellos se hace en esta interpretación, que no en su existencia y en la restricción que supone reducirlos *todos* a conductas manifiestas observables, desvirtuando la misma noción de objetivo o fin de la educación. Hablo de objetivos y de su utilización. Porque tampoco este modelo tiene un estudio ni un desarrollo serios de las finalidades de la educación, que suelen ocultarse bajo los llamados objetivos generales. Que por serlos, se resisten

a la concreción que propone el mismo modelo y en consecuencia, quedan relegados a un segundo plano. O si se quiere, a un plano tan sublime y tan etéreo que los hace inalcanzables desde las posiciones empiristas. No se descartan. Simplemente se suponen. Pero no hay un desarrollo teórico; menos aún, contextualizado, es decir, analizado dentro de las coordenadas históricas y sociales en las que se *sitúan* los procesos educativos, porque este procedimiento implicaría una crítica interna muy grave. Y por esto mismo, y porque conscientemente renuncia a la temporalización, el modelo de objetivos se presenta como alternativa objetiva y neutra, atemporal y ahistórica, que es característica de la tecnología derivada de postulados del positivismo.

Para comprender la crítica bastaría acudir a nuestra propia práctica cotidiana en el aula para darnos cuenta que el devenir de un curso o de una clase discurre por derroteros muy complejos y muy ricos, que no siempre se pueden determinar y menos reducir a conductas observables. Y ahí reside lo más atractivo y dinámico de nuestra función: tratamos con sujetos —no con *cosas,* no con productos, al modo industrial que aprenden dinámicamente y lo hacen (lo pueden hacer, si les dejamos y dejamos de lado tanta programación minuciosa), *pensando creativa y divergentemente.* Si se acepta esta posibilidad, se aceptarán igualmente las distintas formas en las que se *realiza* el pensamiento, abocado más a la divergencia y a la dispersidad que a la homogeneidad y coincidencia. Porque cada uno sigue caminos distintos de construir y/o descrubir la verdad. Y este es el quehacer más acertado de la educación entendida como «un aprendizaje en el contexto de un búsqueda de la verdad» en palabras de L. Stenhouse (1985, p. 44). Lo cual resulta muy difícil, por no decir que imposible, de tipificar y definir en términos operativos —de conductas observables— para medir su logro en el aquí y ahora del momento concreto del control. Y esto, salvo el pretendido caso de reificación de intenciones, no siempre es predecible; a no ser que lo que se pretenda predeterminar sean los comportamientos más anecdóticos y rutinarios, fáciles de someter a control. Para lo que en una desmitificación de la pedagogía articulada en torno a los objetivos operativos puede parecer una pérdida de orientación —«sin objetivos dados, se suele decir, no sabemos a dónde ni por dónde iremos»; «es imposible actuar sin objetivos», con el consiguiente desorden y desorganización— acudiremos al reconocimiento de la *profesionalidad* del profesor, como salvaguarda de un saber consciente e inteligente, pero con un margen para la espontaneidad, auténtico *humus* de la creatividad y del pensamiento divergente y que está presente en todo aprendizaje significativo, inspirado en la comprensión. Lo que significa progresar según patrones de orientación y de orden muy diferentes. Es lo que pretenden, al menos, los modelos alternativos.

2. CURRICULO COMO PROYECTO Y PROCESO A VERIFICAR: EL MODELO DE INVESTIGACION EN LA ACCION

Precisamente como reacción a concepciones lineales y atomizadoras del pensamiento y simplificadoras y reduccionistas del complejo proceso de enseñanza/aprendizaje, surgen modelos alternativos que contemplan el currículo desde presupuestos totalmente distintos y que parten del reconocimiento y estudio de la complejidad misma del proceso de enseñanza y aprendizaje. Son modelos que atienden a todo el devenir instructivo en una doble dimensión transversal e integral. Hablaba al principio del modelo de investigación en la acción como ejemplo de esta interpretación, una de cuyas características es la de proyecto orientado a resolver las cuestiones prácticas y el proceso que sigue a este proyecto como instrumento que *trata de* (nivel abierto de hipótesis) transformar la práctica. Es la propuesta de L. Stenhouse, cuyo pensamiento queda recogido en su obra reciente en lengua española (1984), aunque ya vieja en su origen (1975), (*Investigación y desarrollo del currículo.* Madrid, Morata). Lo que entra en cuestión desde estas perspectivas es el mismo proceso de enseñanza que en ningún momento queda disociado del proceso de aprender, ambos estrechamente ligados en la investigación que surge de la reflexión y del estudio de la misma práctica cotidiana. Esto sugiere la idea de que el conocimiento que se adquiere sobre la educación está dirigido a formas particulares de acción, cuyos presupuestos básicos, pensando ya en la acción concreta de enseñar e inspirados en el pensamiento de L. Stenhouse, pueden reagruparse en torno a los siguientes:

1. La enseñanza debe basarse en el debate abierto y no en la actividad de transmisión.

2. Es necesario fomentar y proteger la divergencia de puntos de vista: más que la convergencia de ideas, de creencias y de pensamiento, se valora la toma de postura personal crítica ante cualquier problema, situación o hecho.

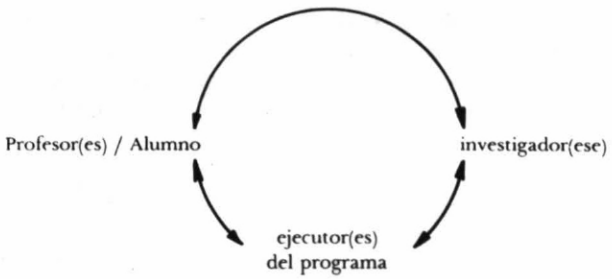
3. El profesor no debe aprovecharse de su posición privilegiada de autoridad legitimada para hacer valer sus puntos de vista.

4. El profesor tiene responsabilidad en la calidad del aprendizaje, indagando a través de preguntas que exijan de los alumnos justificar sus respuestas.

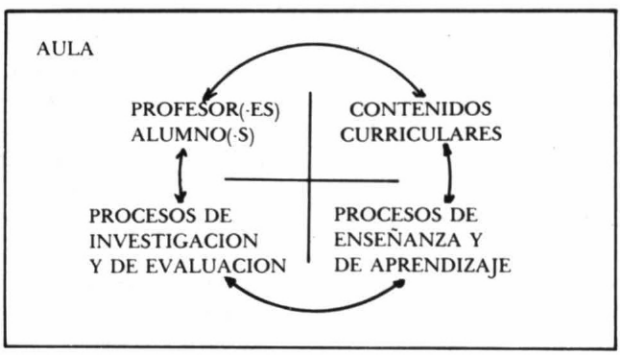
5. Como alternativa a la actividad de transmisión que suele llevar a la dependencia de la copia de apuntes, el profesor debe *problematizar* los contenidos de aprendizaje y los demás componentes que intervienen en el desarrollo curricular (objetivos, contexto sociocultural e histórico en el que se hacen comprensibles, las relaciones de trabajo intelectural en el aula, las formas de enseñanza: oral, escrita; de preguntas; de debate; de exposición; autoritaria, permisiva, dialogante...) para provocar la reflexión y toma de postura ante los mismos con el fin de estimular y propiciar la investigación.

2.1. *El concepto de currículo en el modelo de investigación en la acción*

El currículo se concibe en esta interpretación como *proyecto en ejecución que se verifica en la acción del aula,* en la que los sujetos que intervienen son parte constituyente del mismo. Aquí la antinomia entre programador, profesor y alumno queda superada en una relación dialéctica entre las partes indicadas:



Llevado al aula, el esquema puede interpretarse como sigue:



El proyecto curricular que en esta concepción surge está encaminado no sólo al desarrollo del conocimiento sino también a *cómo* se desarrolla el conocimiento. En lugar de ir sobre seguro, sobre lo dado y concretado en intenciones (objetivos) que predeterminan conductos específicos, *el currículo es concebido como una exploración a través de la cual se investiga y se someten a prueba los presupuestos de partida.* Lejos de un desarrollo que discurre sobre la base de unas recomendaciones dadas, el currículo se abre ahora a la contrastación de las hipótesis con la práctica. Se pretende que los resultados, fruto de la investigación fundamentada en la enseñanza que provoca aprendizaje, se vuelvan aplicables y ofrezcan soluciones válidas, porque son consecuencia lógica de un trabajo concienzudo de investigación sobre la misma práctica de quien practica. Aquí, los protagonistas lo son a pleno rendimiento porque son los *responsables de llevar a cabo su propio proyecto,* superando la clásica dicotomía entre los que practican (los

profesores) y los que investigan (teóricos expertos). Si en el modelo por objetivos se puede establecer un divorcio entre quien programa (Ministerio, Centro escolar, editoriales,...) y quien desarrolla el programa (profesor) y el destinatario (alumnos, que serán evaluados por el responsable de la puesta en escena del currículo), en el modelo de investigación en la acción, el (los) profesor(es), reconocido(s) como profesional(es) de la enseñanza y sin desdeñar los aportes que le puedan brindar los alumnos, elabora(n) el plan (currículo) que pone(n) a funcionar conjuntamente dispuesto siempre al replanteamiento que pueda surgir del contraste de ideas. La evaluación, entendida y ejecutada como auto-evaluación, es un componente sustantivos más y en el que los procesos seguidos y los sujetos implicados, entre ellos el(los) profesor(es), por supuesto, no son ajenos. No se plantea el currículo en términos de entrada (objetivo) y de salida o resultados (evaluación), ni se aíslan los componentes, ni se acepta la distinción entre los momentos de elaboración de objetivos, la puesta en práctica del currículo y la evaluación. La función de investigador asignada y asumida por el profesor envuelve en una misma dinámica de procedimiento los elementos que desde perspectivas distintas se contemplan aisladamente. Estamos hablando, por supuesto, a partir de un replanteamiento de la función docente, no ya entendida como la ejecución de una programación predeterminada, sino como resultado de una toma de conciencia y de postura ante el mismo hecho de enseñar y de aprender (actividad reflexiva), ante el alumno, ante la sociedad, y ante un proceso que se vuelve sobre sí mismo como fruto de aquella reflexión, de aquella concienciación que desemboca en una praxis (reflexión + acción) real y concreta en el aula. *Se trata en definitiva de una exigencia de definición clara de los principios éticos, ideológicos y sociales que fundamentan la práctica visible escolar y el modo como ésta se organiza, haciendo de ella una actividad social crítica y abierta al diálogo.* En cuanto tal la relación dialéctica que se establece entre la teoría que informa la práctica y la práctica que fundamenta la teoría (se validan solidariamente) son susceptibles de modificación y/o cambio. De otro modo se puede caer en el adoctrinamiento a través de un pragmatismo que somete, que no libera.

2.2. *Desarrollo del currículo*

Resulta muy difícil aislar los componentes del currículo y hablar de desarrollo del mismo en esta interpretación porque no se da una separación tan meridiana entre la elaboración como ajena a la puesta en práctica del currículo. Este se hace al tiempo que se desarrolla; y en su desarrollo, se va re-construyendo, en una dinámica abierta tanto a la renovación como a las innovaciones que surjan de la reflexión sobre la práctica. Cuando digo que la concepción del currículo no es distante en el tiempo del desarrollo no debe suponerse que todo queda en manos del azar y de la improvisación. Ante las innumerables situaciones impredecibles la sólida formación científica, técnica y psicopedagógica del profesor y su buen quehacer artístico que se han de presuponer, y por los que este modelo aboga, sirve de garantía para buscar las respuestas adecua-

das a las cuestiones que se susciten en el desarrollo. Lo que no se puede hacer *a priori* es prever *todas* las situaciones conflictivas o de compromiso posibles. dado que la misma forma en que está concebido el currículo lleva a problematizar los contenidos de enseñanza, que dejan de ser algo ya dado y acabado. para ser entendidos y tratados como parte de procesos históricos y culturales contextualizados más amplios. De ahí, insisto, la necesidad de recuperar para la labor docente el sentido artístico de un quehacer eminentemente intersubjetivo basado en la investigación. «El camino a seguir -suscribo las palabras de L. Stenhouse- es difundir la idea del profesor como artista, con la implicación de que los artistas hacen uso de la autonomía de juicio, sostenida por la investigación orientada hacia el perfeccionamiento de su arte» (Stenhouse, 1985, p. 49).

2.2.1. Para los propósitos de esta exposición de marcado carácter introductorio, me interesa destacar dos puntos principalmente en el desarrollo del currículo. Ellos representan la recuperación de dos aspectos insustituibles en el quehacer del profesor en el aula, por más que el discurso teórico, empeñado en fundamentar «científicamente» la función docente al modo empirista más recalcitrante y estrecho haya empañado sus valores y sus virtualidades e incluso, me atrevería a decir, los ha arrinconado por descrédito. Me refiero a la recuperación de la *profesionalidad* del docente y al *sentido artístico* de su quehacer.

La profesionalidad se ha visto amenazada por diversos flancos, sin atreverse ninguno de ellos a hacerlo frontalmente. El más socorrido es la supuesta vocación para la enseñanza, lo que la convierte en un ejercicio de apostolado, y al profesor en catequista venido a más, en tanto que ofrece el título universitario entre sus credenciales: «Se es profesor por vocación», se decía y aún se sigue diciendo en algún ámbito (1).

Hoy día la cuestión se plantea —necesitamos plantearla— en otros términos: «Se es profesor por preparación». No se nace, se *hace* profesor. La propuesta que formulo no descarta la supuesta vocación, ni la sustituye, ni la supera. La cuestiona sobre todo por el carácter resolutorio, a veces conciliador, a veces de descargo, con la que se la rodea. Incluso se puede aceptar que vocación y preparación coinciden, que conviven, tal vez. Pero en la coyuntura social y laboral que caracteriza el momento histórico en el que nos encontramos, la vocación, que suele ir acompañada de, a veces, confundida con, un exceso de voluntarismo —amenaza para el ejercicio profesional— desempeña unas funciones muy difusas de difícil análisis y dependientes de una compleja red de variables que complican, por no decir que imposibilitan, la explicación que la hagan reconocible y comprensible en cuanto al significado y alcance que se le da a tal vocación. Y así surge, de modo tan simple, la diferenciación tan radical. Precisamente porque hoy se debe exigir más que nunca en la preparación del

(1) Un análisis sociológico de tal vocación nos llevaría muy lejos. Para un análisis más extenso me remito a recientes investigaciones (Varela, Julia, y Félix Ortega. *El aprendiz de maestro.* Madrid, ICF/Univ. Autónoma, 1984) en las que se puede comprobar que el nivel social incide de un modo significativo en tal llamada a la vocación.

docente es neceseario a la vez recuperar el sentido artístico de la enseñanza sin que ello suponga menosprecio o infravaloración de una actividad enraizada en el conocimiento más profundo de lo que pueda entenderse, en un sentido muy lato, por Cultura, de la cual la Ciencia, producto ambos del Hombre, es un resultado más. Esta exigencia acarrea la multiplicación del conocimiento, el reconocimiento de la pluralidad de culturas, de creencias y de valores en una convivencia en libertad. Por todo ello, digo, es necesario recuperar el sentido artístico, el cual no tiene por qué estar reñido con una sólida formación e intervención científicas. Disociar, en este caso, sólo comporta reducción. Puede pensarse a modo de ejemplo que provoque la reflexión, en la sólida preparación científica que debe suponerse en la formación del arquitecto y su original obra de arte cuando plasma aquellos conocimientos, o se sirve de ellos en cualquier proyecto arquitectónico. La una sin la otra serían imposibles no sólo de concebir sino de realizar.

Por la misma razón surge la necesidad de reivindicar un profesionalismo que ha venido a menos, fruto entre otras razones, del anquilosamiento que padece el perfeccionamiento de los mismos profesores, y fruto igualmente de la inaplicabilidad de tantas investigaciones y discurso teórico que raramente «llegan» al profesor, porque normalmente no le «dicen» nada. El teórico investiga asuntos ajenos al quehacer del profesor en el aula. Los problemas reales que preocupan y ocupan al profesor son otros. En contraste, desde la perspectiva que venimos siguiendo, la profesionalidad se ejercita traduciendo las ideas «en posibilidades escolares de acción y ayuda así al profesor a fortalecer su práctica comprobando de modo sistemático y mediato, ideas» (Stenhouse, 1984, p. 54). Para lo cual es indispensable que los profesores de un Centro compartan ideas que elaboran conjuntamente para llevarlas a la práctica. La colaboración sin este marco de investigación y desarrollo curricular, se vuelve estéril, vacía de contenido real. «El Currículo que surge y se comunica a todos los profesionales en general, ha de basarse, dice Stenhouse, en el estudio de la práctica obtenida en las aulas escolares» (Ibid.), por más que en el contexto social, y a veces, escolar y entre compañeros se otorgue más valor y se le preste más atención a la producción de materiales que ofrecen ya soluciones recomendables, como pueden ser los libros de texto, voces-autoridad que garantizan un rendimiento asegurado. Pero esto es tanto como aceptar que el profesor no sabe decidir inteligentemente en el terreno que le es propio. Precisamente la negativa y la resistencia a aceptar esta vía de resignación simplista es la razón que impele al profesor a buscar su propia identidad, en el ejercicio de su profesión, que no es otro que la enseñanza fruto de la reflexión y de la investigación en el aula.

Resultado de este ejercicio de la profesionalidad surgen dos consecuencias insoslayables; una, la *autonomía* de decisiones e intervención del profesor; la otra, la *responsabilidad* que deviene de su quehacer profesional. Ambas configuran la identidad propia del profesor. Si la *autonomía* le permite un amplio margen para la toma de decisiones sobre cuestiones relativas al proceso instructivo, la *responsabilidad* garantiza tanto para él como de cara a los otros (padres,

administradores, colegas, alumnos...) que sus actuaciones no son fruto del azar o de la casuística, sino que tienen una base amplia para la explicación y la comprensión que justifiquen el tratamiento que dispensa a los fenómenos educativos. Y sobre esta base, también se le pueden exigir obligaciones y deberes. (¿acaso en la incidencia y frecuencia del alumno que suspende?). Se trata a fin de cuentas de las conveniencias e inconveniencias, riesgos y privilegios, del ejercicio de la profesión regida por códigos éticos que aseguran que los intereses de los alumnos, que son sus clientes inmediatos aunque no exclusivos, son respetados y a ellos se dedica la atención preferente. La base común a tales aspectos radica en el juicio práctico que fundamenta las decisiones, cualquier decisión, sobre los asuntos educativos.

Si se llega a esta situación nueva se podrá entonces hablar de respetabilidad y aceptación sociales que surgen de la identidad profesional y no simplemente de una larga tradición que contempla la educación, entendida como largo y complejo proceso de escolarización, como un campo común en el que no se necesitan especiales conocimientos ni preparación adecuada y pertinente. Expuesto de este modo «lo educativo» a debate abierto con una base de información abundante y diversificada —lo que obliga a sacar la discusión del estrecho margen que imponen los entendidos— el proceso educativo, la escuela, puede mejorarse. Y en esta dinámica los profesores, como sujetos permanentemente críticos, tienen un espacio de intervención propio (en el aula, en la investigación, en la elaboración y desarrollo del currículo(s), en la sociedad,...), si bien no excluyente. Espacio e intervención que no pueden entenderse fuera de unas circunstancias históricas y sociales específicas. Todo lo cual apunta no sólo a un desarrollo del conocimiento sobre la práctica educativa a la que se dedica sino además al desarrollo del propio pensamiento del profesor, como entidad profesional que es.

2.2.2. Quiero retomar dos ideas a las que insistentemente he aludido en los párrafos anteriores y que creo merecen una consideración especial para evitar que queden deshilvanadas algunas nociones que me parecen importantes: la primera, profesor y alumno, en esta intepretación del currículo, aparecen en un mismo plano coincidente del desarrollo; y la segunda, el profesor es simultáneamente investigador, proceso en el que participa el alumno.

Que profesor y alumno se conciban en un mismo plano puede sorprender en una primera y parcializada lectura de las ideas que configuran el modelo. Incluso, puede aparecer como una interpretación exagerada para unos, utópica, por idealista, para otros. Aquí, se puede pensar, se fuerzan los términos para dar cabida a una explicación un tanto rebuscada. Pero un análisis detenido y atento lleva a descubrir que el paradigma subyacente a esta concepción ofrece pautas de reflexión para llegar a comprender que tal interpretación es viable siempre y cuando se cambien los referentes del proceso educativo. O más exactamente, se cambien los puntos de mira sobre lo que es el mismo proceso de enseñanza y de aprendizaje y las funciones asignadas al profesor y al alumno

en el sistema escolar y las funciones que *realmente* están llamados a desempeñar según los postulados que sustentan el modelo curricular entendido como proceso y como proyecto. «El profesor, en esta concepción —cito las palabras de J. Elliot—, se preocupa de establecer en el aula unas condiciones que permitan a los estudiantes desarrollar su propia comprensión de los temas que se plantean. El modelo de *proceso,* en la medida en que especifica condiciones posibilitadoras, incorpora un concepto activo de aprendizaje sin dar por supuesto que éste tiene por causa la enseñanza» (Elliot, 1984, p. 11).

Las relaciones que se establecen en esta dinámica *entre* profesores y alumnos constituyen un elemento crucial en cuanto a la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes reales, por más resistencias que el propio sistema escolar, incluidos los otros colegas, los otros alumnos, ofrezca. «El sistema escolar —coincido en afirmar con Ch. Hull— funciona a base de la división. Separa al enseñante del aprendiz, al aprendiz de la experiencia, al trabajo del juego; y podría seguir la lista. La tarea del educador que se encuentra trabajando en el sistema escolar es saltarse cuantas divisiones creadas le sea posible. La brecha más crucial que hay que salvar —concluye Hull— es aquella que separa las aspiraciones del enseñante de las del aprendiz. Los primeros pasos se dan cuando ambas partes empiezan a hablar de lo que hacen juntas y de por qué lo hacen» (Hull, 1986, p. 59). Hablo, en este contexto, de la *perspectiva educativa* del proceso de enseñar y de aprender, que deja de ser entendido y ejercido como tarea de transmisión-narración de ciencia y de cultura y deja de entenderse como relación causal entre la enseñanza y el aprendizaje. Porque, no se olvide, el aprendizaje es esencialmente ejercicio de voluntad, que no se puede violentar, aunque algunas técnicas coercitivas, o mejor dicho, algunos usos desviados de las técnicas disponibles como son los exámenes, controles, listados, selectividad (-es), etc., aparentan forzar, que no motivar, los mecanismos del aprendiz. El aprendizaje se entiende como actividad propia del alumno, dirigida por él mismo, no por el profesor. La participación personal del alumno favorece el aprendizaje significativo desarrollando la comprensión. Lo que le lleva al ejercicio de su propia responsabilidad compartida —no en manos de— con el profesor. Este no es ajeno a este devenir y asume, al mismo tiempo, sus propias responsabilidades en la calidad del aprendizaje del alumno. Lejos de concebirse como una meta lograda, como un estamento inamovible, un status alcanzado, la docencia se ejerce dialécticamente sobre la base de la reflexión-investigación de lo que sucede, está-sucediendo, en el aula. La enseñanza se ejerce, desde estos principios, como una influencia racional y no causal sobre el aprendizaje del alumno. Se trata de salvar por esta vía el foso existente entre los teóricos y los prácticos, haciendo de la investigación *proyectos aplicables.* Porque quien investiga, aplica. O si se prefiere, se aplica investigando sobre lo que se hace y sucede en el aula. De donde, cabe concluir, sólo a través del diálogo abierto, diálogo democrático, entre los participantes (profesores y alumnos) puede validarse la investigación en la acción. Al hacer posible el diálogo entre profesores, la misma investigación permite servirse de sus resultados como instrumento para desarrollar conciencia y comprensión respecto a lo que se hace en las aulas. «Este au-

toconocimiento —cito de nuevo a Elliot—, constituye la médula de todo proceso de desarrollo profesional» (Elliot, 1984, p. 16).

2.2.3. Síntesis del sentido artístico de la profesionalidad del profesor y fruto a la vez de la investigación práctica que el profesor realiza, el ejercicio de la evaluación cobra valores realmente educativos. Y lo hace de un modo simple consitente en reconocer que el objeto de la evaluación no es tanto el resultado final al que el alumno llega, sino el procedimiento que éste está siguiendo o ha seguido. Este enfoque lleva a una concepción de la evaluación alejada de las técnicas de medida para entenderla como ejercicio de investigación en sí en el que la enseñanza y el aprendizaje se funden en un mismo ejercicio. La evaluación se integra en la práctica escolar, no es un «aparte» del proceso, pues ambas se conciben y se ejercen inseparables. Como bien señala Holt «el profesor evalúa la comprensión del alumno como parte de la actividad de enseñanza y de aprendizaje. Puede hacer uso de tests; pero hará mucho más uso de la palabra, de la conversación. Sólo hablando podemos comprender alguna parte de la mente de otra persona; y solamente el profesor puede dirigir la conversación de un modo efectivo» (Holt, 1984, p. 155).

Así, si surgen problemas o dificultades en el trayecto se utilizará la evaluación como instrumento eficaz de investigación y de diagnóstico que asegura la intervención del docente intentando dar respuesta a las cuatro preguntas básicas que siguen (Allal, p. 21):

a) ¿En qué momento del aprendizaje aparece el obstáculo?

b) ¿Por qué encuentra el alumno este obstáculo?

c) ¿Cuál es el elemento mínimo y óptimo que le permitiría superarlo?

d) ¿Qué tipo de intervención puede conducirle a encontrar este elemento?

Cualquier intento de buscar respuesta y hallar la solución necesita evidentemente de una sólida formación en el docente. Pero a la vez lo enriquece puesto que, apartado ya de la administrativa/sancionadora «alta responsabilidad» que la sociedad ha depositado en él se convierte en protagonista y responsable de su propio quehacer. Por este camino, tal vez se podría comenzar a atajar el espinoso y complejo dominio del fracaso escolar. Porque la investigación sobre la propia práctica lleva no a confirmar que hay alumnos que suspenden —lo cual sólo lleva a engrosar el amplio mundo de las estadísticas que confirman lo inevitable que parece ser el que unos pasen y otros no—, sino a dar la información y explicación necesarias para intervenir inteligentemente y con conocimiento de causa, es decir, *profesionalmente* en el campo para el cual está preparado. Lo cual, no quisiera crear confusión por simplista, no equivale a decir que así se evitaría el fracaso escolar, todo el fracaso escolar; sino aquellos casos que dependen más directamente del quehacer didáctico del profesor. Porque, no lo olvidemos, el fracaso escolar es un constructo social consustancial al propio sistema que lo genera.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALLAL, L.: «Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación». *Infancia y Aprendizaje,* 1980, 11, 4-22.

ALVAREZ MENDEZ, J. M.: «La evaluación cualitativa: delimitación conceptual y caracterización global». *Bol. Acción Educativa,* mayo, 1985, 31, 9-16.

EISNER, E. W.: *The Educational Imagination.* Nueva York, McMillan, 1979.

ELLIOT, J.: «Las implicaciones de la investigación en la escuela para el desarrollo profesional». En: *Métodos y técnicas de investigación-acción en las escuelas. Dossier* preparado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado para el Seminario sobre *Investigación cualitativa en el aula* celebrado en El Rincón de la Victoria (Málaga), Octubre de 1984, 4-26.

GARDNER, D. E.: «Five Evaluation Frameworks: implications for decision making in Higher Education». *Journal of Higher Education,* XLVIII, 1977, 5, 571-593.

GIMENO SACRISTAN, J., y A. PEREZ GOMEZ.: *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid, Akal, 1984.

HOLT, M.: «Curriculum Evaluation and the Assessment of Performance Unit», en: SKILBECK, Malcolm (ed.). *Evaluating the Curriculum in the Eighties.* Londres, Hodder and Stoughton, 1984, 149-157.

HULL, Ch.: «Cómo lograr la triangulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero», en: ELLIOT, J., y otros. *Investigación/acción en el aula.* Valencia, 1986, 59-66.

JOHNSON, M.: «Definitions and Models in Curriculum Theory». *Educational Theory,* 17, 1967, 2, 127-140.

MACDONALD, J. B.: «An axample of disciplined curriculum thinking», en: *Theory into Practice.* 1967, vol. VI, 4.

MAGER, R. M.: *Formulación operativa de objetivos didácticos.* Madrid, Marova, 1973.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L.: *Didáctica General. 1. Objetivos y Evaluación.* Madrid, Cincel, 1980.

STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid, Morata, 1984.

STENHOUSE, L.: «El profesor como tema de investigación y desarrollo». *Revista de Educación.* Madrid, 1985. Mayo-agosto, 277, 43-54.

TYLER, R. W.: *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires, Troquel, 1977 (1949, 1.ª ed. original).

E S T U D I O S

FUNDAMENTACION DE UN METODO DE ENSEÑANZA BASADO EN LA RESOLUCION DE PROBLEMAS

ANTONIO BAUTISTA GARCIA-VERA (*)

INTRODUCCION

En los últimos años, de forma diferente, se viene utilizando técnicas de resolución de problemas en asignaturas como Física (Reif, Larkin y Brackett, 1976; Bhaskar y Simon, 1977; Larkin y Reif, 1979; Larkin, MacDermott, Simon y Simon, 1980; Chi, Feltovich y Glaser, 1981; Gil y Martínez, 1983; etc.), Geografía (Monk y Stallings, 1975; Russell y Chiappetta, 1981; etc.), Química (Ashmore, Fraser y Casey, 1979; Frazer, 1982; Gabel y Sherwood, 1983), Frazer y Sleet, 1984; etc.), Genética (Smith y Good, 1984) y Matemáticas (Kilpatrick, 1969; Niman, 1978; Schoenfeld, 1980; etc.). Ante la revisión de algunas teorías y modelos de resolución de problemas (Gagné, 1964; Kempa y Nicholls, 1983; Hayes, 1978), consideramos que los procesos cognitivos que subyacen en la resolución facilitan la asimilación y transferencia de conceptos genuinos para los alumnos y el desarrollo de estrategias de pensamiento y acción (resolución de problemas). Pero la consecución de tales metas depende, entre otros factores, de las técnicas de sólución de problemas y de la forma como éstas sean utilizadas (Simon, 1980; Scandura, 1983; Gallini, 1985), que, en ocasiones, se basa en los pareceres, criterios y opiniones sin fundamento de los profesores.

Ante esta situación, el objetivo de este artículo es diseñar, en base a unos modelos de enseñanza y teorías del aprendizaje, una estrategia didáctica basada en la resolución de problemas que permita a los alumnos conseguir los objetivos antes citados. Para ello debemos:

— especificar los elementos relevantes que subyacen en la resolución de problemas.

— establecer relaciones entre ellos y ordenarlas en una serie de fases, y

(*) Universidad Complutense. Madrid.

— estructurar esas fases formalizándolas en una estrategia didáctica o método de enseñanza.

ESPECIFICACION DE LOS ELEMENTOS Y RELACIONES QUE CONFIGURAN LA ESTRATEGIA DIDACTICA

Para que las opciones que tomemos respecto a los procedimientos de actuación en el aula estén fundamentadas, debemos tener un modelo de enseñanza como marco de referencia. Pues, según Escudero Muñoz (1981), los modelos de enseñanza tienen dos funciones fundamentales, sugerir líneas de investigación y proponer procedimientos concretos de actuación en clase. Dentro de la segunda función, Gimeno Sacristán (1985) considera que un modelo didáctico es un recurso para la fundamentación científica de la enseñanza, pues permite tanto definir los elementos relevantes de la acción de enseñar y ordenarlos para la consecución de los fines a los que se quiere servir, como formalizar la experiencia para dar noticias de sus características y planificar las actuaciones.

Al final, el método de enseñanza basado en la resolución de problemas surgirá de las concreciones que hagamos respecto a cada uno de los elementos del modelo.

De los diversos modelos existentes vamos a seguir principalmente el propuesto por Gimeno Sacritán (1985), pues contempla coherentemente las dimensiones de la enseñanza y del aprendizaje. Para completar algunos de sus elementos, como la organización en el aula y las relaciones de comunicación, utilizaremos el propuesto por Escudero Muñoz (1981) y el de Harnischfeger y Wiley (1978).

A) *OBJETIVOS.* Son el primer componente del modelo de Gimeno Sacristán. En él vamos a especificar la serie de estados a los que han de llegar los alumnos y, a la vez, nos va a permitir analizar los elementos relevantes que subyacen en la resolución de problemas.

Entre los objetivos prioritarios, pretendemos que los alumnos asimilen unas informaciones/conceptos y principios y que sean capaces de transferirlos para solucionar los problemas que la vida les plantee. Ambos procesos cognitivos, la asimilación y la transferencia, a su vez, están implícitos en la resolución de problemas, pues los alumnos tienen en primer lugar que entender los conceptos y principios que figuran en sus enunciados para poder posteriormente resolverlos.

El alumno para comprender estos datos e informaciones, que se introducen a propósito en el enunciado de la situación problemática como objetivo de conocimiento, debe de darles significado y para ello tienen que relacionarlos con sus experiencias y conocimientos previos. Estas operaciones mentales no son otra cosa, según Ausubel, que una asimilación de conceptos o, según Piaget, una asimilación —acomodación de nuevas informaciones a las estructuras de conocimiento ya existentes en la mente del alumno.

Respecto a los procesos de transferencia, también se ponen de manifiesto en la resolución de problemas. Los alumnos, ante una situación problemática, tienen que llegar a unas metas o estados desconocidos aplicando los conceptos, principios, reglas, etc., que se proporcionan en su enunciado y que deben haberlos asimilado previamente. Es evidente, pues, que en la solución de problemas se «obliga» a los alumnos a transferir los aprendizajes realizados.

A la vez como vehículo de transferencia, está la planificación que hacen los estudiantes para llegar a la solución. Este plan o forma de abordar el problema, no es otra cosa que la estrategia de resolución utilizada por los alumnos. Es así como surge otro objetivo o elemento relevante, que los estudiantes adquieran y desarrollen estrategias de resolución de problemas.

También los alumnos, al abordar la solución de situaciones problemáticas pueden alcanzar otras metas propuestas por autores como Bloom. Nos referimos a los objetivos de análisis y síntesis. Una de las operaciones que debe hacer el alumno, en la primera fase de resolución, es analizar el enunciado del problema y discriminar entre los datos proporcionados y los solicitados. En una segunda fase, los estudiantes relacionarán esas informaciones, sintetizándolas, para llegar a las metas deseadas.

Así, además de adquirir y desarrollar estrategias de solución, los objetivos cognitivos que pueden alcanzar los alumnos durante la resolución de problemas son los de asimilación y transferencia de conceptos y reglas y los de análisis y síntesis de información y datos. Estos, además de ser congruentes con nuestras perspectivas educativas, los consideramos como *elementos relevantes* que subyacen en la solución de problemas.

Las razones que explican el porqué consideramos estos objetivos fundamentales y no otros, se deben al impacto de la tecnología computacional en el currículo escolar y a la necesidad de preparar a los actuales alumnos para que puedan «habérselas» de forma eficiente con la sociedad informatizada e interconectada que les tocará vivir.

Estos objetivos, en parte, fundamentan la estrategia didáctica objeto de estudio porque, según la Computer Literacy, es necesario que nuestros alumnos tengan una mente bien hecha, con capacidad y estrategias de resolución de problemas con ordenador, y no una mente bien llena de conocimientos que no saben aplicar o transferir para resolver los problemas que la vida les va planteando.

B) *SUBSISTEMA DE ENSEÑANZA.* Contiene un conjunto de dimensiones sobre los que tenemos que ir tomando decisiones para configurar la propuesta del método de enseñanza basado en la resolución de problemas. Según Gimeno Sacristán son:

B1) *Contenidos.* Son los de las distintas áreas del currículo que permitan conseguir los anteriores objetivos, pues los conceptos, reglas y principios obje-

to de aprendizaje, deben poder definirse con precisión para estructurarse en situaciones problemáticas. Entendiendo por situación problemática aquella que tiene las siguientes características:

— hacer reflexionar al alumno,

— estar relacionada con los intereses, motivaciones y contexto sociocultural del alumno a quien va dirigida,

— los conceptos, principios, reglas, etc., objeto de aprendizaje, están incluidos bien en el enunciado del problema, bien en el proceso de resolución, bien en los resultados obtenidos,

— en el texto de la situación problemática se proporciona unas informaciones y se solicitan unos datos.

B2) *Relaciones de comunicación.* Este elemento del modelo de Gimeno se corresponde con la «dimensión comunicativa» del propuesto por Escudero Muñoz.

Ha quedado expuesto en el componente referido a los objetivos cuáles son las pretensiones de esta metodología de enseñanza que, a su vez, es objeto de fundamentación. Entre otros aspectos busca favorecer la indagación y el descubrimiento por parte del alumno. En relación con estas intenciones, consideramos que no es posible hacer un cambio de métodos sin modificar las relaciones de comunicación unidireccionales, profesor-alumno, que normalmente tienen lugar en el aula. Para que esta estrategia didáctica tenga los efectos que pretendemos es necesario que se desarrolle en un clima abierto y creador y esto sólo es posible cuando, en las relaciones de comunicación, hay una multiplicidad de emisores y receptores.

Por lo tanto entre los emisores de información, además del profesor, estará el propio problema como emisor especializado, y cada uno de los múltiples alumnos que configuran la clase. Debe entenderse, no obstante, que aunque éstas sean las relaciones de comunicación normales, habrá momentos de trabajo donde los alumnos puedan efectuar de forma individual las operaciones de asimilación, transferencia, análisis y síntesis.

B3) *Medios.* Uno de los medios relevantes de esta metodología es la propia situación problemática. Los profesores, a través de una estructuración cuidadosa, pueden presentar en el enunciado los conceptos, reglas y principios que son objeto de aprendizaje, así como establecer las condiciones adecuadas en las peticiones del problema, para que los alumnos transfieran las informaciones asimiladas. Como ya expusimos en otro trabajo (Bautista, 1985), no es necesario que estos contenidos objeto de aprendizaje estén incluidos en el enunciado del problema, sino que pueden figurar en los procesos de solución o, también, en los resultados obtenidos.

Otro de los medios susceptible de utilizar en esta metodología es el ordenador. Este equipo puede ser utilizado por los alumnos para ejecutar las estrate-

gias de resolución que hayan establecido y para verificar los resultados obtenidos. Una exposición más detallada de la función y utilización por parte de los alumnos de este medio ya fue hecha en otros trabajos (Bautista, 1986a, 1986b).

B4) *Organización.* Se centra este componente del modelo de Gimeno en el segundo propósito que nos planteamos al principio de este artículo, es decir, tratar de relacionar y organizar en fases de actuación los distintos elementos relevantes de la solución de problemas.

Uno de los modelos que especifica y matiza la variable «tiempo» en relación con las distintas instancias organizativas y de agrupamiento de los alumnos es el de Harnischfeger y Weley (1978). Este modelo contempla que el tiempo real de aprendizaje de los alumnos comprende, entre otros, el tiempo dedicado a la tarea por toda la clase, al dedicado en subgrupos y al tiempo de trabajo individual. Hay implícitos en estos tiempos de aprendizaje, dirigidos al desarrollo de una tarea, tres tipos principales de agrupamiento/organización del aula: en grupo grande, en subgrupos o grupos pequeños y de trabajo individual. Estos referentes los tendremos presentes para realizar nuestra organización.

Respecto al tipo de organización/agrupamiento de la clase que es más adecuado realizar para que los alumnos adquieran los objetivos cognitivos o elementos relevantes que subyacen en la resolución de problemas, consideramos que:

— La asimilación y análisis de datos proporcionados en el enunciado es previa a la propia solución. Por eso, estos procesos cognitivos tendrán lugar en la primera fase de la resolución y será individual, pues cada alumno tiene que «enganchar» las informaciones (conceptos, principios, etc.), facilitados en el texto del problema, con sus conocimientos previos.

— La transferencia y síntesis de la información será posterior a las operaciones anteriores. También es un proceso que deben desarrollar los alumnos de forma individual, por esto se establecerá un tiempo de trabajo para que cada alumno solo, en función de la asimilación/comprensión del enunciado del problema, planifique una estrategia de resolución a través de la transferencia de las informaciones contenidas en dicho texto.

Si bien son necesarios estos tiempos de trabajo individual no significa que sean sólo de este tipo. Como expusimos en el apartado «relaciones de comunicación», habrá una multiplicidad de emisores y receptores, lo que conlleva que habrá otros momentos, dentro de cada fase, de discusión en subgrupos y en grupos grandes, mediante los cuales los alumnos pueden contrastar los significados conferidos a las distintas informaciones por otros alumnos y poder así reforzar o replantear los suyos.

— Ante estos argumentos concretamos dos grandes fases de actuación que configurarán la estrategia didáctica basada en la resolución de problemas:

— *Fase de comprensión,* en la que se desarrollarán los procesos de asimilación y análisis.

— *Fase de planificación,* donde se pondrá de manifiesto la transferencia y síntesis de los datos e informaciones previamente asimiladas y analizadas.

Llegamos así, aunque sólo parcialmente, a concretar el segundo punto indicado en la introducción, es decir, a estructurar en fases las distintas actividades que relacionan y organizan los elementos relevantes que subyacen en la resolución de problemas.

Pero para que los alumnos comprueben si la planificación que han realizado es correcta o no, es necesario introducir otras dos fases: la de *ejecución del plan* y la de *verificación* de los resultados.

La importancia de esta última fase se debe a que, independientemente sean o no correctos los resultados, supone un elemento motivador de aprendizaje. En este sentido, Watt (1984), Reggini (1982) y Papert (1983) apuntan que los errores cometidos al resolver problemas con ordenador son fuente de aprendizaje. Esto se debe al reto que supone al alumno volver a revisar el plan establecido, descubrir el error, corregirlo, volver a ejecutarlo y confrontar de nuevo los resultados obtenidos con los datos solicitados.

C) *SUBSISTEMA PSICOLOGICO.* Escudero Muñoz (1981), al exponer la conexión entre la enseñanza y el aprendizaje, estableció la necesidad de hallar la relación entre los objetivos y tipos de aprendizaje para posteriormente, teniendo presente las condiciones (especificadas en teorías) que lo facilitan, poder organizar las actividades adecuadas según tales teorías.

Gimeno Sacristán (1985), desde un punto de vista de los procesos psicológicos que la enseñanza incita en el estudiante, expuso que la ordenación de los medios didácticos, así como la acción del profesor, tiene que hacerse de acuerdo con las leyes y principios que establecen esos modelos de aprendizaje.

En la perspectiva de ambos autores se pone de manifiesto el fin organizativo de las situaciones de enseñanza que tienen las teorías del aprendizaje y el papel fundamental de éstas para que los alumnos adquieran unos objetivos predeterminados. Es necesario, pues, revisar la estructura de la resolución de problemas desde un modelo de aprendizaje.

Uno que contempla y pone de relieve los procesos ocurridos en la mente del alumno, integrando las orientaciones de Gagné y las aportaciones del modelo del procesamiento de la información humana, es el propuesto por Pérez Gómez (1981).

Según este modelo, para que los alumnos aprendan unas informaciones nuevas tienen que almacenarlas de forma organizada (semánticamente) en su memoria a largo plazo (M.L.P.) para poder, después, recuperarlas de forma constructiva en su memoria a corto plazo (M.C.P.) y poder transferirlas a la resolución de los problemas que la vida les vaya planteando.

En dos de nuestros trabajos, citados anteriormente (Bautista, 1986a, 1986b) se expresó cómo durante los procesos de resolución de problemas, en ámbitos computacionales y no computacionales, se ponen de manifiesto los procesos de:

— atención y selección de la información;

— codificación y asimilación;

— almacenamiento organizado;

— recuperación constructiva, y

— utilización y transferencia.

ESTRUCTURACION DE LAS FASES QUE COMPONEN LA ESTRATEGIA DIDACTICA

Ante lo expuesto anteriormente, este modelo de aprendizaje, además de corroborar la eficacia de la resolución de problemas en la configuración de condiciones favorables de aprendizaje, marcará las pautas para ordenar las fases de esta propuesta metodológica.

Así en la primera fase se deberá despertar la atención del alumno para que seleccione la información relevante del problema (datos, conceptos, principios, reglas, etc., que son objeto de aprendizaje).

A continuación los alumnos deberán asimilar estas informaciones, almacenándolas de forma organizada y constructiva en su M.L.P., mediante una codificación semántica.

En una tercera fase el resolutor debe ser capaz de recuperar estos datos para transferirlos y aplicarlos en la planificación de estrategias destinadas a resolver el problema. Evidentemente, cuanto mayor haya sido el significado que haya dado un alumno a estas nuevas informaciones más organizado será el almacenamiento en su M.L.P. A su vez, cuanto más organizado sea el almacenamiento de esos datos más rápida y eficaz será la recuperación a la M.C.P.

Los alumnos posteriormente, bien en medios computacionales o no computacionales, ejecutarán los planes de resolución.

Finalmente verificarán la correspondencia entre los resultados obtenidos y los datos solicitados en el problema.

Esta ordenación jerárquica, complementada por los distintos momentos de trabajo y tipos de agrupamiento de los alumnos, configurará definitivamente la estrategia didáctica, basada en la resolución de problemas, de la siguiente forma:

1. Planteamiento de una situación problemática al alumno.

2. Comprensión del problema. Primero de forma individual y después en una discusión grupal, manifestará oralmente las condiciones iniciales y finales del problema.

3. Elaboración de un plan o estrategia de resolución. Primero individualmente por escrito y en un segundo momento en grupos pequeños (para contrastar con otras planificaciones).

4. Ejecución del plan. Se hará de forma individual. El alumno puede disponer del microordenador y del «ambiente» de aprendizaje Logo para ejecutar con precisión y rapidez la estrategia elaborada en la fase anterior.

5. Contraste, comprobación y manifestación de los resultados obtenidos. Si éstos no satisfacen las condiciones del problema se vuelve a la fase dos.

REFLEXIONES FINALES

No se pretende que este modelo metodológico se traslade automáticamente a otras condiciones distintas a aquellas donde se ha configurado, lo que sí es posible es aplicar los principios básicos en los que se apoya. Pueden observarse, entre otros, los siguientes:

a) Conlleva, de forma implícita, una forma activa de aprendizaje. Esta actividad quedó expresada tanto en los procesos mentales de asimilación, transferencia, análisis y síntesis, como en las manipulaciones-motoras que hace el alumno en la representación gráfica del enunciado del problema o en la ejecución de los planes de resolución.

b) La ordenación de sus distintas fases de actuación está realizada de acuerdo con los presupuestos del modelo de investigación científica y de las teorías de la enseñanza (Gimeno Sacristán, Escudero Muñoz, etc.) y del aprendizaje (Procesamiento de la Información Humana y Gagné). El orden de prioridad de los momentos de actuación de esta propuesta metodológica, se diferencia del propuesto por los Programas Renovados cuando especifican las fases de presentación didáctica de las «operaciones». Desde nuestra perspectiva tanto para activar los procesos de atención y selección de la información de los alumnos, como para que asimilen y transfieran unas informaciones contenidas en el enunciado de una situación problemática, es preciso que ese problema sea presentado en la primera fase de la estrategia didáctica y no en la última como señalan los citados Programas.

Ante estas reflexiones surgidas desde unas bases teóricas, sospechamos que los grupos de alumnos que utilicen esta estrategia didáctica, estructurada a través de la resolución de problemas, asimilarán y aplicarán mejor unos contenidos y adquirirán y desarrollarán más estrategias de resolución que los grupos de alumnos que reciban instrucción mediante otros métodos como son el tradicional y la enseñanza asistida por ordenador (C.A.I.).

BIBLIOGRAFIA

ASHMORE, A.D.; M.J. FRAZER, y R.J. CASEY (1979): «Problem solving networks in chemistry». *Journal of Chemical Education,* 56, 6, 377-379.

BAUSTISTA, A.: «La resolución de problemas usando el microordenador, en la enseñanza de las Matemáticas». *Aula Abierta,* 44, 1985, 145-170.

— «El impacto de la tecnología computacional sobre los contenidos y métodos de enseñanza de las Matemáticas». *Cuadernos de Educación y Nuevas Tecnologías de la Información,* 8/9, 1986 b, 3-9.

— «Una introducción a los espacios vectoriales y al lenguaje Logo a través del ordenador». *Infancia y Aprendizaje,* 33, 1986 b, 99-117.

BHASKAR, R., y H.A. SIMON: «Problem solving in semantically rich domains: an example from engineering thermodynamics». *Cognitive science,* 1, 1977, 193-215.

CHI, M.T.; P.J. FELTOVICH, y R. GLASER: «Categorizacion and representation of physics problem by experts and novices». *Cognitive Science,* 5, 1981, 121-152.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M.: *Modelos didácticos.* Oikos-Tau. Barcelona, 1981.

FRAZER, M.J.: «Nyholm lecture: Solving chemical problems». *Chemical Society Review,* 11, 2, 1982, 171-180.

FRAZER, M.J., Y R.J. SLEET: «A study of students atempts to solve chemical problems». *European Journal Science Education,* 6. 2. 1984, 141-152.

GABEL, D.L., y R.D. SHERWOOD: «Faciliting problem solving in high school Chemistry». *Journal of Research in Science Teaching,* 20, 2, 1980, 163-177.

GAGNE, R.M.: «Problem solving», en A.W. MELTON: *Categories of human learning.* Academic Press. New York, 1964, 294-317.

GALLINI, J.K.: «Instructional Conditions for Computer-Based Problem-Solving Enviroments». *Educational Technology.* Febrero, 1985, 7-11.

GIL PEREZ, D., y J. MARTINEZ TORREGROSA: «A model for problem solving in accordance with scientific methodology». *European Journal of Scientific Education,* 5, 4, 1983, 447-455.

GIMENO SACRISTAN, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.* Anaya. Madrid, 1985.

HARNISCHFEGER, A., y D.E. WILEY: «Conceptual Issues in Models of School Learning». *Journal of curriculum Studies,* 3, 1976, 216-231. Citado por ESCUDERO, J.M.: *Modelos Didácticos.* Oikos Tau, 1981.

HAYES, J.R.: *Cognitive Psychology. Thinking and Creating.* Illinois. The Darsey Press, 1978.

KEMPA, R.F., y C.F. NICHOLLS: «Problems-Solving ability and cognitive structure-an exploratory investigation». *European Journal Science Education,* 5, 2. 1983. 171-184.

KILPATRICK, J.: «Problem solving in mathematics». *Review of Educational Research,* 39, 1969, 523-524.

LARKIN, J.H., y F. REIF: «Understanding and Teaching Problem-Solving in Physics». *European Journal Science Education,* 1, 2, 191-203.

LARKIN, J.H.; J. MCDERMOTT, D.P., y H.A. SIMON: «Models of competence in solving physics problems». *Cognitive Science, 4, 1980, 217-345.*

— «Expert and novices performance in solving physics problems». *Science,* 208 (20), 1980, 1335-1342.

LESH, R.: «Aplied Mathematical Problem Solving». *Educational Studies in Mathematics,* 12, 2, 1981.

MONK, J., y W. STALLINGS: «Classroom tests and achievement in problem solving in physical geography». *Journal of Research in Science Teaching,* 12, 1975, 133-138.

NIMAN, J. (ed.): «Problem solving». *School Science and Mathematics,* Marzo, 1978.

PAPERT, S.: *Minsstornns: Children, Computers and Powerful Ideas.* Basis Books Inc. New York, 1980. (Existe traducción al castellano: *Desafío de la mente.* Buenos Aires, Galápago, 1982).

PEREZ GOMEZ A.I., y J. ALMARAZ: *Lecturas de aprendizaje y enseñanza.* Madrid, Akal, 1981.

PHILPOT, A., y P. SELLWOOD: «An introduction to problem-solving activities. Some suggestion for desing and make». *The School Science Review,* 65 (230), 1983, 19-32.

REIF, F.; J.H. LARKIN, y G.C. BRACKETT: «Teaching general learning and problem solving skill». *American Journal of Physics,* 44, 1976, 212-217.

RUSSEL, J.M., y E.I. CHIAPPETTA: «The effects of a problem solving strategy on the achievement of earth science students». *Journal of Research in science Teaching,* 18, 4, 1981, 295-301.

SCANDURA, J.M.: *Problem Solving.* New York, Academic Press, 1977.

SCHOENFELD, A.H.: «Teaching problem solving skills». *American Mathematical Monthley,* 87, 10, 794-805.

SIMON. H.A.: «Problem Solving and Education», en D.T. TUMA y F. REIF (eds.): *Problem Solving and Education: Issues in Teaching and Research.* Erlbaum. New Yersey, Hillsdal, 1980, 81-96.

SMITH, M.U., y R. GOOD: «Problem solving and classical genetics: Successful versus unsuccessful performance». *Journal of Research in Science Teaching,* 21, 9, 1984, 895-912.

E S T U D I O S

ENSEÑANZA REFLEXIVA Y EXPERIENCIAS DE AULA EN LA FORMACION DEL PROFESORADO

KENNETH M. ZEICHNER*

Desde la implantación de programas formales para la formación del profesorado a principios del siglo XIX, ha habido gran cantidad de controversia y discusión en torno a la forma en que se debería preparar al profesorado (véase Borrowman, 1956). En medio de este debate, ha existido un área de formación del profesorado que, hasta hace poco tiempo, ha permanecido en gran parte sin cuestionar: la de experiencias (prácticas) basadas en el aula.

Hoy en día, está extendida la creencia, tanto entre los especialistas en educación, como entre el público en general y los estudiantes, de que las experiencias basadas en el aula son un componente necesario y útil en los programas de formación inicial del profesorado (Joyce y cols., 1977). De hecho, ha habido una tendencia reciente a incrementar el énfasis sobre estas experiencias en la formación de los profesores (Bernett, 1975). Un ejemplo lo constituye el hecho de que los departamentos federales de educación de los Estados Unidos han comenzado recientemente a exigir a los profesores en formación un período de prácticas en el aula, que se suma a la enseñanza reglada (Moore, 1979). Se debe subrayar que estos requisitos de «una temprana experiencia en el aula» se especifican exclusivamente en términos del número de horas de reloj o períodos que se deben dedicar a la clase. No se ha intentado abordar la naturaleza o la calidad de la experiencia en sí. La creencia que parece subyacer en esta tendencia, de incrementar la cantidad de tiempo dedicado al aula, es la de que cuanto más tiempo se emplee en esta experiencia, más beneficio se obtendrá.

Hasta cierto punto la lógica involucrada en este «movimiento a favor de las experiencias basadas en el aula» es comprensible, dado el alto grado de validez palpable de tales experiencias. Como indica Goodlad (1965, p. 263): «Según se evidencia, tal implicación, tiene sentido, en especial, en la enseñanza de estudiantes. Una persona que tenga pensado dedicarse a la enseñanza, debe tener un grado de experiencia en el aula antes de asumir la responsabilidad propia

* Universidad de Wisconsin-Madison.

de una clase. Sin embargo, la cuestión crucial no es si tales experiencias directas con niños deben tener lugar y, durante cuánto tiempo. Es evidente que algún tipo de experiencia práctica es necesaria y deseable. La cuestión principal es en este caso, como lo es a la hora de determinar la validez de cualquier experiencia educativa, la calidad de la experiencia y su resultado final. Por ejemplo, ¿qué aprenden de verdad los estudiantes en el curso de estas experiencias, y qué relación hay entre lo que aprenden los estudiantes y los objetivos expresos, tal como los articularon los formadores del profesorado? Aquí, en el análisis de las verdaderas consecuencias de las experiencias basadas en el aula (tanto las previstas como las imprevistas), es donde la cuestión de la validez debe resolverse. Los formadores de profesores no pueden dar por hecho, sólo porque se ha descrito el objetivo de una práctica o de un procedimiento, que su puesta en práctica adquirirá la forma y tendrá el significado social que sus autores deseaban (Tabachnick y cols., 1980).

A pesar de la amplia aceptación de las experiencias basadas en el aula, hay muchos formadores de profesores que han expresado recientemente serias objeciones sobre la continuación de estas prácticas en su forma actual (por ejemplo: Friedenburg, 1973; Hooper y Johnston, 1973; Sanders, 1974).

La mayoría de las críticas de las prácticas actuales se centran en torno al argumento de que las experiencias basadas en el aula constituyen una institución conservadora que no sirve más que para la integración social de los futuros profesores dentro de los esquemas ya establecidos en la práctica escolar. Esto, a su vez, si se aceptan las conclusiones a las cuales han llegado algunos teóricos en programaciones (ej. Apple, 1979), sociólogos de la educación (ej. Jencks, 1979) y especialistas en economía política (ej. Bowles y Gintis, 1976), contribuye a la reproducción de desigualdades institucionales [Beyer y Zeichner, 1980 (1)]. Estos críticos basan sus argumentos, en parte, en los resultados de estudios empíricos que entran en total desacuerdo con los objetivos expresos de casi todas las programaciones (ej. Hoy y Rees, 1977; Iannaconne, 1963).

Así pues, hay graves contradicciones entre las abundantes voces que se alzan a favor de las ventajas de la experiencia basada en el aula y las cada vez más numerosas críticas de lo que se está llevando a cabo en la actualidad. Por una parte existen numerosas descripciones de los objetivos de las experiencias basadas en el aula (experiencia docente real), que ponen el énfasis sobre la experiencia curricular y la exploración de las posibilidades educativas (e. g. *Association of Teacher Educator* [Asociación de Formadores del Profesorado], 1973). Por otra parte, la evaluación de Salzillo y Van Fleet (1977) con respecto a los resultados de la experiencia basada en el aula es bastante representativa de las críticas de la práctica actual.

---

(1) Véase Lynch y Plunkett (1973) para un análisis conceptual del papel que desempeña la formación del profesorado en la perpetuación de las estructuras sociales, económicas y políticas existentes en una sociedad.

«El segmento invalidado más amplio de la formación de profesionales es el sector de la enseñanza impartida por los alumnos. La única función de la enseñanza de los alumnos que ha sido reconocida en estudios de investigación es la de la integración social en la profesión y la adaptación a disposiciones vigentes de la burocracia educativa. Las instituciones de formación del profesorado están haciendo fracasar, al menos en parte, sus propios objetivos, al permitir que la enseñanza impartida por los estudiantes se convierta simplemente en un ejercicio de adaptación del nuevo personal a los viejos patrones» (p. 28).

Aunque es difícil sacar cualquier conclusión contundente de las investigaciones existentes sobre las experiencias basadas en el aula que pueda ayudar a la resolución de esta contradicción, se puede formular una consecuencia del análisis de estas publicaciones. Podemos concluir que las experiencias basadas en el aula no son ni totalmente beneficiosas en sus resultados (como nos llevarían a pensar los abundantes testimonios), ni meros vehículos para la adaptación del personal nuevo a los esquemas existentes (como muchos críticos querrían hacernos creer). En vez de eso, las experiencias basadas en el aula acarrean un complejo conjunto de consecuencias, tanto deseables como no deseables, que a menudo son bastante útiles (Zeichner, 1978, a, b).

Sin embargo, aún admitiendo la ambigüedad general de los datos existentes y el hecho de que los argumentos aportados por los críticos son a menudo algo exagerados, (e.g., la integración social en el mundo de la enseñanza es un proceso más parcial e incompleto de lo que los críticos dan a entender, véase Lacey, 1977; Zeichner, 1980) hay, sin duda, la cantidad suficiente de consecuencias evidentes y no deseables en las experiencias basadas en el aula como para plantear serias preocupaciones con respecto a su impacto en los profesores y en la dirección de la enseñanza.

Ha llegado el momento de volver a examinar seriamente las verdaderas consecuencias de estas experiencias a la luz de los objetivos que nos hemos planteado. Ya que, como señala Dewey (1975), «Es un error dar por supuesto que cualquier experiencia es intrínsecamente deseable, independientemente de su capacidad para producir una determinada clase de respuesta en los individuos» (p. 45). A continuación examinaremos un tipo de respuesta que la experiencia basada en el aula parece provocar de forma consistente.

EL DESARROLLO DE PERSPECTIVAS UTILITARIAS EN LA ENSEÑANZA Y EL PROBLEMA DEL EXCESIVO REALISMO

Diversos investigadores que han examinado las experiencias basadas en el aula y su desarrollo, en lugar de confiar únicamente en las medidas previas y posteriores (2), han aportado datos bastantes consistentes, en relación con el im-

(2) Véase Popkewitz y cols. (1979) para el tratamiento de las limitaciones de los estudios antes y después de los test en las experiencias basadas en el aula.

pacto de la enseñanza impartida por estudiantes en la formación de los futuros profesores. Según Becker y cols. (1961), las perspectivas se refieren a «un conjunto coordinado de ideas y acciones que desarrolla una persona al vivir una situación problemática: la forma corriente de pensar y sentir una persona y su actuación en una determinada situación». «Las perspectivas de la enseñanza» en este contexto se refieren a las creencias de los profesores en formación (lo que se considera trabajo profesional legítimo), en cuanto a ellos mismos como profesores, y a la correspondencia o falta de correspondencia entre estas creencias y la actividad de los estudiantes en el aula.

Diversos estudios (Fox y cols., 1976; Gibson, 1976; Iannaccone, 1963; Tabachnick y cols., 1980) llevados a cabo en múltiples zonas de los Estados Unidos y Gran Bretaña han señalado de forma consistente que las experiencias basadas en el aula contribuyen al desarrollo de «perspectivas utilitarias de la enseñanza», en las cuales la enseñanza está desgajada de sus dimensiones éticas y políticas —e.g., las bases ideológicas sobre las cuales toda enseñanza está fundamentada—. De esta forma, la experiencia basada en el aula sirve para mantener de forma no crítica el orden existente en la escuela.

De forma específica, tal y como los estudiantes emplean el tiempo en el aula, el conseguir impartir la lección asignada en el tiempo requerido y de forma tranquila y ordenada se convierte en el criterio más importante a la hora de aceptar o rechazar la utilidad de una actividad docente determinada. Si una técnica «funciona» (es decir, si resuelve el problema) se evalúa como válida por esa sola razón. Dentro de esta perspectiva, la técnica de la enseñanza se convierte en un fin de sí misma, más que en un medio conducente de un objetivo educativo específico. De hecho, los problemas de «por qué» se enseña algo y los posibles efectos latentes de una acción determinada en la clase a largo plazo, no son abordados por los profesores en formación. Las actividades educativas parecen carecer de cualquier objetivo más amplio que el de mantener a los alumnos bajo el control del profesor.

En consecuencia, los futuros profesores tienden a aceptar las prácticas que observan en sus destinos docentes como los límites máximos de lo que es posible. Katz (1974) hace referencia a esta condición como a una de «realismo excesivo». Las estructuras del conocimiento a las que se enfrentan los futuros profesores y la manera en que éstas a su vez se comunican a los niños están concretadas. No parece haber apenas sentido de la naturaleza socialmente estructurada del mundo de la escuela, y prácticamente no existe una búsqueda de alternativas a lo que toma por natural dentro de ese mundo.

Sarason (1971) argumenta que lo siginificativo de cualquier regularidad existente es que debería obligar a uno a formular dos preguntas básicas: «1) ¿Cuál es el fundamento de esta regularidad? y 2) ¿Cuál es el universo de alternativas que podrían ser consideradas?» (p. 64). Los futuros profesores no parecen plantear ninguna de estas cuestiones en el marco en que se desarrollará su trabajo. El resultado es que la experiencia basada en el aula en gran medida prepara a

los profesores para el sistema de enseñanza tal y como existe en la actualidad sin suscitar unos interrogantes básicos acerca de ese sistema.

El presente artículo no es el lugar adecuado para una discusión detallada de estas reflexiones, pero uno puede al menos concluir, que estos estudios plantean un serio reto a aquellos que de forma poco crítica hacen alabanza de los beneficios de las experiencias de aula. La enseñanza seria y reflexiva, que se describe en tantos planes de estudio para experiencias de aula (véase Wehlage, 1978), no parece ser la característica principal de este tipo de programas tal y como de hecho se llevan a cabo en las escuelas.

Sin embargo, hay dos restricciones que debemos hacer con respecto a las conclusiones de estos estudios. En primer lugar, aunque para la mayoría de los profesores en formación la técnica se convierte en un fin en sí misma y la organización predominante de la escuela se da por supuesta, cada estudio muestra la existencia de una minoría de estudiantes concienzudos y analíticos al impartir la enseñanza que a veces se ocupan de actividades de la clase no rutinarias. Esta «resistencia» a la racionalidad tecnocrática que parece caracterizar la orientación de la mayoría de los profesores en formación, adquiere dos formas principales. Por un lado, hay algunos profesores en formación que aparentemente se pliegan a los valores y prácticas dominantes en el medio laboral, pero que íntimamente conservan reservas al respecto. Lacey (1977) hace referencia a esta táctica como la de «acatamiento estratético». Las presiones, para recibir evaluaciones favorables y para conseguir un puesto docente, son algunas de las razones por las que los estudiantes, a menudo y comprensiblemente, prefieren adoptar «una apariencia de conformidad» (Tabachnick y cols., 1980). Por otro lado, hay algunos profesores en formación que de modo activo persiguen cambiar los comportamientos aceptables dentro de la escuela y en el aula, y que de forma manifiesta se dedican a prácticas en el aula y expresan opiniones claramente contrarias a las normas dominantes en sus lugares de trabajo. Lacey (1977) se refiere a esto como «redefinición estratégica». En ambos casos, acatamiento estratégico y redefinición estratégica, la integración social de los profesores en formación es más parcial e incompleta de lo que a menudo se ha pensado.

En segundo lugar, es corriente suponer, que las perspectivas de la enseñanza y otros efectos involuntarios de las experiencias basadas en el aula, son en gran medida el resultado de presiones ejercidas sobre los alumnos por las escuelas. Según este punto de vista, se considera a los profesores en formación como atrapados entre las culturas de dos instituciones en competición, resultando las fuerzas conservadoras vencedoras a la larga (Hoy y Rees, 1977). Por el contrario, los resultados de los estudios tratados arriba indican que las universidades y escuelas obran de común acuerdo para suministrar un contingente conservador poderoso que defienda las disposiciones institucionales existentes de un escrutinio cerrado y un reto. Por ejemplo, Tabachnick y cols. (1980) informan que los supervisores universitarios no llegaron a penetrar en el entramado del mundo de la escuela, por haber concentrado su atención en cuestio-

nes de procedimiento más que en los temas esenciales de las conferencias y los seminarios de supervisión. Al poner el énfasis en «cómo» se deben hacer las cosas en las clases, excluyendo el «por qué», la universidad dio lugar a discusiones que fomentaban la aquiescencia y conformidad con las normas rutinarias de la escuela. Giroux (1980) y Bartholomew (1976) argumentan también, que la influencia que ejerce la universidad sobre los profesores en formación no es liberal, ni siquiera neutral, como se suele creer, sino que de hecho es conservadora.

Sin embargo, y a pesar de la naturaleza específica de las interaccionales, que conducen al desarrollo de perspectivas utilitarias de la enseñanza y a una aceptación del *status quo,* carente de sentido crítico, permanece el hecho de que estas perspectivas describen con exactitud las experiencias de un considerable número de profesores en formación. Dewey (1904) previno en contra con un enfoque mecánico de este tipo sobre la técnica de la enseñanza en su análisis de las relaciones entre teoría y práctica en la formación del profesor. Argumentaba que tal exclusivo énfasis sobre la técnica de la enseñanza, con demasiada facilidad conduce a:

> «La formación de hábitos de trabajo que se generan partiendo de su aspecto empírico más científico. El estudiante ajusta sus métodos de enseñanza concretos no a los principios que adquiere, sino a lo que él, de forma empírica, acierta o falla en cada momento a lo que ve hacer a otros profesores de más experiencia y de más éxito que él en el mantenimiento del orden en relación con las instrucciones que le dan los otros.» (1904, p. 14).
>
> En su lugar, Dewey propuso que:
>
> «Se debe perseguir el trabajo práctico, principalmente, con relación a la reacción que se produce en el alumno profesional al convertirse en un estudiante de la educación, concienzudo y despierto, más que ayudarle a conseguir una competencia inmediata. Porque la destreza inmediata puede que se consiga a costa de su capacidad para proseguir su desarrollo.» (1904. p. 15).

A veces se subvenciona a los formadores de profesores para elaborar un trabajo de posicionamiento sobre los objetivos de las experiencias de aula. Casi sin excepción, estas docenas de informes (e.g. Asociación de Formadores del Profesorado, 1973; Flowers, 1984) suscriben la postura mantenida por Dewey hace más de setenta y cinco años. Muy pocos formadores de profesores aceptarían la opinión de que es posible proporcionar al futuro profesor todos los conocimientos y destrezas que requerirá a lo largo de su carrera profesional. Hay opinión generalizada de que ningún programa de formación de profesores, cualquiera que sea su orientación e independientemente de su calidad, pueda proporcionar una formación completa, sin fisura alguna. Siendo esto así, es esencial que cada experiencia dentro de la etapa inicial sirva para enriquecer más que para impedir la capacidad de desarrollo ulterior (Katz, 1979; Schalfer,

1967). Deberíamos examinar todos nuestros esfuerzos en la formación del profesorado y plantearnos los siguientes interrogantes:

> «¿Es probable que estas condiciones y procedimientos vayan a fomentar el desarrollo profesional continuado o es más probable que desvinculen al profesor del continuo aprendizaje? ¿Cuáles son los posibles efectos de esta actividad, programa o marco sobre las actitudes y hábitos que determinan la aceptación por parte del profesor del aprendizaje que se desarrolla en su trabajo cotidiano?» (Feiman-Newser, 1979, a, p 15).

Si la respuesta es que la experiencia niega las posibilidades de un desarrollo posterior y, por tanto, responde al concepto que Dewey ofrece de lo que es una «experiencia antieducativa», deberíamos hacer cuanto esté en nuestro poder para reconducir los esfuerzos hacia fines más productivos. La experiencia basada en el aula parece ser un componente de la formación inicial del profesorado que necesita una reconducción urgente. A continuación, examinaremos una alternativa, en marcado contraste con el enfoque utilitario-instrumental descrito arriba. El propósito es proponer otra visión de los «fines productivos» hacia los que se deben dirigir estas experiencias y analizar dos estrategias complementarias, diseñadas para alcanzar la consecución de estos fines.

UNA META ALTERNATIVA PARA LA EXPERIENCIA DE AULA: EL DESARROLLO DE PROFESORES REFLEXIVOS

> «La estructura existente en un marco o cultura define las vías permisibles por las cuales se pueden abordar objetivos y problemas. No es tan obvio, en particular para aquellos que están comprometidos dentro de la estructura, que dicha estructura existente es tan sólo una de las muchas estructuras alternativas posibles dentro de ese marco y que constituye una barrera para el reconocimiento y la experimentación con otras estructuras alternativas.» (Sarason, 1971, p. 12).

«Mientras las rutinas continúen sin interrupción, la realidad se percibe como no problemática, controlan la conducta humana al establecer unos patrones de conducta preestablecidos que la encaminan en una dirección única frente a las muchas otras direcciones que serían teóricamente posibles» (Berger & Luckmann, 1967, p. 59). Nuestra tendencia como educadores es la de percibir esta realidad cotidiana como dada, definida objetivamente, y sin necesidad de más verificación que la de su simple presencia. Como consecuencia, a menudo nos olvidamos del hecho de que la realidad existente es una de las muchas posibilidades alternativas que podrían existir (Greene, 1979).

Esta noción de la objetivación de la realidad cotidiana nos ayuda a comprender una distinción importante que Dewey (1933) estableció entre «la acción reflexiva» y la «acción rutinaria». Por un lado, la acción rutinaria es aquella que está guiada por la tradición, la autoridad y las definiciones oficiales den-

tro de un marco social. En la acción rutinaria uno considera los medios como problemáticos, pero da por sentado los fines a los cuales se dirigen éstos. Por otro lado, la acción reflexiva, según Dewey (1933, p. 9), entraña «una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la sustentan y de las consecuencias ulteriores a las cuales conduce» (3). Como correctamente apunta Feiman (1979 a), Dewey no se refiere simplemente a un método de solución de problemas en cinco etapas sino a una forma de hacer frente y responder a los problemas. La reflexión implica una integración de actitudes y destrezas en los métodos de investigación; ni las actitudes ni las destrezas bastarán por sí solas. Existe en la formación del profesorado en América una larga historia de esfuerzos para promocionar el desarrollo de profesores más reflexivos (Wehlage, 1979). Se han desarrollado conceptualizaciones y se han implementado programas que han tenido como objetivo central el desarrollo de las destrezas investigadoras para servir de base al desarrollo continuado. Sin embargo, como correctamente señala Greene (1979, p. 54), «aún ahí donde se ha puesto el énfasis sobre el pensamiento crítico o el razonamiento experimental, ha habido una tendencia a presentar una realidad de superficie no examinada como natural, fundamentalmente incuestionable». En otras palabras, en la formación del profesorado se han enseñado de forma característica las destrezas investigadoras mientras

(3) La noción de «enseñanza reflexiva», tratada en este artículo, se basa principalmente pero no exclusivamente en la obra de Dewey (1904, 1933) y en las obras de aquellos que, como Bayle (1960) y Feiman-Nemser (1979), han aplicado las ideas de Dewey a la formación de profesores antes y durante su época de ejercicio. Aún reconociendo que la obra de Dewey es polémica por lo menos en algunos aspectos (por ejemplo véase Feinberg, 1975) de sus escritos sobre formación de profesores y acción reflexiva, sin embargo, suscitó cuestiones muy importantes y aportó ideas conceptuales valiosas que nos resultan útiles al ayudarnos a comprender las condiciones actuales de las experiencias de aula. El carácter ahistórico y ateórico de muchas de las modernas discusiones sobre la formación del profesorado hace que sea especialmente importante basar los análisis actuales de los problemas en las obras de aquellos como Dewey, escritas en una época en la cual la discusión sobre los objetivos de la formación del profesorado era mucho más explícita. El hecho de utilizar la obra de Dewey no significa que en este artículo se quiera dar por supuesto que su análisis de la formación de profesorado aporte las «respuestas definitivas» a los complejos problemas con que nos enfrentamos hoy en día. Por ejemplo, el énfasis casi exclusivo que pone Dewey sobre principios educativos y científicos como guías para la acción, se basa únicamente en una concepción empírico-analítica de la ciencia y no garantiza en sí mismo que la acción resultante y los fines perseguidos sean morales o éticos. Uno no puede hacer las conexiones necesarias entre el nivel de la clase y la estructura y distribución de poder y de recursos en la sociedad a partir del esquema de Dewey únicamente. En este artículo se intenta ampliar la definición hecha por Dewey de acción reflexiva integrándola con la obra de Van Manen (1977) sobre «niveles de reflectividad». Esta expansión del esquema de Dewey intenta ensanchar el campo de reflexión para incluir la consideración de principios éticos, morales y políticos. Además de las evidentes relaciones entre el concepto de enseñanza réflexiva que se desarrolla en este artículo y las obras de aquellos que, como Bayles (1960) y Feiman-Nemser (1979), han aplicado las ideas de Dewey. También hay relaciones con la noción concebida por Mead (1934) de «inteligencia reflexiva» y «conciencia de sí mismo» y con la de «trabajo profesional honesteo» de Clement (1975). Por otro lado el concepto de enseñanza reflexiva que aquí se desarrolla contrasta abiertamente con la tecnología del mismo nombre que ha sido el concepto central en varios estudios recientes sobre formación del profesorado llevados a cabo en la *Ohio State University* (Cruickshank, 1980).

se ha desatendido el fomento del desarrollo de actitudes que constituyen la base de la acción verdaderamente reflexiva. Debido a esta postergación el presente artículo se concentrará sobre las actitudes que diferencian la solución de problemas de forma mecánica de la acción genuinamente reflexiva (4). Las publicaciones sobre formación del profesorado están llenas de descripciones y análisis sobre los tipos de destrezas investigadoras (ej. la observación) y las capacidades de resolución de problemas que deberían complementar estas actitudes (5). Sin embargo, la utilización de estas destrezas por sí solas simplemente dará lugar a una acción rutinaria a no ser que se empleen con cierta calidad de pensamiento.

> «No es lo que se hace, sino la mentalidad con que se hace, lo que establece qué es lo utilitario y qué es lo espontáneo y creativo.» (Dewey, 1933, p. 215).

Dewey establece tres actitudes como prerrequisito a la acción reflexiva. En primer lugar, está la «imparcialidad», término por el cual se refiere a «un deseo activo de escuchar a más de una parte; a atender a los hechos, provengan de donde provengan; a prestar toda la atención a posibilidades alternativas; y a admitir la posibilidad de error aún en las creencias más queridas para nosotros» (1933, p. 29). Este «poner en entredicho» la realidad cotidiana es la antítesis de la aceptación, carente de crítica, del orden existente en la escuela, que hemos descrito anteriormente. Para que tenga lugar la enseñanza reflexiva, debe haber ante todo una valoración crítica de las clasificaciones oficiales y las legitimaciones de la cultura de la escuela. Los profesores en formación que son «imparciales» están constantemente examinando los fundamentos (educativos u otros) que subyacen a lo que generalmente se tiene por natural y correcto. Como señala Edelman (1977, p. 20):

---

(4) La distinción hecha por Daniel (1975) entre destrezas técnicas y destrezas de orientación ayuda a clarificar la intención de este artículo. Daniel define las «destrezas técnicas» como aquellas técnicas, procedimientos o formas de lograr cosas que se pueden desarrollar directamente a través de una formación deliberada. Esta es la forma normal e instrumental de concebir las destrezas y la que más atención ha recibido en la formación de profesores por parte de los que se encargan de suscitar un espíritu inquisitivo en los profesores en formación. Por otra parte, Daniel define «destrezas de orientación» como las normas específicas con que un individuo contempla el mundo, una serie de procesos cognitivos que conforman la perspectiva o visión del mundo del individuo (por ejemplo, su receptividad) y no son susceptibles de formación o entrenamiento directos en el sentido instrumental. La atención prioritaria que se da en este artículo a las destrezas de orientación (actitudes) reflexivas no debe implicar que en la enseñanza la actuación de tipo técnico carece de importancia. Al contrario, el supuesto que subyace en este artículo es que se debe conceder mucho valor a la capacidad técnica, no como un fin en sí mismo sino porque permite que se produzcan los objetivos deseados. Probablemente el predominio de las destrezas técnicas en muchas discusiones actuales sobre formación del profesorado justifique la sobre enfatización exagerada, se admite, de las orientaciones de este artículo. Por fin, tal y como señala Ton (1980), la idea de la enseñanza que subyace en la concepción de la formación del profesorado que tiene uno, debe englobar tanto las consideraciones técnicas como las de orientación.

(5) Véase Sarason y cols. (1962), MacDonald (1956) y Wright (1978) como ejemplos de los muchos intentos hechos para estimular el desarrollo de destrezas inquisitivas durante la formación inicial del profesor.

«La diferencia entre las creencias y las percepciones que son tímidamente tentativas y aquellas que son dogmáticas, es fundamental. Los creyentes dogmáticos rechazan aquella información incompatible con sus opiniones más queridas, pero las personas que son sensibles a la naturaleza vacilante de sus opiniones se esfuerzan por descubrir la evidencia conflictiva.»

En segundo lugar, está la actitud de «responsabilidad» por la cual Dewey se refiere a un detenido examen de las consecuencias a las que conduce una acción. Por ejemplo, a la técnica de la enseñanza, se la contempla ahora a la luz de un objetivo educativo concreto, mejor que estando separada de los valores y fines, tal y como se la describió anteriormente. Los profesores en formación «responsables» se preguntan «por qué» están haciendo lo que están haciendo en el aula, y se lo cuestionan de una forma que trasciende el problema de la utilidad inmediata. Sin embargo, el plantearse las consecuencias educativas de una acción en la clase no es suficiente. Dada la íntima relación existente entre la escuela y los contextos sociales, políticos y económicos en los que está emplazada cualquier consideración de las consecuencias a las que conduce una acción en la clase no lleva a traspasar inevitablemente las fronteras del aula e incluso de la propia escuela ni a trascender el estudio de los principios educativos por sí solos.

Como podemos apreciar cada vez con más claridad, es muy difícil considerar una actividad educativa como neutral. Cualquier acción que uno realiza en la clase interfiere con el orden económico, político y social, bien de forma integradora o bien de forma creativa. Específicamente, un acto educativo sirve o para integrar a los estudiantes dentro de la lógica del orden social presente o para suscitar una situación en la que los estudiantes puedan enfrentarse a la realidad de forma crítica y creativa con objeto de mejorarla (6). En cualquier caso, toda enseñanza está insertada en un fondo ideológico, y uno no puede entender plenamente el significado o las consecuencias de una actividad educativa a no ser que se considere tal actividad a la luz de la estructura y distribución del poder y los recursos en la sociedad. Ya que aún en el caso de que, a nivel individual, un profesor llegue a entender la naturaleza socialmente configurada de la cultura de la escuela y sea consciente de los objetivos educativos a su actividad, él o ella no comprenderán las consecuencias de tal actividad a no ser que se establezcan conexiones entre el nivel de la clase (ejemplo: la forma y contenido del currículum y la naturaleza de las relaciones sociales en la clase) y las fuerzas socio-estructurales más amplias que influyen y conforman la práctica del aula (7). En otras palabras, no es suficiente con entender que la realidad presente es una de las muchas posibles alternativas que podrían existir. El profe-

(6) La idea de que la enseñanza incrustada en el centro del conflicto ideológico ha sido apoyada por educadores tan distintos en sus ideas como Tyler (1949) y Freire (1970) no es un punto de vista exclusivo de la perspectiva «radical» en las escuelas.

(7) Véase Sharp y Green (1975) y Apple (1979) para el análisis de algunas formas en que fuerzas socioculturales más amplias influyen en la pedagogía y en otros procesos sociales de la clase.

sor «responsable» en formación debe también procurar de forma activa y comprender cómo y por qué la realidad ha llegado a estar constituida de determinada forma, o sea, comprender a qué intereses se sirve mediante los ordenamientos existentes en el aula y la escuela.

Como señala Whitty (177, p. 43): «el problema de cómo trascender una alternativa percepción del mundo permanece aún cuando los rasgos constitutivos del enfoque sobre el cual está fundado hayan sido desenmarañados». Una concentración exclusiva en el plano del aula o sólo sobre los principios educativos no permite al profesor en formación contemplar los tipos de cambios estructurales básicos que puedan ser necesarios para que éste o ésta ejerzan plenamente su responsabilidad. La atención de los profesores en formación permanece fijada sobre la mejora de los síntomas superficiales en los individuos y no sobre un análisis de las condiciones sociales que subyacen, y que, al menos en parte, explican la existencia de tales síntomas.

El trabajo de Van Manen (1977) sobre los «niveles de reflexión» es en este caso muy útil para clarificar el ámbito de «responsabilidad» que se determina en el presente artículo y para identificar las limitaciones inherentes a la definición de la reflexión basada únicamente en una racionalidad deliberada en el plano del aula en términos de principios educativos exclusivamente. Van Manen distingue tres niveles de reflexión, cada uno de los cuales abarca distintos criterios a la hora de escoger entre vías alternativas para la acción práctica. En el primer nivel de reflexión, el asunto principal se ciñe a la aplicación técnica de conocimientos educativos con el propósito de alcanzar unos fines dados. Los fines en sí no se cuestionan sino que se dan por hechos como dignos de ser ejecutados. La acción práctica se define a este nivel únicamente según los criterios del progreso tecnológico, economía, rendimiento y efectividad. Este es el nivel que prevalece en las concepciones actuales de la formación del profesorado y de la enseñanza (e.g. CBTE) y es ante el cual en gran medida reaccionaba Dewey en sus escritos sobre la acción reflexiva.

El segundo nivel de reflexión, según Van Manen, se basa en una concepción de la acción práctica en la cual el problema radica en explicar y clarificar las suposiciones, predisposiciones y presupuestos que subyacen a las cuestiones prácticas y en evaluar las consecuencias educativas a las cuales conduce la acción. Este es el nivel de reflexión abordado por Dewey y es la esfera en que se plantea el debate y la discusión sobre los principios y metas educativas. Sin embargo, mientras que este segundo nivel de reflesión nos permite trascender los intereses puramente instrumentales de la racionalidad tecnocrática, se hace necesario otro nivel de reflexión para permitir una deliberación acerca de la utilización de las metas y principios educativos.

Según Van Manen, se necesita un tercer y último nivel de reflexión que incorpore unos principios morales, éticos y políticos y unos criterios tales como justicia, igualdad y libertad al discurso del pensamiento educativo sobre la acción práctica. Esta concepción de la reflexión legitima una noción de «respon-

sabilidad» en la que los profesores en formación pueden comenzar a identificar las conexiones existentes entre el aula y las condiciones sociales y estructurales más amplias que influyen sobre el aula y así les capacita para escoger entre vías de acción alternativas a la luz de las implicaciones sociales, políticas y morales. Es este último nivel de reflexión por el que se aboga en el presente artículo.

La tercera y última actitud que describe Dewey es la de la entrega, queriendo decir que el sentido de la responsabilidad y una mente abierta deben ser componentes centrales en la vida del profesor reflexivo. Sin embargo, la sinceridad no parece ser una característica acusada de los profesores en formación. Por el contrario, diversos estudios han señalado que muchas de las energías de los profesores en formación se dedican, incomprensiblemente, a ofrecer una imagen favorable a los supervisores de la escuela y la universidad con la esperanza de conseguir informes de evaluación positivos (véase Zeichner, 1980). Este cuidado por la impresión causada es una consecuencia natural de las relaciones de poder existentes en la formación de los estudiantes, pero el interés dividido resultante tiende a desviar la atención de los estudiantes de un análisis crítico del aula y de la escuela. El profesor reflexivo en formación, por otro lado, se dedica con todo entusiasmo a analizar y evaluar los objetivos y consecuencias de sus acciones.

Dadas estas tres actitudes de amplitud de mente, responsabilidad y entrega junto con el dominio de las destrezas necesarias para la investigación, un profesor es reflexivo. Esta cualidad de la reflexión, según Dewey (1933):

> «nos emancipa de la actividad meramente impulsiva y meramente rutinaria. Formulado en términos positivos, el razonamiento nos permite dirigir nuestras acciones de forma previsora y planificar según los fines a la vista o los objetivos de los cuales somos conscientes... Nos permitimos saber qué pretendemos cuando actuamos» (p. 12).

Por el contrario, «desarrollar la actividad externa libre e irreflexivamente es una forma de fomentar las ataduras, ya que deja a la persona a merced del impulso instintivo, los sentidos y las circunstancias». (Dewey, 1933, p. 89). Con toda seguridad, si se les diera a escoger, los educadores profesarían devoción al objetivo de conseguir que los profesores en formación fueran reflexivos con respecto a su trabajo. Sin embargo, como hemos indicado anteriormente, la formación del estudiante tal y como se plantea en la actualidad parece fomentar el pensamiento utilitario y constituir una búsqueda del «conocimiento-receta» para servir de guía a la práctica en el aula. Esta experiencia de hecho parece reforzar precisamente las actitudes que impiden la acción reflexiva.

LA CONVENIENCIA DE LA ENSEÑANZA REFLEXIVA COMO META PARA LA EXPERIENCIA Y FORMACION DEL ESTUDIANTE

Jackson (1968), en su estudio de cincuenta profesores «destacados», planteó una serie de graves preocupaciones para aquellos que están interesados en de-

sarrollar profesores más reflexivos. Concluyó que estos modelos de la práctica educativa planteaban su labor en la clase fundamentalmente a través de la intuición más que a través de cualquier proceso de análisis reflexivos.

> «Cuando se les pidió que justificaran sus decisiones profesionales, por ejemplo, unos sujetos a menudo declararon que su comportamiento en la clase estaba basado más sobre el impulso y la intuición que sobre la reflexión y el razonamiento» (Jackson, 1968, p. 145).

Este descubrimiento ha sido confirmado por la mayoría de las recientes investigaciones sobre formas de razonamiento del profesorado (Clarck & Yinger, 1977; Mc Cay & Merland, 1978); por el análisis de Lortie (1975) acerca del carácter distintivo de la profesión de la enseñanza, y por los estudios sobre la interacción en la clase (Bruphy & Good, 1974). Los profesores en su mayoría no parecen ser especialmente reflexivos o analíticos acerca de su trabajo. Por el contrario, «un conservadurismo reflexivo», la antítesis del pensamiento reflexivo, parece ser la tendencia principal dentro de la profesión.

Jackson (1968) es extremadamente pesimista con respecto a las posibilidades de éxito de los esfuerzos encaminados al desarrollo de profesores más reflexivos, y cuestiona el hecho de que los profesores puedan funcionar de forma más efectiva (8) en las clases, aún en el caso de que realmente poseyeran las inclinaciones y destrezas necesarias para la reflexión.

> «Si los profesores persiguieran una comprensión más profunda de su mundo, hicieran hincapié en una mayor racionalidad en sus acciones, mantuvieran la mente completamente abierta en su consideración de las alternativas pedagógicas y fueran profundos en sus puntos de vista acerca de la condición humana, podrían muy bien ser merecedores de más alabanzas por parte de los intelectuales, pero no es probable que actuasen con mayor eficacia en el aula. Por el contrario es muy posible que tales dechados de virtudes, si se descubriera que existen de hecho lo pasarían muy mal lidiando de forma continua con una clase de tercero en una escuela primaria o en un patio de recreo lleno de párvulos» (p. 151).

Se pueden encontrar en las publicaciones diversas explicaciones del predominio de una postura no analítica con respecto a la práctica del aula. A continuación examinaremos dos de estos argumentos, que son enteramente pertinentes para la experiencia de formación del estudiante: 1. El problema de la validez ecológica, y 2. La índole de los intereses de los profesores en formación.

En primer lugar, Doyle y Ponder (1977) emplean un «modelo ecológico» para explicar la forma en que los profesores llevan a cabo su trabajo y piensan

---

(8) Jackson, al considerar la eficiencia como criterio único para evaluar la enseñanza reflexiva, no se refiere al valor de la reflexividad para hacer al profesor pensar más detenidamente sobre lo que enseña, es decir, sobre los objetivos hacia los que se dirige su enseñanza.

sobre él. Este planteamiento subraya la forma en que las variables ambientales conforman y delimitan el campo de las posibles acciones en la clase.

> «Desde una perspectiva ecológica, se considera el comportamiento del profesor como una consecuencia de esfuerzos encaminados a hacer frente a las demandas ambientales por la ecología distintiva del aula. La experiencia de ser profesor genera un conjunto de reacciones de adaptación que son de utilidad a la hora de tratar las exigencias de la clase» (Doyle & Ponder, 1977, p. 5).

Según este punto de vista, la falta de formación reflexiva es una reacción de adaptación y una consecuencia lógica del carácter impredecible y acelerado de la vida del aula. La reflexión y la enseñanza se consideran incompatibles. Se presupone que la reflexión nos paralizaría a la hora de actuar y daría lugar a una disfunción en el ambiente de aprendizaje en la clase.

En segundo lugar, otra explicación que a menudo se ofrece para la falta de enseñanza reflexiva, en especial durante la experiencia de formación del estudiante, se basa en las publicaciones sobre la evolución del profesor y trata de la manera en que los profesores evolucionan y cambian con el paso del tiempo. Estas publicaciones (e.g. Fuller, 1969; Fuller y Bown, 1975; Fuller y cols., 1967, y Katz, 1972) indican que hay varias «etapas» del desarrollo del profesor que se pueden diferenciar por la clase de intereses del profesorado predominantes en un momento determinado. Por ejemplo, Fuller y Bown (1975) plantean la hipótesis de que existen tres niveles de intereses: 1. Interés por la propia supervivencia; 2. Preocupación por la situación de la enseñanza, y 3. Preocupación por el alumnado. Según estas publicaciones, los profesores en formación se preocupan de la supervivencia y de los intereses personales y carecen de la capacidad necesaria para reflexionar sobre cuestiones educativas fundamentalmente hasta satisfacer sus necesidades de supervivencia. Según Katz (1972), intereses más «maduros» no se suelen desarrollar en los profesores hasta después de al menos entre tres y cinco años de experiencia de docencia permanente.

Hablando sobre las implicaciones de estas publicaciones sobre los intereses del profesorado, parece ser que un programa de formación de profesores debería sustentar su instrucción de las preocupaciones fundamentales de los alumnos. Por tanto, si los profesores en formación están preocupados por la supervivencia, deberíamos proporcionarles unas experiencias y unas enseñanzas que les ayudaran a sobrevivir con mayor comodidad. La carencia de enseñanza reflesiva durante la experiencia de prácticas se explica como resultado de una falta de coordinación entre el tipo de enseñanza que se necesita para proporcionar la reflexión y los intereses predominantes de los profesores en formación. Según este punto de vista, los intentos de desarrollar una formación reflexiva constituirían una «enseñanza contra corriente» y estarían condenados al fracaso.

Aunque estos dos argumentos tienen una cierta validez y probablemente explican en parte el fracaso de la formación del profesorado «de carácter inquisitorio», no niegan la conveniencia de la enseñanza reflexiva como meta de la

experiencia de prácticas. Por ejemplo, aunque la clase es sin duda alguna un ambiente imprevisible y acelerado, Elliot (1977) y otros han demostrado de forma convincente que el trabajar con los profesores «fuera» de la clase sí influye hasta cierto punto en las acciones futuras dentro del aula. Como señala Dewey (1975, p. 87):

> «reflexionar implica mirar hacia atrás y contemplar lo que se ha hecho con objeto de extraer los significados netos que constituyen el capital para un tratamiento inteligente de ulteriores experiencias.»

La reflexión encaminada a la mejora del ejercicio de la profesión no tiene necesariamente que tener lugar dentro de los límites del aula para producir resultados.

Más aún, el ritmo acelerado de la vida del aula no excluye una cierta cantidad de reflexión dentro de sus fronteras. Aquellos que han escrito sobre la reflexión no han propuesto la «mente completamente abierta» a la que alude Jackson (1968). Más bien, la reflexión entraña un equilibrio entre la referencia a la autoridad y la referencia al hecho empírico y un equilibrio entre la arrogancia que rechaza a ciegas y el servilismo que acepta también a ciegas. Dar a entender que la reflexión es incompatible con la ecología del aula supone distorsionar el verdadero significado del proceso reflexivo.

> «El razonamiento se puede dar en exceso como cuando la acción se paraliza por la multiplicidad de facetas que sugiere una situación (por ejemplo el profesor tiene dificultad en llegar a una conclusión definitiva y vaga de la forma más o menos errática de una a otra). El hábito mental óptimo requiere un equilibrio entre la escasez y la superabundancia de ideas». (Dewey, 1933, p. 44).

Por otra parte, reconocer que los profesores en formación se preocupan principalmente por la supervivencia en la clase no quiere decir que debamos renunciar a nuestros intentos de fomentar una enseñanza reflexiva ya que el centrar la atención exclusivamente en atender a las necesidades de supervivencia de los profesores en formación, no responde a la exigencia que requiere la formación del estudiante de intensificar el proceso de desarrollo, y hace caso omiso de nuestras responsabilidades éticas y morales como formadores del profesorado. Como señalan Feiman-Newser y Floden (1979):

> «El abordar problemas de actualidad probablemente haga que los profesores se sientan más cómodos y tengan la sensación de que su formación es sumamente pertinente. Pero unos sentimientos de preocupación y de pertinencia no están necesariamente ligados a la consecución de los resultados educativos más deseables». (p. 12-13).

Si queremos que los profesores en formación de hoy en día contribuyan a la tarea de hacer una sociedad del mañana más justa, las concepciones de «lo bueno y lo justo», que tienen sus raíces en un cierto concepto de la justicia económica y social (e.g. Rawls, 1971), deben ser componentes esenciales de la for-

mación de todo profesor *desde el mismo comienzo* (9). Existe el problema de una pertinencia excesiva. El sostener que la pertinencia es sinónimo de lo bueno es un caso claro de irresponsabilidad. La importancia de lo utilitario que predomina en la formación del profesorado hoy en día no ha podido demostrar que el centrarse en la técnica y las necesidades de supervivencia dirija el proceso de desarrollo hacia un comportamiento más ético. Por el contrario, la preocupación actual por «hacer frente a las necesidades» de los profesores en formación ha impulsado a los estudiantes a aceptar como natural el reparto de poderes y recursos existentes en el mundo exterior y ha dejado sin solucionar las causas básicas de la aflicción humana y de la injusticia social (10). No tiene por qué ser verdad que un programa de formación del profesorado óptimo capacite a los profesores para funcionar con el mínimo de roces en las escuelas de hoy. Ya que, como se ha demostrado de forma convincente, las escuelas en la actualidad desempeñan el papel de poderosos agentes en la perpetuación de las desigualdades sociales y económicas en la sociedad (Apple, 1979). Ya es hora de que intentemos otro enfoque, un enfoque que no sólo tenga en cuenta las necesidades de los profesores en formación de sobrevivir en la actualidad, sino que también les lleve más allá de una aceptación conformista del presente y les capacite para examinar colectivamente los presupuestos ideológicos contenidos en lo que se enseña en nuestras instituciones docentes, incluyendo los centros de formación del profesorado. A continuación nos referiremos a dos alternativas al énfasis utilitario predominante en las experiencias de prácticas.

UNA REDUCCION DE LAS EXPERIENCIAS DE PRACTICAS: ESTRATEGIAS PARA LA REFORMA

Hay diversos caminos que se podrían explorar para intentar hacer de la enseñanza una realidad más palpable durante las experiencias de prácticas. Admitiendo por el momento que la estrategia ideal de reestructurar las escuelas para fomentar la enseñanza reflexiva (e.g. Schafer, 1967) no constituye una opción a nuestro alcance, las siguiente propuestas de reforma ponen el énfasis sobre lo que los formadores universitarios del profesorado pueden hacer sin salir fuera del legítimo terreno de sus competencias.

(9) Nash y Ducharme (1976) se refieren a esta dimensión moral de la formación del profesorado como «el componente de los derechos humanos». Voght (1975) se refiere a ella como la dimensión «ética o espiritual» de la formación del profesorado.

(10) Es importante subrayar que las «necesidades» de los profesores en formación tal y como se definen en la bibliografía sobre formación del profesorado son de hecho las que han sido determinadas institucionalmente, es decir, las «necesidades de supervivencia» de los profesores en formación tienen su raíz en los contextos institucionales dentro de los cuales tienen que trabajar.

Una estrategia totalmente ignorada por los que abogan por «satisfacer las necesidades de los profesores en formación» es reestructurar las condiciones de las prácticas (por ejemplo la forma en que se emplea el tiempo) de forma que las necesidades de supervivencia sean menos destacadas. Esta es la esencia de una estrategia para la reforma que se discutirá en el próximo apartado de este artículo.

Una forma de abordar el problema es la de reestructurar la experiencia en sí. Por esta vía, Salzillo y Van Fleet (1977) han formulado algunas propuestas interesantes sobre la manera de modificar la forma en que los profesores en formación emplean su tiempo en las escuelas. De modo específico, proponen que se reduzca ostensiblemente el tiempo que los profesores en formación dedican a la enseñanza directa, y ese tiempo sustancial se dedique a estudiar la cultura de la escuela y sus relaciones con la comunidad circundante (mediante la metodología de una observación participativa). De esta forma, según mantiene, la escuela deja ya de servir simplemente como un modelo para la práctica y se convierte ahora en un «laboratorio social», siendo ella misma objeto de escrutinio y contestación. Mediante este tipo de reestructuración de la experiencia basada en la escuela que siguen los profesores en formación, se espera que los neófitos estén más abiertos a la gama de posibilidades que existen más allá de sus marcos inmediatos y que se conviertan en productores de la cultura antes que en meros productores (11). Junto con este tipo de propuesta para capacitar a los profesores en formación a «oponerse a la cultura de la escuela», se deben modificar las relaciones de poder existentes entre los profesores en formación y los supervisores con objeto de minimizar «la preocupación por la impresión causada» que generalmente acaparan gran parte de las energías de los profesores en formación desviándolas de la reflexión sobre su experiencia. (Véase Zeichner, 1980).

Una meta deseable para los formadores del profesorado sería la de minimizar la proporción de comportamiento ritualizado que tiene lugar en las relaciones de supervisión para que los profesores en formación se sintieran más libres de centrarse en su enseñanza directa con «verdadera entrega» y pudiera sacar provecho de los posibles beneficios que se pueden obtener de la supervisión. Las relaciones de poder formales que existen en la actualidad en la formación de estudiantes parecen minimizar las oportunidades de que se produzca esta autenticidad en los encuentros de supervisión (Tabachnick y cols., 1980). Parecen esperanzadoras las propuestas que dan importancia a la mejora de los aspectos interpersonales del proceso de supervisión, a la vez que abogan también por cambiar las relaciones de poder concretas orientándolas hacia una colaboración más genuina. (e.g. Blumberg, 1980).

---

(11) Dos propuestas para superar los efectos del excesivo realismo durante el período de experiencias en el aula son: 1) colocar profesores en formación en varias clases durante un semestre para contrarrestar los efectos de un solo modelo de profesor colaborador; 2) colocar profesores en formación en aulas sin profesores colaboradores. Sin embargo, si sucede como ha argumentado Copeland (1980) y Doyle (1977), que las condiciones estructurales de las aulas y las condiciones institucionales de las escuelas son los mecanismos sociales más destacables en las experiencias de aula (en oposición al modelo que proporciona el profesor colaborador), las estrategias de intervención mencionadas con anterioridad tendrán probablemente una influencia mínima sobre las perspectivas de los profesores en formación. Si Copeland y Doyle aciertan en sus afirmaciones esto sólo será posible por medio de intervenciones directas sobre las características estructurales de las clases y las escuelas, o utilizando experiencias de orientación inquisitivas para formar deliberadamente un programa de estudios que tenga posibilidades de incidir significativamente sobre la calidad de las experiencias en aula.

En resumen una forma de abordar la tarea de fomentar actitudes más reflexivas en los profesores en formación durante las experiencias de prácticas es la de modificar las condiciones materiales de esas experiencias, modificando la forma en la que los estudiantes emplean su tiempo de prácticas y cambiando las relaciones de poder (e.g. métodos de evaluación). Estas clases de cambios harán que en favor de las «necesidades de sobrevivir» sean menos sobresalientes las actitudes y destrezas de áreas válidas de la enseñanza reflexiva que deban ser abordadas.

Sin embargo, aunque esta estrategia de modificar la índole del componente de base escolar de la experiencia de prácticas tiene mucho mérito y debe llevarse a cabo si queremos realizar cualquier mejora sustancial, el presente artículo también perfilará otro enfoque para el desarrollo de profesores en formación más reflexivos, uno que deba complementar cualquier cambio que se haga en la parte de la experiencia realizada en la escuela.

La estrategia aquí tratada entraña el desarrollo de un seminario de base universitaria para los profesores en formación con objeto de ayudarles a razonar de forma crítica sobre su experiencia en las escuelas. Los argumentos que se dan a continuación se basan en la experiencia con un seminario de este tipo en la Universidad de Wisconsin y perfilará a grandes rasgos las características esenciales de la estrategia (12).

La idea de desarrollar una experiencia de base universitaria para contrarrestar los efectos regresivos de quedar inmerso en un marco único no es una panacea. De la misma forma que el tener experiencia en un aula no garantiza el que los profesores en formación se hagan más reflexivos con respecto a su trabajo, un seminario universitario en el que se disponga de tiempo para reflexionar no significa necesariamente que vaya a tener lugar tal reflexión (13). La cuestión crucial en este caso, al igual que para el componente de base escolar, es la calidad de la experiencia resultante. A continuación tenemos un esbozo de los elementos necesarios para hacer del seminario de formación del estudiante una experiencia educativa —i.e. una que proporcione los fundamentos para un desarrollo ulterior como profesor.

El seminario está orientado principalmente al desarrollo de los tipos de actitudes y destrezas que componen los elementos constituyentes de la reflexión.

---

(12) El seminario de enseñanza a estudiantes en el programa elemental de formación del profesorado en la Universidad de Wisconsin-Madison es un curso del nivel 2 en la escala de créditos (*credits*) utilizada en los Estados Unidos («Seminario Elemental de Enseñanza en Aula»). Este curso se desarrolla en sesiones que tienen lugar dos veces por semana y durante unas dos horas. Está a cargo de estudiantes graduados que supervisan la labor de los profesores en formación en las escuelas y se considera como parte de sus responsabilidades. Además del seminario, los profesores en formación dedican quince semanas, a razón de cuatro días y medio por semana, a una clase elemental. Feiman (1979) también habla de un seminario destinado a promover una actitud inquisitiva en los profesores en formación.

(13) Véase Wehlage (1978) y Tabachnick y cols. (1980) para observar cómo el «tiempo para reflexión» deriva a menudo hacia discusiones sobre cuestiones de procedimiento.

Aunque el curso está relacionado con las experiencias de aula de los estudiantes, y de hecho se fundamenta en ellas, y aunque los problemas y las preocupaciones de los profesores en formación pueden ser y son tenidos en cuenta, el seminario no es un curso de métodos y no está orientado principalmente a ayudar a los profesores a adquirir unos «conocimientos-receta» para la solución de los problemas inmediatos del aula. Estos problemas inmediatos se analizan con relación a cuestiones más amplias que trascienden las de una clase determinada. Más aún, lo importante de estos seminarios no son las cuestiones determinadas que se tratan sino la forma de tratarlas y de pensar en ellas. Por consiguiente, existe una gran cantidad de variedad en el contenido específico de los diversos seminarios que en la actualidad operan en Wisconsin (14). Sin embargo, hay varios elementos clave que relacionan a estos seminarios, cualesquiera que sean las áreas de contenidos que tratan.

Entre los elementos y temas que debieran conformar el nucleo esencial del seminario están los siguientes: 1. Ayudar a los estudiantes a adoptar un enfoque «crítico» en el análisis de cuestiones educativas o problemas del aula; 2. Ayudar a los estudiantes a ver más allá de los «paradigmas» a los que se circunscribe el pensamiento convencional sobre la práctica en el aula; 3. Ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido de la historia de su propia clase en particular y estudiar las bases que subyacen a las regularidades del aula y de la escuela; 4. Ayudar a los estudiantes a examinar sus propias suposiciones y prejuicios y la forma en que éstas afectan la práctica de la clase, y 5. Ayudar a los estudiantes a examinar de forma crítica los procesos de su propia inserción social como profesores.

En el primer caso, el seminario intenta ayudar a los estudiantes a razonar de forma «crítica» sobre las cuetiones educativas o los problemas del aula. A veces estas cuestiones las determinan los instructores, pero a menudo los problemas objeto de estudio los definen los propios profesores en formación. Un análisis «crítico» (en contraposición a un falto sentido crítico) de una cuestión o problema exigen que el alumno lo enfoque desde múltiples perspectivas y tenga en cuenta los posibles efectos latentes a largo plazo (educativos, éticos y políticos) al adoptar una postura determinada. Por ejemplo, en el análisis de la práctica del agrupamiento por capacitación, los estudiantes leerían artículos que tuvieran en cuenta tanto sus ventajas como sus desventajas y en el seminario entablarían una discusión acerca de la práctica en sí y sobre las prácticas de

(14) Aunque los temas que se abordan en un seminario suelen ser algo secundarios en relación con la actitud con que se tratan, hay ciertas cuestiones (por ejemplo el pluralismo cultural, el programa de estudios oculto) tan fundamentales para la práctica en el aula que deberían ser incluidas en el seminario por su director de forma deliberada. Es más, resulta importante observar que el grado de compromiso con que un profesor en formación adopta una postura al tratar un tema es algo que él mismo debe decidir. A los profesores en formación no se les debería manipular u obligar a adoptar posturas determinadas o desarrollar hábitos de trabajo. Por el contrario, se debería poner el énfasis en que los profesores en formación consideren cada cuestión seriamente (es decir, tomando en cuenta sus implicaciones educativas, éticas, sociales y políticas) antes de adoptar una postura.

agrupamiento que se llevan a cabo en sus propios destinos docentes. Más que preocuparse meramente por las formas más eficientes de lograr un grupo de capacidades afines, los estudiantes empezarían a plantearse interrogantes fundamentales sobre la práctica en sí. Esta misma postura crítica sería aplicable a toda cuestión educativa. Lo importante es hacer que los estudiantes se enfrenten a posturas diversas y en conflicto sobre cualquier tema que consideren.

El siguiente estadío consiste en que el seminario intenta ayudar a los estudiantes a ver más allá de los «paradigmas» educativos que orientan el pensamiento sobre la práctica en el aula. En este caso, el énfasis se sitúa en ayudar a los estudiantes a comprobar que aquello que a menudo se da por sentado como única vía de abordar un problema es sólo una de las muchas alternativas que existen. Por ejemplo, al considerar el problema de la planificación por el profesor, el «Fundamento Tyler» o la planificación por objetivos ha sido la que ha llegado a dominar el discurso educativo. Las alternativas para la planificación a menudo se tienen en cuenta sólo dentro de la lógica del enfoque «Tyleriano». El seminario conseguiría que los estudiantes considerasen el «Fundamento Tyler» sólo como una de las diversas maneras de abordar el problema de la planificación. Se dedicaría un tiempo a examinar otros enfoques de la planificación (e.g. véase Clark y Yinger, 1979) y a considerar las limitaciones y prejuicios contenidos en el predominante enfoque Tyleriano. Otra posible área de estudio es la de las siglas. En este caso, más que simplemente ayudar a los estudiantes a que mejoren sus conocimientos a la hora de distinguir las distintas siglas que se asocien a los niños (e.g. EMR, LD), el seminario se concentraría en su lugar en el análisis de las ambigüedades que subyacen en la determinación de estas siglas en sí. Se han citado las siglas y la planificación sólo como ejemplos de los tipos de cuestiones que podrían someterse a examen en el seminario. El punto importante, sea cual sea el problema, es que los estudiantes empiecen a apartarse de las categorías y las estructuras predominantes que delimitan el ámbito del discurso educativo y empiecen a considerar los aspectos problemáticos de lo que se estudia.

Otra tarea importante del seminario es ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido de la historia de la escuela y del aula determinada a la que se les destina como profesores en formación. Los profesores en formación se insertan en un medio (generalmente la clase de otro) después de que se han establecido ciertas pautas en la clase y después de que se han convertido en habituales ciertas formas de organizar el tiempo, espacio, enseñanzas, etc. Los profesores colaboradores, que son fundamentalmente responsables de las decisiones sobre estas pautas, a menudo y comprensiblemente, no se dedican a explicar a los profesores en formación cómo y por qué se tomaron ciertas decisiones, en cierto modo porque estas pautas son ahora parte de su realidad cotidiana incuestionada. Por consiguiente, los profesores en formación a menudo no llegan a entender cómo ha llegado a producirse la situación de hecho. Esto supone una laguna grave en la formación de los estudiantes ya que es imposible llegar a entender una institución de forma adecuada sin una comprensión

de los procesos históricos mediante los cuales se constituyó. De esta manera, el seminario debería ayudar a los profesores en formación a considerar —en primer lugar, dentro del contexto de sus propias clases; y luego, junto con sus compañeros en otras clases— cuestiones tales como: ¿Por qué se enseñan matemáticas a diario y se enseñan *Estudios Sociales* solamente una vez por semana? ¿Qué presupuestos subyacen a las formas determinadas en que se agrupan a los alumnos para las enseñanzas, la forma en que se utiliza el tiempo y el espacio, la manera en que se seleccionan ciertos conocimientos para la enseñanza, etc.?, y lo que es más importante, ¿por qué se tomaron estas decisiones? Es decir, ¿qué fundamentos (educativos u otros) se ocultan bajo lo que ahora se da por sentado en la actualidad? A través de un enfoque histórico de este tipo sobre su clase, los profesores en formación pueden empezar a destapar las tradiciones y los precedentes de la escuela para someterlos a un examen crítico.

Como complemento a este análisis histórico de sus propias clases, a los futuros profesores se les debe motivar también a que se cuestionen cómo actualmente los profesores colaboradores toman sus decisiones. Aunque la mayor parte de las pautas básicas de la clase se habrán establecido antes de que el profesor en formación llegue, la historia se sigue haciendo en presente. Los mismos tipos de interrogantes que se aplican a la historia pasada de la escuela se deberían dirigir al presente. El propósito en este caso es ayudar a los profesores en formación a adquirir una comprensión de los procesos del pensamiento y de las interacciones que subyacen en las elecciones de su profesor colaborador con respecto a determinadas prácticas. Sin embargo, a no ser que a los profesores en formación se les anime a iniciar un tipo de discusiones con sus mentores, a menudo no alcanzan a entender la lógica existente tras las decisiones de la clase y el discurso queda limitado a cuestiones de procedimiento (Tabachnick y cols., 1980).

El siguiente asunto de importancia para el seminario es el de ayudar a los profesores en formación a que examinen su propio «bagaje cultural», i.e. las creencias, presupuestos y prejuicios que traen consigo a la experiencia de prácticas. Los profesores en formación se han dedicado durante años a evaluar las escuelas y las aulas, y se incorporan a la formación con unas ideas firmes preconcebidas sobre todo lo relativo a la enseñanza. En otras palabras, sus mentes no son pizarras en blanco dispuestas para escribir en ellas, y es importante que se examinen sus presupuestos y prejuicios, ya que estos «procesos mentales internos» son determinantes claves en sus comportanmientos manifiestos en el aula como señala Greene (1973):

> «Las intenciones del profesor se verán inevitablemente afectadas por los presupuestos que adopte con respecto a la naturaleza humana y a las posibilidades humanas. Muchas de estas suposiciones están ocultas, la mayoría nunca se han llegado a articular. Si se quiere que el profesor alcance una conciencia plena, éste debe intentar explicitar tales suposiciones, ya que sólo entonces podrán ser determinadas, analizadas y comprendidas.» (pp. 69-70).

A los profesores en formación se les debe ayudar a través del seminario a establecer mayor contacto con sus propias biografías y a analizar de forma crítica la manera en que sus propias predisposiciones (bien consciente o inconscientemente pero, en cualquier caso, de forma inevitable) afectan a lo que hacen en clase. Lortie (1975) argumenta que, debido a ciertas características de la profesión y dada la naturaleza de la previsora insertación social en la enseñanza (e.g. el aprendizaje mediante la observación), la mayoría de los neófitos comienzan sus enseñanzas regladas de formación del profesorado en gran parte aceptando las escuelas tal y como están. Si Lortie está en lo cierto (y existe un montante de evidencia de que su análisis es al menos en parte correcto) y, por añadidura, los estudiantes no examinan de forma crítica las actitudes y prejuicios que traen consigo a la experiencia de prácticas, se comprende que el ciclo del «conservadurismo reflexivo» permanezca intacto.

Finalmente, el seminario debería ayudar a los profesores en formación a razonar de forma crítica sobre los procesos de su propia socialización como profesores de la universidad. La formación del profesorado debe ser contemplada por los profesores en formación como algo más que el aprendizaje de los contenidos y los procedimientos de enseñanza. Como señala Popkewitz (1979):

> «La formación del profesorado impone estilos de trabajo y esquemas de comunicación que ofrecen al individuo una guía sobre cómo razonar y actuar en sus relaciones dentro del contexto de la escuela. El lenguaje, la organización material y la interacción social de la formación del profesorado establecen principios de autoridad, poder y racionalidad para guiar la conducta ocupacional. Estos esquemas de pensamiento y de trabajo no son neutros y no se pueden dar por supuestos.» (p. 2-3).

De igual forma que el seminario debería ayudar a los profesores en formación a escrutar la realidad superficial de la escuela, también debería ayudarlos a comprender que el «sagrado» conocimiento, comunicado oculta o abiertamente a través de los ritos y rutinas de la formación universitaria del profesorado es, de hecho, una selección valorativa de un universo mucho más amplio y no es una manifestación de la voluntad divina. Los profesores en formación al participar en las actividades de formación del profesorado, aprenden a pensar en problemas educativos, a descubrir los cometidos apropiados para los profesores, y a clasificar y organizar los conocimientos educativos. Se debería ayudar a los profesores en formación a comprender la historia de estas estructuras de conocimientos con las que se encuentran y a considerar alternativas que están más allá de lo que se selecciona para ellos. Es más, se debería ayudar a los profesores en formación a darse cuenta de las fuerzas estructurales y de los intereses humanos presentes en las selecciones realizadas. Por ejemplo, ¿por qué la psicología ostenta un papel tan predominante en la formación de un profesor en comparación con otras disciplinas y cuáles son los efectos de este predominio sobre la forma que tienen los profesores en formación de pensar sobre problemas educativos? Una visión de los problemas de la cultura universi-

taria podría ser incluso más importante que la de la cultura escolar. (Rogus y Schuttengerg, 1979).

Una forma constructiva de abordar este problema es hacer que los profesores en formación consideren la naturaleza de la socialización durante la experiencia misma de la enseñanza. Por ejemplo, los profesores en formación podrían leer y después discutir sobre algo de lo publicado recientemente que haya suscitado cuestiones fundamentales relativas a la enseñanza. Después, los profesores en formación podrían examinar sus propias experiencias como profesores a la luz de estas discusiones y podrían considerar la manera en que se les está formando y sus posibilidades de acción creativa.

Los cinco componentes de seminarios que se han esbozado anteriormente están destinados a crear «hábitos mentales» conducentes a la acción reflexiva. Los ejemplos específicos citados dentro de cada componente constituyen tan sólo una sugerencia de los tipos de discusión que podrían llevarse a cabo. El elemento clave que los une a todos es la actitud interrogativa más que dogmática hacia la escuela. Muchos temas sugeridos suscitan el tipo de cuestiones que los profesores en formación han considerado probablemente con anterioridad a la enseñanza directa a estudiantes (e.g. en cursos introductorios sobre fundamentos de la educación). Sin embargo, no porque un profesor en formación haya tomado un tema en consideración tiene automáticamente que ser capaz de hacer conexiones entre las implicaciones del tema y su método de trabajo en el aula. Es mucho el provecho que se puede sacar del replanteamiento de temas durante las prácticas de enseñanza directa (Cohn, 1979).

Finalmente, queda una pieza para completar la estrategia del seminario. Los profesores en formación deben adquirir las destrezas inquisitivas que les permitirán llevar a cabo los análisis descritos anteriormente. Por ejemplo, a las destrezas de observación (descripción narrativa) a menudo se les presta una atención minuciosa en el seminario Madison. Se les pide a los profesores en formación que realicen diferentes observaciones fuera de su aula, y con frecuencia ven y discuten lecciones grabadas en vídeo. Aunque este artículo no tratará sobre los tipos específicos de destrezas inquisitivas que han de desarrollarse (esto ya lo han hecho muchas veces), resulta importante recordar la advertencia que hace Dewey sobre la necesaria unión entre actitudes y destrezas.

DOS PROBLEMAS RELACIONADOS CON LA APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE SEMINARIO

Dadas las formas en las que se definen los papeles y se distribuyen el poder en la mayoría de los programas de formación de los estudiantes, hay varios problemas que probablemente afectan a la puesta en práctica del tipo de seminario propuesto con anterioridad.

Ahora estudiaremos brevemente dos de ellos, junto con unas cuantas sugerencias para minimizar sus efectos negativos sobre el seminario.

El primer problema lo constituye la tendencia de muchos profesores en formación a enjuiciar la enseñanza exclusivamente en términos de su propia situación particular en el aula.

Cohn (1979) hace mención de esta incapacidad por parte de muchos estudiantes para ver más allá de sus propias circunstancias personales denominándola «forma de pensar».

Según lo anterior, los profesores en formación concentran sus energías en aquello que consideran de practicidad inmediata y rechazan o hacen caso omiso de aquello que no creen útil para hacer frente a las necesidades inmediatas de su trabajo cotidiano en el aula. Esto es comprensible porque los profesores en formación están principalmente preocupados por su rendimiento inmediato en la clase y no por su capacidad para pensar de forma reflexiva.

Los tipos de cuestiones y la perspectiva crítica propuesta para el seminario no proporcionarán las respuestas fáciles y rápidas que a menudo solicitan los estudiantes y que exigen las escuelas. Es preciso encontrar medios para minimizar la resistencia y/o apatía de los estudiantes que podría resultar de enfrentarse bruscamente con cuestiones educativas complejas.

Hay varios puntos de importancia que considerar a este respecto. Primero, si podemos empezar a cambiar la forma en que los estudiantes utilizan el tiempo de dedicación en las escuelas (como se ha propuesto anteriormente), se puede hacer que la necesidad del «conocimiento-receta» sea menos preponderante. Segundo, como correctamente señala Giroux y Penna (1977) hay una contradicción esencial en el intento de proporcionar una experiencia de aprendizaje emancipatorio a través del uso de métodos pedagógicos basados en el esquema «arriba-abajo».

El resultado de esta contradicción será el de perpetuar un ambiente en el cual los estudiantes tienen escasas oportunidades de pensar o cuestionar. Los «contenidos críticos» no garantizan el que los estudiantes razonen de forma reflexiva. Si queremos, como formadores de profesores, que los profesores en formación razonen y actúen de forma reflexiva, tendremos que ser más reflexivos sobre nuestra propia tarea. Como observa Bartholomew (1976) con frecuencia existe una contradicción entre la práctica de los formadores de profesores, esencialmente conservadora, y las teorías emancipadoras que adoptan.

No podemos esperar que los estudiantes aprecien el valor de la reflexión en la enseñanza si nuestra pedagogía les obliga a adoptar el papel convencional de estudiantes pasivos. Un director de seminario que encarna el tipo de profesor reflexivo que queremos fomentar es esencial para el éxito del seminario. El tipo de seminario descrito anteriormente requiere una pedagogía y un tipo de relación social consecuentes con los objetivos de nuestros esfuerzos. Se ha demostrado que empezar con la experiencia concreta de los estudiantes, y dejar que

ellos mismos determinen cuántos temas específicos de discusión sean posibles, son estrategias útiles para vencer gran parte de la posible resistencia y apatía.

El segundo problema que puede surgir es que, una vez que se incita a los profesores en formación a adoptar una postura crítica frente a la cultura de la escuela, los profesores colaboradores con los que trabajan, pueden muy bien ponerse a la defensiva con respecto a su actuación en el aula. Hay una sutil distinción entre la adopción de una postura reflexiva con respecto a una práctica educativa y la crítica de una persona determinada y de sus razones para utilizar tal práctica. Este problema se agrava con las normas predominantes en los ambientes escolares, y que favorecen el consenso. A no ser que se lleve a cabo una intensa labor interna con los profesores colaboradores para ayudarles a comprender el enfoque del seminario y convencerles de su valor, muchos de ellos tratarán de minar los objetivos del seminario perpetuando la dicotomía alienante que ha caracterizado tradicionalmente las relaciones escuela-universidad. Aceptar que el conflicto en cuestiones educativas es algo natural, es clave para el éxito del seminario. No hay nada de tan crucial importancia para un seminario como el trabajo conjunto de profesionales universitarios y escolares destinados a ayudar a los profesores en formación a ser más reflexivos.

CONCLUSION

Como señala Crittenden (1973), no se puede dar una respuesta a la pregunta de «cómo se debe educar a los profesores» más que basándose en la consideración de cuánto y qué parte de la estructura social y educativa existente debe ser aceptada sin discusión. El presente trabajo ha defendido la necesidad de evaluar críticamente muchas cuestiones que se aceptan sin discusión; y ha propuesto el seminario de enseñanza al estudiante y una reestructuración de la manera en que los estudiantes emplean el tiempo en las escuelas, todo ello como formas de ayudar al profesor en formación a evitar la caída en la rutina.

Por el contrario, los constreñimientos sociales, materiales e ideológicos que imponen universidades y escuelas son reales y no desaparecerán por nuestro mero deseo. Está claro que hace falta algo más que buenas intenciones y amplia información para cambiar las prácticas en las escuelas (Stake y Easley, 1978). Debemos tener muy en cuenta la advertencia que hace Whitty (1977) contra el error de celebrar prematuramente el poder de la actividad analítica para transformar la realidad vivida de la escuela.

No obstante, aunque un análisis del mundo no puede suplir de ninguna forma el cambio efectivo de éste, puede, sin embargo, contribuir a tal fin. Dado el actual impacto utilitario de la experiencia de enseñanza directa, conseguir que los profesores en formación piensen en su trabajo de forma más reflexiva es un primer paso importante. Si durante este período de formación anterior a la incorporación se puede llegar a identificar el hecho de que los profesores

en prácticas deben por fuerza aceptar el racionalismo tecnocrático que impera en las escuelas para poder sobrevivir, los profesores en formación estarán de este modo tanto mejor preparados para resistir las fuerzas regresivas más poderosas que sin duda encontrarán posteriormente. La transformación solamente puede surgir de la acción colectiva de aquellos que primeramente son reflexivos. No obstante, a no ser que los profesores en formación puedan empezar a razonar de forma más reflexiva a lo largo de su primera etapa de aprendizaje «seguirán siendo (al igual que sus educadores) víctimas reacias de una estructura que mina las preocupaciones morales que profesan» (Sharp y Green, 1975, p. 227).

BIBLIOGRAFIA

APPLE, M.: *Ideology and curriculum.* London, Routledge & Kegan Paul, 1979 (*Ideología y currículo,* Madrid, Akal, 1986).

ASSOCIATION OF TEACHER EDUCATORS: *Guidelines to clinical experiences in teacher education.* Washington, D.C.: Association of Teacher Educators, 1973.

BARTHOLOMEW, J.: «Schooling teachers: The myth of the liberal college», en G. Whitty & M. Young (Eds.), *Explorations in the politics of school knowledge.* Driffield, England; Nafferton, 1976.

BAYLES, E.: *Democratic educational theory,* New York; Harper & Brothers, 1960.

BERGER, P., & LUCKMANN, T.: *The social construction of reality.* Garden City, N. Y.; Doubleday, 1967 (*La construcción social de la realidad,* Buenos Aires, Amorrortu, 1968).

BEYER, L., & ZEICHNER, K.: *Teacher education and cultural reproduction.* Manuscrito inédito. University of Winsconsin-Madison, 1980.

BLUMBERG, A.: *Teachers and supervisors: A private cold war.* Berkeley; McCutchan, 1980.

BORROWMAN, M.: *The liberal and technical in teacher education.* New York; Teachers College Bureau of Publications, 1956.

BOWLES, S., & GINTIS, H.: *Schooling in Capitalist America.* New York; Basic Books, 1976 (*Escuela y capitalismo en Estados Unidos,* Madrid, siglo XXI, 1984).

BROPHY, J., & GOOD, T.: *Teacher-student relationships: Causes and consequences.* New York; Holt, Rinehart & Winston, 1974.

CLARK, C., & YINGER, R.: «Research on teacher thinking». *Curriculum Inquiry,* 1977, 7, 279-304.

CLARK, C., & YINGER, R.: *Three studies of teacher planning.* Research series No. 55. The Institute for Research on Teaching. Michigan State University, June 1979.

CLEMENTS, M.: «Alternatives in teacher education», *Curriculum Theory Network,* 1975, 5, 161-167.

COHN, M.: *The interrelationship of theory and practice in teacher education: A description and analysis of the L.I.T.E. program.* Tesis doctoral inédita. Washington University, August 1979.

COPELARD, W.: Student teachers and cooperating teachers: An ecological relationship. *Theory Into Practice,* 1980, 18, 194-199.

CRITTENDEN, B.: Some prior question in the reform of teacher education. *Interchange,* 1973, 4, 1-11.

CRUICKSHANK: D.: *Reflective teaching as an instructional alternative in teacher education.* Comunicación presentada a la reunión anual de la *American Educational Research Association,* Boston, April 1980.

DANIELS, I.: «What is the language of the practical?» *Curriculum Theory Network* 1975, 4, 237-261.

DEWEY, J.: «The relation of theory to practice in education». *The third NSSE yearbook* (Part 1). Bllomington, III: Public School Plublishing Co., 1904.

DEWEY, J.: *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Chicago; Henry Regnery Co., 1933 (*Cómo pensamos,* Madrid, Jorro, 1930, sobre el original de 1917).

DEWEY, J.: *Experiences in education.* New York: Collier Books, 1975 (*Experiencias y Educación,* Buenos Aires, Losada, 1939).

DOYLE, W.: «Learning the classroom environment: An ecological analysis». *Journal of Teacher Education,* 1977, 28, 51-55.

DOYLE, W., & PONDER, G.: «The practicality ethic in teacher decision-making». *Interchange,* 1977. 8. 1-2.

EDELMAN, M.: *Political language.* New York; American Press, 1977.

ELLIOTT, J.: «Developing hypotheses about classroom from teacher personal constructs». *Interchange,* 1976-77, 7, 1-2.

FEIMAN-NEMSER, S.: *Growth and reflection as aims in teacher education: Directions for research. A paper presented at the national conference «Exploring Issues in Teacher Education: Question for Research».* Austin, Texas; Research and Development Center for Teacher Education, January 1979 (a).

FEIMAN-NEMSER, S.: «Technique and inquiry in teacher education: A curricular case study». *Curriculum Inquiry,* 1979, 9, 63-79 (b).

FEIMAN-NEMSER, S., & FLODEN, R.: *What's all this talk about teacher development?* Comunicación presentada a la reunión anual de la *American Research Association,* San Francisco, April 1979.

FEINBERG, W.: *Reason and Rhetoric: The intellectual foundations of 20th century liberal educational policy.* New York; Wiley, 1975.

FLOWERS, J.: *School and community laboratory experiences in teacher education.* American Association of Teacher Colleges, 1948.

FOX, T., GRANT, C., POPKEWITZ, T., ROMBERG, T., TABACHNICK, B. R., & WEHLAGE, G.: *The C.M.T.I. impact study.* Technical Reports Nos. 1-21. Madison, Wis.; USOE/Teacher Corps, 1976.

FREIRE, P.: *Pedagogy of the oppressed.* New York: Seabury Press, 1970 (*La pedagogía del oprimido,* Madrid, Siglo XXI, 1980).

FULLER, F.: «Concerns of teachers: A developmental conceptualization». *American Educational Research Journal,* 1969, 6, 207-226.

FULLER, F., & BOWN, O.: «Becoming a teacher» en K. Ryan (Ed.). *Teacher education* (The seventy-fourth NSSE yearbook). Chicago, University of Chicago Press, 1975.

FULLER, F., PILGRIM, G., & FRELAND, A.: «Intensive individualization of teacher preparation» en R. Taylor (Ed.). *Mental hygiene and teacher education* (The forty-seventh A.S.T. yearbook). Cedar Falls, Iowa: A.T.S., 1967.

GIBSON, R.: «The effect of school practice: the development of student perspectives». *British Journal of Teacher Education,* 1976, 2, 241-250.

GIROUX, H.: «Teacher education and the ideology of social control». *Journal of education,* 1980, 162, 5-27.

GIROUX, H., & PENNA, A.: «Social relations in the classroom: The dialectic of the hidden curriculum». *Edcentric,* 1977, 40-41, 29-46.

GREENE, M.: *Teacher as stranger.* Belmont, Cal.: Wadsworth Publishing Co., 1973.

GREENE, M.: «The matter of mystification: Teacher education in unquiet times» en *Landscapes of Learning,* New York: Teachers College Press. 1979.

HOY, W., & REES, W.: «The burocratic socialization of student teachers». *Journal of Teacher Education,* 1977, 28, 23-26.

IANNACONE, L.: «Student teaching: A transitional stage in the making of a teacher». *Theory Into Practice,* 1963, 2, 73-80.

JACKSON, P.: *Life in classrooms.* New York; Holt, Rinehart & Winston, 1968.

JENCKS, C.: *Who gets ahead? The determinants of economics success in America.* New York; Basic Books, 1979.

KATZ, L.: «Issues and problems in teacher education» en B. Spodek (Ed.), *Teacher Education: Of the teacher, by the teacher for the child.* Washington, D.C.: NAEYC, 1974.

LACEY, C.: *The socialization of teachers.* London; Methuen, 1977.

LORTIE, D.: *Schoolteacher.* Chicago; University of Chicago Press, 1975.

LYNCH, J., & PLUNKETT, H. D.: *Teacher education and cultural change.* London; George Allen & Unwin, Ltd., 1973.

MacDONALD, J. A.: *A research oriented elementary student teaching program.* Washington, D.C.; HEW Cooperative Research Project No. 1091, 1965.

McCAY, D., & MARLAND, P.: *Thought processes of teachers.* Comunicación presentada en la reunión anual de la American Education Research Association, Toronto, March 1978.

MEAD, G. H.: *Mind, self and society.* Chicago, University of Chicago Press, 1934.

NASH, R., & DUCHARME, E.: «A futures perspective on preparing educator for the human service society: How to restore a sense of social purpose to teacher education». *Teachers College Record,* 1976, 77, 441-471.

POPKEWITZ, T.; TABACHNICK, B. R., & ZEICHNER, K.: «Dulling the senses: Research in teacher education». *Journal of Teacher Education,* 1979, 30, 52-60.

RAWLS, J.: *A theory of justice.* Cambridge; Harvard University Press, 1971 (*Teoría de la justicia,* México, F.C.E., 1979).

ROGUS, J., & SHUTTENBERG, E.: «Countering the School culture». *Educational Forum,* 1979, 44, 13-27.

SALZILLO, F., & VAN FLEET, A.: «Student teaching and teacher education: A sociological model for change». *Journal of Teacher Education,* 1977, 28, 27-31.

SARASON, S.: *The culture of the school and the problem of change.* Boston; Allyn & Bacon, 1971.

SARASON, S., DAVIDSON, K., & BLATT, B.: *The preparation of teachers: An unstudied problem.* New York; Wiley, 1962.

SHAEFER, R.: *The school as a center of inquiry.* New York; Harper & Row, 1967.

SHARP, R., & GREENE, A.: *Education and social control.* London; Routledge & Kegan Paul, 1975.

STAKE, R., & EASLEY, J.: *Case studies in science education.* Urbana, III; Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, 1978.

TABACHNICK, B. R.: «Inter-teacher roles: Illusion, disillusion and reality», *Journal of Education,* 1980, 162, 122-137.

TABACHNICK, B. R., POPKEWITZ, T., & ZEICHNER, K.: «Teacher education and the professional perspectives of student teachers». *Interchange,* 1980, 10, 12-29.

TOM, A.: *Teaching as moral craft.* Comunicación presentada en la reunión anual de la Association of Teacher Educators, Washington, D.C., February 1980.

TYLER, R.: *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago; University of Chicago Press, 1949 (*Principios básicos del currículo,* Buenos Aires, Troquel, 1973).

VAN MANEN, M.: «Linking ways of knowing with ways of being practical». *Curriculum Inquiry,* 1977, 6, 205-228.

VOGHT, H.: «The role of language in teacher education» en D. Lomax (Ed.). *European perspective in teacher education,* London; Wiley, 1976.

WEHLAGE, G.: *Can teacher be more reflective about their work. A commentary on some research about teacher.* Comunicación presentada en el Seminario Norteamericano-Soviético sobre la Enseñanza y Aprendizaje, Moscú, 1978.

WHITTY, G.: «Sociology and the problem of radical educational change», en M. Young & G. Whitty (Eds.), *Society, state and schooling.* Ringmer, England; The Falmer Press, 1977.

WRIGHT, D.: *Teacher education with an inquiry emphasis.* Comunicación presentada en la reunión anual de la *American Educational Research Association,* Toronto, marzo 1978.

ZEICHNER, K.: *The student teaching experience: A methodological critique of the research.* Comunicación presentada en la reunión anual de la *Association of Teacher Educator.* Las Vegas, febrero 1978 (a).

ZEICHNER, K.: «The student teaching experience». *Action in Teacher Education,* 1978, 1, 58-61 (b).

ZEICHNER, K.: «Reflective teaching and field-based experience in teacher education. Comunicación presentada en la reunión anual de la *American Educational Research Association,* San Francisco, abril 1979.

ZEICHNER, K.: *Key processes in the socialization of student teachers.* Comunicación presentada en la reunión anual de la *American Educational Research Association,* Boston, April 1980.

ZEICHNER, K.: «Myths and realities: Field-based experience in teacher educational». *Journal of Teacher Education,* 1980, 31, 45-55.

Originalmente publicado en *Interchange,* vol. 12, n.° 4. Se traduce y reimprime con la autorización de *The Ontario Institute for Studies in Education* (Canadá) del autor.

E S T U D I O S

LA REFLEXION: UN CONCEPTO CLAVE EN LA EDUCACION DEL PROFESOR

JOHN PETERS *

1. APRENDIENDO A ENSEÑAR E INVESTIGACION SOBRE LA ENSEÑANZA

Una de las cuestiones más importantes en la formación de los profesores ha sido siempre cómo puede enseñárseles eficazmente a convertirse en profesionales. Se han dado varias respuestas. Estas dependen a menudo de los diversos enfoques con que se aborde el tema, y de qué características se consideren más importantes en dicha formación. Por ejemplo, un enfoque que se ha adoptado frecuentemente es la *educación del profesor basado en la competencia* o *educación del profesor basado en el rendimiento* que utiliza un modelo de formación que hace hincapié sobre destrezas y objetivos específicos, mientras que la *educación personalizada* del enseñante pone más énfasis sobre las necesidades del estudiante (Houston, Newman, 1982).

Los enfoques que acabamos de describir están centrados principalmente en modelos orientados en el adiestramiento y en las diferentes características en que los mismos ponen su énfasis. En general estos modelos no nos dicen mucho sobre los procesos que nos ayudan a enseñar con efectividad.

Tenemos una larga historia de investigación sobre la enseñanza y sobre los resultados de diferentes métodos orientados en torno al aprendizaje del alumno. Esto es importante para la formación del profesorado porque los resultados de estas investigaciones son tomados frecuentemente como punto de partida y aplicados en los cursos de formación del profesorado.

Una de las vías de aproximación utilizada durante mucho tiempo que es muy conocida en la investigación educativa es la denominada estudios sobre el *proceso-producto*. Esta aproximación está caracterizada por cuestiones tales como: «¿Qué relación existe entre enseñanza y aprendizaje? o ¿qué tipos de conducta

(*) Universidad Estatal de Groningen, Holanda.

tienen una influencia mensurable sobre lo que los alumnos intentan aprender? [producto].»

En este tipo de estudios el investigador, ayudado por varios sistemas de observación, analiza lo que sucede en el aula. Establece una correlación entre aspectos mensurables de la conducta del profesor *(proceso)* y la conducta del alumno *(producto)*. De esta manera tratamos de descubrir cuál es la conexión entre la conducta del profesor y los resultados del estudio de los alumnos. Siguiendo esta línea de investigación podemos construir una teoría para explicar los resultados que hemos observado.

En los estudios *proceso-producto* el interés principal radica en observar la *eficacia* del profesor. Nos preguntamos qué cualidades (de un profesor) son las que llevan a un aprendizaje efectivo del alumno. Una vez que hemos identificado estas cualidades, las mismas pueden ser incluidas en el programa de formación del profesorado. De esta manera se pretende conseguir una mejora de la conducta del profesor en el aula.

Inevitablemente se pueden sacar conclusiones de los estudios *proceso-producto* que pueden aplicarse en la formación del profesorado. Gage (1979) llegó a una serie de conclusiones —el *teacher should* o «el profesor debería»— basadas en un análisis de esta investigación. Estas incluyen nada menos que diez mandamientos que todo profesor debe seguir, relacionados con la organización de la clase, mantenimiento del orden en la misma, métodos de enseñanza, estrategias para hacer preguntas y proporcionar retroalimentación... Veamos como ejemplos algunos de estos mandamientos:

— «Los profesores deberían tener un sistema de reglas que permitieran a los alumnos atender sus necesidades personales y de procedimiento sin tener que consultar al profesor.»

— «Los profesores deberían moverse mucho por la clase, orientando el trabajo que los alumnos realizan sentados y transmitiéndoles la idea de ser conscientes de sus conductas, al mismo tiempo que atienden a sus necesidades académicas.» (Gage, 1978, p. 39).

Pero la dificultad estriba (aparte de que la mayoría de los enfoques son un tanto vagos y generalizados) en ¿cómo adquirir una interpretación precisa de la situacion de la clase? Los alumnos, los profesores y las situaciones del aprendizaje pueden ser enormemente diferentes, sin embargo la «conducta educacional» se describe como si fuera una actividad aislada, sin relación con una persona en concreto o una situación de clase concreta.

La crítica sobre los estudios *proceso-producto* está en parte dirigida en contra de esa relación que se dice que existe entre la «conducta educacional» de los profesores y el proceso de aprendizaje de los alumnos. Crítica que también fue el resultado de las conclusiones que, basadas en estudios sobre conducta externa, se extrajeron para el tema de la formación del profesorado. Fenstermacher cree que no es tanto una cuestión de modificar la conducta externa del profe-

sor como de entender «las creencias subjetivas y razonables» de los mismos (Fenstermacher, 1974, p. 174).

Estas creencias proporcionan una clarificación esencial de las actividades que realizan los profesores y deberían ser usadas como punto de partida para extraer conclusiones con respecto a futuras actividades (cf. Darling-Hammond, Wise, Pease, 1983).

Por un lado como ampliación y por otro como creación del enfoque *proceso-producto,* existen tres nuevos enfoques en la investigación educativa. Unas veces se considera que compiten entre sí, otras como complementarias unas de otras.

Lo más importante de estos tres enfoques son los estudios cognoscitivos de los procesos de pensamiento y de conducta del profesor. El enfoque cognoscitivo se encarga fundamentalmente del estudio de procesos cognitivos. En él, el mayor énfasis se hace sobre la descripción de la manera en que los profesores —en una situación educativa compleja— interpretan, realizan y evalúan sus cometidos. Se parte de que la conducta observable (esto es, las acciones) está controlada y regulada por la actividad interna del profesor (esto es, cognición) en forma de pensamiento, afirmación y decisión. Clark (1983) denominó esta vía de aproximación como «investigación sobre la forma de pensar del profesor», en oposición a los paradigmas del enfoque *proceso-producto,* al que denomina «investigación sobre la eficacia del profesor». Aparte de este enfoque cognitivo, también existen estudios ecológicos y de desarrollo sobre el trabajo en el aula.

Los estudios ecológicos se centran primordialmente en la manera en que el entorno de la clase influye en la conducta del profesor, y las pautas de conducta que surgen dependiendo del trabajo en el aula (cf. Doyle, 1978; Darling-Hammond, Wise, Pease, 1983).

Los estudios que se concentran sobre aspectos del desarrollo investigan el desarrollo de los profesores durante el proceso de la enseñanza. El curso de este desarrollo puede subdividirse en fases o en estadios con un orden específico y con una complejidad creciente (cf. Sprinthall, Thies-Sprinthall, 1983).

2. PUNTO DE PARTIDA PARA UNA TEORIA DE LA ACTIVIDAD

En esta discusión partimos de una teoría de la actividad que combina aspectos cognitivos de los estudios-proceso, estudios ecológicos y estudios de desarrollo. Precisamente la naturaleza complementaria de este enfoque tiene mucho que ofrecer a la creación de un entrenamiento profesional para profesores. En 1980 se inició un programa de investigación práctica para averiguar las diferentes maneras en que los profesores llevan a cabo su planificación, su enseñanza interactiva y la reflexión sobre ello (Peter, Postma, 1983). Dicho programa consideraba las expectativas que podrían hacerse para la actividad didácti-

ca profesional, basándose en una teoría de la actividad en la enseñanza; teoría que muestra la conducta del profesor en conexión con la planificación, enseñanza interactiva y reflexión sobre las actividades.

Esta teoría de la actividad toma los siguientes puntos de partida:

a) La teoría de la actividad que se utilizó está basada fundamentalmente en las ideas de Vigotsky, 1977; Leontév, 1979; Van Perreren y Carpay, 1980; y Van Perreren, 1981, 1983. Aquí cognición y conducta (pensamiento y actividad externa) son considerados como una actividad integrada. Actividad interna y externa difieren en su función, pero son comparables en su estructura.

b) La actividad es vista como orientada hacia un fin, esto es, intencional. El profesor (en gran medida) busca métodos que le permitan cumplir sus objetivos. Esto implica que los profesores son profesionales racionales, que se conducen de acuerdo con ciertos planes en una situación que es compleja y bastante poco estructurada (cf. Shavelson, Stern, 1981, p. 456). La racionalidad en cuestión tiene por supuesto sus limitaciones. A pesar de que los profesores intentan comportarse racionalmente, a menudo se ven disuadidos de ello por su situación.

c) Las actividades son guiadas, legitimadas, controladas e interpretadas de acuerdo con los fines que persiguen. La representación cognitiva de la intencionalidad depende considerablemente de la naturaleza de la actividad en cuestión. Esta actividad puede girar en torno a un problema, o bien ser una tarea en sí misma, sin girar en torno a ningún problema. Las operaciones que se requieren para llevar a cabo actividades dirigidas a resolver problemas exigen un mayor grado de representación cognoscitiva que aquellas ideadas para hacer una tarea que no tiene una naturaleza problemática (Brome, 1981).

d) Toda actividad está determinada por un marco situacional e histórico-social. Los factores situacionales indican las circunstancias reales (complejidad) en las cuales y con las cuales trabaja el profesor. El contexto histórico-social pone de manifiesto que la actividad es un proceso social que hasta cierto punto está socialmente determinado. La actividad no sólo surge de un contexto histórico-social, sino también influye sobre ese contexto (cf. Leontév, 1979).

e) En este estudio la discusión sobre la enseñanza se limita a la actividad didáctica. Entendemos como tal: la planificación, la enseñanza interactiva, la reflexión sobre ambas y el registro de las mismas.

f) Son conceptos claves de la actividad didáctica: la internacionalidad, la reflexión y la prácticas habituales o rutinarias. Estos conceptos se enraizan en la misma entraña de la actividad didáctica y están estrechamente relacionados entre sí. También son conceptos clave en la investigación sobre educación, que están encaminados a conseguir lo óptimo en ella.

La intencionalidad comprende todos los fines (intenciones) dirigidos a una representación cognoscitiva de la actividad (el proceso de pensamiento). La in-

tencionalidad se aplica a contenidos generales y específicos, suposiciones, ideas, motivación, presunción, principios, estrategias y objetivos (esto es, las creencias subjetivas razonables) que afectan a la orientación, legitimación, control e interpretación de la actividad.

La reflexión es una subsección de la intencionalidad y está dirigida a la actividad del individuo (cf. Nelissen, Vuuzmans, 1983, p. 107).

Entendemos por reflexión el examen de actividades, tanto de aquellas que están «mal», como de aquellas que están «bien». La reflexión puede darse en cualquier momento de la actividad didáctica: durante o después de la planificación, durante o después de la enseñanza interactiva.

La reflexión implica un marco de referencia (un contexto) para las propias acciones. Este contexto puede ser visto como una representación cognoscitiva de la tarea y de la situación que permite reflexionar sobre la propia conducta en lo referente a las tareas y a la situación general que uno tiene que afrontar. Se desarrollan un número de funciones (rutinas) dentro de un marco de referencias que conjuntamente son las que forman el concepto específico de «reflexión». Estas funciones incluyen orientación, planificación, dirección, comprobación, interpretación y reconstrucción. Por tanto, la reflexión, dadas las funciones que satisface, se considera como un aspecto del «pensamiento», «del pensar», que ha sido definido más estrechamente.

Las rutinas son un aspecto de la actividad. Pueden surgir como producto del proceso prueba y error y también como resultado de la reflexión de las rutinas basadas en la reflexión. Son más flexibles y pueden ser aplicadas más extensamente (cf. Van Perreren, 1983, p. 15) que las rutinas derivadas del denominado comportamiento basado en el hábito (Tillema, 1983, p. 178) que frecuentemente son menos adaptables y menos eficaces.

3. PROFESIONALIDAD DIDACTICA: REQUISITOS PARA LA INTENCIONALIDAD Y LA REFLEXION

Investigamos los requisitos de la actividad didáctica profesional, basados en la investigación realizada (Peters, Postma, *et al.,* 1983; Peters, 1984). Los términos *intencionalidad, reflexión* y *rutina* son claramente conceptos clave si queremos obtener una visión penetrante de la actividad didáctica profesional y encontrar explicaciones de la génesis de esta actividad. La cuestión surge en torno a cuáles son las características que debiera poseer la «intencionalidad», para hacer que las funciones de manejo, legitimación, control e interpretación (de la reflexión) sean suficientemente practicables. De hecho, esto debería permitir la génesis de rutinas flexibles, adaptables a las que posiblemente pudiera ajustarse la intencionalidad.

3.1. *Requisitos de la intencionalidad*

Para llevar a cabo el proceso de reflexión, la intencionalidad del profesor debiera cumplir los requisitos siguientes:

a) La intencionalidad debería poseer un cierto nivel de articulación deductiva o de detalle: debería tener instrucciones sobre cómo realizar las actividades; un sistema deductivo debería contener una cierta cantidad de información relacionada con las circunstancias importantes y con el conocimiento teórico. De esta forma, el pensamiento —el razonamiento— con la ayuda de este sistema se facilitará. Esto debería conducir a orientar, legitimar, controlar e interpretar.

Hay que ofrecer una articulación deductiva correcta, si quiere usarse la intencionalidad en el proceso de reflexión. Esto implica que tiene que haber una representación apropiada de los medios (la tecnología del repertorio didáctico) orientados hacia la intencionalidad, con el fin de señalar la relación entre idea y realidad.

b) La intencionalidad tiene que ser suficientemente consistente en tanto que es una estructura deductiva. En el primer apartado se mostraba que la intencionalidad, en cuanto que representación del conocimiento, tiene que tener suficientemente en cuenta las circunstancias y los factores de control en la situación de trabajo. El segundo apartado hacía hincapié en que la información tiene que estar teóricamente organizada de manera consistente, y consistentemente introducida en la estructura deductiva. Si esto no sucede, las funciones de control e interpretación no se cumplen. Por supuesto, que se puede extraer cualquier conclusión de un sistema inconsistente. Por eso un sistema inconsistente favorece la racionalización. Esto puede tanto impedir como desbaratar la génesis de rutinas flexibles y adaptables; también limita la reflexión sobre la intencionalidad, ya que una posible comprobación (de teorías) es descartada con argumentos racionales. La investigación muestra que aquellos profesores cuyos comentarios están relacionados con los diversos niveles de intencionalidad, están considerados más cuidadosamente (articulados deductivamente) y son más lógicos (consistentes). Además este tipo de profesores son más capaces de reflexionar sobre sus actividades en cualquier momento de la reflexión que otros profesores.

c) Un tercer requisito de la intencionalidad es aquel que puede ser adecuadamente representado por aquellos que hacen uso de ella en su reflexión. Esto es, tiene que haber una génesis que parta de una base suficientemente amplia de orientación.

Idealmente, desde su capacidad profesional, un profesor debería controlar un conjunto de intenciones, que le sirvieran de base de orientación y de representación. Dicho conjunto de intenciones tienen que poder ser aplicadas bastante generalmente, tienen que ser detalladas (articuladas deductivamente) y consistentes. De esta manera es posible la transferencia consistente (flexibilidad

y adaptabilidad). Más aún, las funciones de legitimar, guiar, controlar e interpretar son posibilidades para ayudar a realizar las actividades de planificar, de enseñar interactivamente, evaluar y registrar. Para dichas actividades mejorar la calidad de la actividad didáctica, es deseable que la reflexión y las rutinas que en ella se basa funcionen adecuadamente.

3.2. *Requisitos de la reflexión*

Para que se dé una reflexión satisfactoria son necesarios los siguientes requisitos:

- Tiene que disponerse de un modelo de intenciones (intencionalidad) que sea suficientemente detallado (esto es, articulado deductivamente), consistente y representacional.
- Se requiere una cierta actitud: usando un modelo como el que se acaba de describir, el profesor debería reflexionar sobre sus propias actividades. Esto es el enfoque de la *autorreflexión*.
- La reflexión debería contener suficiente material. Deberían plantearse ciertas cuestiones como: ¿Cuál es la situación real y cuál es la situación deseada? ¿Qué estrategias didácticas pueden utilizarse? ¿Cómo pueden asegurarse los resultados de esta actividad y cómo pueden ser interpretados?
- La reflexión debería estar vinculada a los contenidos y a los objetivos de la enseñanza. De la misma manera, las condiciones reales en las que el profesor está trabajando (factores situacionales) tienen que ser tomados en consideración.
- Debería hacerse una especie de «torbellino de ideas» *(brainsorming)*, sobre ideas generales e intenciones para las actividades que servirían de sustrato a esas actividades. Esto implica tener la suficiente conciencia y perspicacia para analizar las formas de vida contemporáneas y las actitudes y opiniones que predominan en la escuela en cuestión. Esto es lo que podríamos denominar contexto histórico-social.
- La reflexión debería tener en cuenta los desarrollos teóricos de la didáctica general y de las diferentes materias y tomar a ambos en consideración.
- La reflexión debería ser contrastada con los objetivos que se ha propuesto enseñar, y ser una justificación de estos (legitimación pedagógica).
- La reflexión debería ir acompañada por una especie de registro de anotación de lo que sucede: deberíamos registrar no sólo las cosas que fueran mal, sino también —y especialmente— aquellas actividades que puede considerarse que han tenido éxito.
- La reflexión y el proceso de registro de la misma, debería realizarse en grupo. Esto proporciona a los participantes una orientación más amplia.

Naturalmente esta lista de requisitos no contiene toda la gama de exigencias que podrían plantearse en la profesionalidad didáctica. Los requisitos formales están estrechamente relacionados con las consideraciones empírico/teóricas, que atañen a la «intencionalidad», «reflexión» y a las «rutinas» basadas en ellas. No mencionamos los requisitos que se derivan de materias específicas, de principios pedagógicos, o de aspecto de la enseñanza que no se tratan en este artículo. Pero a pesar de todas estas consideraciones, aquí se especifican un número considerable de requisitos: Sin embargo, debiéramos tener siempre presente el hecho de que los factores histórico-sociales y situacionales impiden que estos requisitos se cumplan en su plenitud. No obstante, idealmente son objetivos importantes para una actividad didáctica profesional.

4. A LA BUSQUEDA DE UN METODO DE CAPACITACION DIDACTICO EN LA FORMACION DEL PROFESORADO

Hacer investigación y desarrollar teorías en el área de la actividad didáctica puede tener efectos importantes, en la formación del profesorado. Comenzábamos este estudio con la proposición de que las actividades internas pueden clarificar y guiar la actividad general por medio de variables cognoscitivas que están subyacentes al proceso. Estas deberían también servir como punto de partida de un método de capacitación didáctica dentro de la formación del profesorado. En definitiva, es durante el período de capacitación o enseñanza cuando se sientan las bases; posteriormente, la intencionalidad puede construirse sobre esto. Por tanto, parece obvio que la enseñanza de los futuros docentes debería intentar proporcionar material adecuado para la intencionalidad ulterior. Más aún, deberían hacerse previsiones para la práctica con actividades que necesiten reflexión y que tengan suficientes rutinas. Los requisitos para la intencionalidad y la reflexión los hemos expuesto ya en el apartado 3. Creo que constituyen una parte importante de la construcción de un método para la capacitación didáctica de los futuros profesores. En un curso de esta naturaleza, las mismas son realmente metas que deberíamos fijarnos, pero que no son fáciles de alcanzar, dado que el propio contexto de la enseñanza es complejo en sí mismo. Por ejemplo, por un lado tenemos los estudiantes que están pasando por un proceso de aprendizaje y desarrollo (Cf. Sprinthall, Thies-Sprinthall, 1983). Está la situación de entrenamiento, que puede dividirse en varias secciones: la educación en sí misma, la práctica de la enseñanza, los diversos enfoques didácticos que existen. Los estudiantes tienen una aproximación de principiantes a la didáctica, que es a menudo bastante diferente de la que tiene la propia institución escolar (la así llamada *Fiertagsdidaktik* (didáctica del día de fiesta), cf. Meyer, 1980). También hay que contar con el enfoque didáctico con que se acomete la práctica de la enseñanza por parte de los supervisores y por parte de los maestros de las escuelas. Así pues, los estudiantes se encuentran frecuentemente desorientados ante enfoques didácticos diferentes cuando no contrapuestos.

Estos diferentes enfoques varían cualitativa y no cuantitativamente. Está claro que un profesor que se acaba de hacer cargo de su puesto de trabajo, o un estudiante, tiene un conocimiento específico y unas cualidades determinadas. Sin embargo, estas son cualidades de conducta que a menudo son las dos cosas: inadecuadas o inflexibles. El problema que existe con la formación y la capacitación del profesorado es que los libros de texto sobre didáctica (cómo enseñar) ofrecen frecuentemente, por ejemplo, un cuadro irreal de la situación que se da en la clase. Con demasiada frecuencia se piensa que los estudiantes, o un profesor nuevo, disponen de mucho tiempo para planificar la lección, que se encuentran muy motivados para hacer esto, que poseen un grado muy elevado de perspicacia didáctica y de destrezas prácticas, y que pueden tomar en cuenta el currículo oculto de sus escuelas. Meyer denomina a este tipo de textos didácticos «dictáctica de vacaciones»; en otras palabras, ideas sobre enseñanza para practicarlas en días de fiesta y en vacaciones largas. Se refieren sólo, y sólo pueden aplicarse, en circunstancias especiales o en determinadas ocasiones, tales como a lo largo del propio curso de formación o en las prácticas que se realizan en la escuela, en una situación de examen o en una entrevista para obtener un trabajo. Una vez que el profesor ha acabado el curso de formación o capacitación, olvida pronto los conceptos y métodos didácticos que allí le enseñaron, dado que no son susceptibles de ser aplicados a una situación real de enseñanza. En la práctica, lo que suelen hacer los profesores es adoptar rápidamente los métodos de los profesores más experimentados, en los que las rutinas desempeñan un papel importante. Algo esencial para un enfoque didáctico adecuado para los cursos de formación del profesorado es que estos diversos enfoques estén integrados. Esto tiene más posibilidades de lograrse si no son solamente cursos de capacitación o formación del profesorado, si las escuelas en donde se realicen las prácticas de enseñanza, si los propios estudiantes, si en definitiva todos entienden los requisitos que pueden y deben ser necesarios para el logro de una actividad verdaderamente didáctica, intentando todos en conjunto satisfacer esas exigencias, se producirá esa integración de enfoques. Esto en definitiva significa lo siguiente:

— Los prerrequisitos de la reflexión deben ser cumplidos; es decir, hay que proporcionar una estructura adecuada que esté basada en la intencionalidad, de tal manera que sea asimismo posible contar con una estructura apropiada para la reflexión.

— Debe entrenarse a los estudiantes en la reflexión.

— Debe enseñarse a los estudiantes cómo aplicar el proceso de reflexión en situaciones prácticas, mediante una aproximación que esté regida por la indagación (Cf. Zeichner y Teitelbaum, 1982; Zeichner, 1983).

El énfasis que se haga sobre la *reflexión* en la formación de profesorado tiene consecuencias considerables sobre los cursos de esta formación, y afecta a la forma en que se maneje la didáctica en los mismos cursos. Aprender a reflexionar frecuentemente comporta cambiar los contenidos y el modo de im-

partir dichos cursos. En cuanto a lo que implica, hay que decir que los estudiantes son *entrenados* a ser abiertos mentalmente, a ser vivaces, a plantear preguntas y a tener sentido de la responsabilidad. Y respecto a la formación continua del profesorado en activo o a las propias prácticas de enseñanza que se desarrollen en las escuelas, es que se hace menos hincapié en que el nuevo profesor se adapte a las rutinas de entrenamiento y de enseñanza para, en cambio, prestarle más atención a la observación y participación dentro y fuera del aula. Un «enfoque orientado hacia la investigación» supone que los estudiantes ya no preparan ni presentan lecciones pre-elaboradas; más bien se asume que aprenden a experimentar en situaciones prácticas para descubrir lo que es posible y lo que es deseable.

Ofreciéndoles a los estudiantes un enfoque experimental de esta naturaleza, incorporar perspectivas que les ayuden a crear rutinas flexibles y adaptables. Y haciendo esto estamos en el camino de desarrollo de un método didáctico que sin ambages pueda ser calificado de profesional.

REFERENCIAS

BROMME, R.: *Das Denken von Lehrern bei der Uniterrichtvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern.* Weinheim, Beltz, 1981.

CLARK, C.M.: «Teachers and the Quality of Education» in B. Creemers e.a. (ed.) *De kwaliteit van het onderwijs.* Groningen; Wolters-Noordhoff, RION, 1983, pp. 185-209.

DARLING-HAMMOND, L; WISE, A.E., y PEASE, S.R.: «Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the Literature». *Review of Ed. Research,* 53, 1983, 285-238.

FENSTERMACHER, G.D.: «A Philosophical Consideration of Recent Research on Teacher Effectivensess». L.S. Shulman (ed.). *Review of Research of Teaching,* 6. Itaca, Peacock, 1978, 157-185.

GAGE, N.L.: *The Scientific Basis of the Art of Teaching.* New York, Teachers College Press, 1978.

HOUSTON, W.R. y NEWMAN, K.K.: «Teacher Education Programs», in H.E. Mitzel (ed.). *Encyclopedia of Ed. Research. Fifth ed.* Free Press, New York, 1982, pp. 1881-1893.

LEONT'EV, A.N.: *Tatigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit.* Berlín, Volk und Wissen. 1979.

MEYER, H.: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung.* Scriptor, Köningstein, 1980.

NELISSEN, J. y VUURMANS, A.C.: *Aktiviteit en de ontwikkeling van het psychische.* SUA, Amsterdam, 1983.

PARREREN, C.F.: *Onderwijsproceskunde* (Leerpsychologie en Onderwijs 5), Wolters-Noordhoff. Groningen, 1981.

VAN PARREREN, C.F.: *Leren door handelen.* Van Walraven. Apeldoorn, 1983.

VAN PARREREN, C.F. y CARPAY, J.A.M.: *Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling,* Groningen, Wolters-Noordhoff. 1980.

PETERS, J.J. y POSTMA, L., e.a.: *Op weg naar een theorie van het onderwijzen. Een onderzoek naar het professionele didaktische handelen en van leerkrachten, 2 delen.* Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde, Groningen, 1983.

PETERS, J.J.: «Teaching: intentionality, reflexion and routines», in R. Halkes, J.K. Olson (eds.). *Teachers Thinking: a new perspective on (persisten problems in) Education,* Zewts en Zeitlinger, Lisse, 1984, pp. 19-34.

SHAVELSON, R.J. Y STERN, P.: «Research on Teachers, Pedagogical Thoughts, Judgements, Decisions and Behavior», *Review of Educational Research,* 51, 1981, 455-498.

SPRINTHALL, N.A. y THIES-SPRINTHALL, L.: «The teacher as an Adult Learner: A Cognitive-Developmental View», G.A. Griffin (ed.). *Staff Development. Eighty-second Yearbook of the National Society for the Study of Education.* Chicago, University of Chicago Press, 1983, pp. 13-35.

TILLEMA, H.H.: *Leerkrachten als ontwerpers.* Utrecht (dissertatie), 1983.

VYGOTSKY, L.S.: *Denken und Sprechen,* Fischer, Frankfurt am Main, 1977.

ZEICHNER, K.M. y TEITELBAUM, K.: «Personalized and inquiry-oriented teacher education: an analysis of two approaches to the development of curriculum of fieldbased experiences», *Journal of Education for Teaching,* 8, 1982, 95-117.

ZEICHNER, K.M.: «Alternative Paradigms of Teacher Education», *Journal of Teacher Education,* 3, 1983, 3-9.

Traducido por Pilar Cano.

E S T U D I O S

DE ESTUDIANTE A PROFESOR. SOCIALIZACION Y APRENDIZAJE EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

JOSE CONTRERAS DOMINGO (*)

LA TENSION ENTRE PENSAMIENTO Y ACCION

Con toda probabilidad, el aspecto de los planes de formación del profesorado que más insatisfacciones produce es el que se refiere a las prácticas de enseñanza. Tanto los profesores de las Escuelas de Magisterio como sus alumnos, una y otra vez manifiestan la disconformidad con las experiencias de enseñanza que se llevan a cabo en los colegios de EGB. Sin embargo, igualmente parece haber unanimidad en la manifestación de su necesidad. No es por tanto su existencia lo que se cuestiona, sino más bien el cómo, el modo en que se realizan; esto es, cuál debe ser su duración, en qué relación con el resto del currículo, en qué colegios, con qué profesores de EGB, con cuáles de la Escuela Universitaria y, lo que quizás sea más importante, para hacer qué. Planteado así, el problema puede parecer que es uno de gestión y que se resuelve realizando una adecuada planificación y disponiendo del suficiente poder en las instancias de decisión (la Administración) para conseguir llevar el plan a buen término. Para hacer esto sólo se requeriría tener unas cuantas «ideas claras» y ser decidido. Pero como voy a tratar de exponer, es todo más complicado que un mero problema de gestión.

Dos son al menos los temas que convierten en conflictivo el asunto de las prácticas. De una parte, el convencimiento de que se sea consciente o no, se pretenda o no, llegar a convertirse en profesor es algo más que adquirir conocimientos y destrezas, algo más que lo que Gimeno (1982), p. 85) llama la competencia profesional y McNamara y Desforges (1979, p. 237) llaman la competencia práctica; llegar a ser profesor tiene que ver también con la adquisición de los intereses, valores y actitudes de los profesores, y el período de prácticas va a cumplir una función muy importante a este respecto (Lacey, 1977, p. 14). Es decir, las prácticas van a desempeñar una labor socializadora nada desdeña-

(*) Universidad de Málaga

ble sobre el futuro profesor y sería un grave error menospreciar este hecho. Aprender a ser profesor es no sólo aprender a enseñar, sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación (Popkewitz, 1979), y en este sentido las prácticas son importantes porque le permiten al estudiante de Magisterio ejercer el oficio y convivir con profesores en su ambiente profesional. Pero también lo son por el lugar que ocupan y la consideración que se les concede en el ámbito del currículo general de formación del profesorado, así como por el significado real que adquieren en el modo en que se realiza la formación teórica y en que se establece la relación teoría-práctica.

Es éste de la relación entre la teoría y la práctica el segundo tema al que antes aludí que complica el análisis y tratamiento de las prácticas. Probablemente nos estamos topando aquí con un problema en sí mismo irresoluble y por tanto siempre recurrente; al fin y al cabo, pensar y hacer son dos actividades humanas de naturaleza distinta, por lo que el vínculo entre ambas es siempre tentativo y siempre mejorable, nunca definitivo. Pero al mismo tiempo, la teorización pedagógica lo es de una actividd intencional, que es la práctica educativa, por lo que el vínculo, la forma en que se pretende relacionar la teoría con la práctica, no es indiferente, sino definidor: define tanto la forma de entender la teoría y su función como la forma de entender la práctica.

Tratada esta cuestión en el ámbito de la formación del profesorado, el problema se multiplica porque nos encontramos no sólo con las dificultades epistemológicas inherentes al conocimiento pedagógico, sino también con las exigencias de la práctica real. En efecto, si académicamente el problema se puede mantener pendiente, a la espera de encontrar soluciones satisfactorias, lo cierto es que los profesores concretos, en sus aulas, «resuelven» el problema en un sentido o en otro. Inevitablemente, su trabajo les obliga a que pensamiento y acción caminen juntos. Luego lo que habría que plantearse es el modo en que el profesor es racional, esto es, el modo en que el profesor da razón de sus acciones, el modo en que fundamenta y da sentido a su actuación educativa. Hay que preguntrase, por consiguiente, cuál debe ser el conocimiento profesional que debe tener un profesor y cómo y dónde adquirirlo, y esto es tanto como plantearse qué concepto tenemos de lo que debe ser un profesor y de cuál y cómo debe ser su formación.

No está claro que la búsqueda de este conocimiento profesional haya sido una preocupación de las Escuelas de Magisterio. MacNamara y Desforges (1979, pp. 233-234) han llamado la atención sobre este punto, señalando que las Escuelas Universitarias han atendido más a la transmisión de los cuerpos de conocimiento oficialmente validados que a la elaboración e integración de un conocimiento «directamente pertinente a la práctica educativa», aun a sabiendas de que esas disciplinas oficiales son, en ocasiones «tangenciales a la tarea del profesor», y de que «han fracasado al enfrentarse con las complejidades de la vida del aula». La fuerza burocrática de la organización universitaria impone un reparto de asignaturas y del tiempo disponible que muchas veces responde más

a divisiones administrativas y a repartos de poder entre Departamentos que a la lógica de una formación profesional.

Por lo pronto, la tendencia habitual con la que nos encontramos en la formación del profesorado se caracteriza por su clara disociación entre la teoría y la práctica. Normalmente, el período de prácticas de enseñanza es un período independiente, claramente diferenciado y sin conexión alguna con el resto de las actividades de formación (clases teóricas) y suele estar localizado al final de la carrera (Gimeno y Fernández, 1980). Las implicaciones de este hecho son diversas. En primer lugar, es sospechoso el concepto implícito de conocimiento, de teoría, con el que se forma a los futuros maestros: es un conocimiento ya elaborado, incuestionable, al que no se le puede aportar la experiencia práctica, real, del aula. Se parece la situación a muchas de las prácticas que realizan los estudiantes en los laboratorios: sólo sirven para ejemplificar algo teóricamente estudiado o para ejercitar alguna habilidad conveniente, pero carece de la posibilidad de aportar algo nuevo al período de trabajo teórico (Delamont, 1984, pp. 154-156). Es decir, el sentido es de la teoría a la práctica, pero no a la inversa. Implica, por consiguiente, un juicio de valor favorable a la teoría (Bernat, 1982, p. 27).

El concepto de profesor que implícitamente se maneja es el que lo entiende como un «aplicador» de conocimiento ya elaborado. Es un *técnico*: se le dan «instrucciones» en clases teóricas y él las «ejercita» en el período de prácticas. De este modo aprenderá a ser un profesor ejecutor de prescripciones curriculares elaboradas en otras instancias que no son la suya, un aplicador de técnicas instructivas diseñadas de antemano por los expertos. El efecto que esto tiene sobre los estudiantes en prácticas es que al colocarlos en una situación de ejercitación sin elaboración posterior, demandan un conocimiento operativo, productivo y eficiente. Si se les ha negado la posibilidad de discutir las finalidades educativas e intervenir en la fundamentación teórica, al negárseles la validez de su conocimiento, exigirán una serie de recursos que les ayuden a desarrollar los comportamientos adecuados para llevar la clase con los menores problemas, independientemente del valor de los fines o de la calidad de la experiencia educativa desarrollada. Con lo cual, «la cuestión de la práctica se convierte casi automáticamente en una cuestión instrumental» (Van Manen, 1977, p. 210). De aquí el rechazo de la teoría por parte de los alumnos en prácticas, a la que se le acusa precisamente de eso: de ser «teoría», y por ello se entiende no ser «especificaciones instrumentales eficaces».

Este estado de cosas sólo favorece el desarrollo de un conocimiento empírico-analítico que, al buscar relaciones causa-efecto, permite derivar aplicaciones instrumentales, técnicas. Perfectamente lógico, por otra parte, porque al compartir la misma orientación, los mismos «intereses cognitivos» (Habermas, 1974; ver Van Manen, 1977, p. 225), la investigación empírico-analítica, de corte conductista, coincide en preocupaciones con los modelos eficientistas en educación. Es el caso de las investigaciones *proceso-producto* y su derivación en el mo-

delo de *educación del profesor basada en las competencias* (Popkewitz, et al., 1979; Gimeno, 1983).

Se podría argumentar, desde otra perspectiva, que situar las prácticas al final de la carrera responde al carácter normativo del saber pedagógico: si la actuación eductiva es una actuación valorativa, es normal que ésta ocurra al final, cuando ha habido suficiente formación como para poder tomar opciones pedagógicas de valor. Así, simultáneamente a un conocimiento empírico-analítico que permite hacer con facilidad derivaciones técnicas, se da una tendencia a lo que podríamos llamar formación de actitudes «positivas» en los estudiantes de Magisterio (atender a los intereses y necesidades del niño, igualdad, valores democráticos, libre expresión, naturalismo, renuncia al poder, trato afectivo, etc.). Entendido así, es éste un concepto de lo normativo que se construye al margen de la realidad, constituyendo en ocasiones poco más que palabras grandilocuentes, lo que Kohlberg y Mayer (1978, pp. 82-83) llamaron la estrategia del «saco de virtudes». A veces se olvida que estos valores o fines tienen que guiar, orientar, sustentar la práctica, por lo tanto tienen que entenderse en sus exigencias de actuación y reelaborarse desde la propia práctica. Como ha escrito Elliott (s.f., p. 5), «es sólo a través de la reflexión retrospectiva sobre sus respuestas estratégicas como los participantes desarrolan su comprensión de los «fines-en-mente». Mediante la identificación de ejemplos positivos y negativos de una buena práctica, los participantes clarifican los ideales que la constituyen. Por tanto, la mejora de la práctica actúa interactivamente con el desarrollo de la comprensión de los ideales que la guían; los medios y los fines son conjuntamente objeto de reflexión. La deliberación práctica integra la investigación empírica con la teórico-filosófica».

Cuando son valores que sólo se han manejado teóricamente, no se tiene referencia de lo que significan y exigen en la práctica escolar. Fuera del contexto real del aula es fácil aceptar estos valores, pero al intentar llevarlos directamente a la práctica, los estudiantes se encuentran con lo que a ellos les parecen ideales imposibles. Así, de una parte, la teoría se convierte en inoperante, carente de su potencial crítico y regenerador (Gimeno, 1982, p. 94), y de otra acaba actuando como elemento ideológico, justificando, por el conocimiento de la teoría, una práctica tradicional, convirtiéndose en un mecanismo habitual para los profesores la referencia a ideas progresistas en educación sin necesidad de modificar la práctica. Con lo cual, la formación teórica acaba convirtiéndose en una de-formación teorizante (Giroux, 1980, p. 19).

Si todo esto es cierto, hay grandes probabilidades de que nos encontremos con un profesor que por todo bagaje dispone de prescripciones instrumentales desmembradas y teorías que sólo le sirven como encubrimiento profesional del profesor. Las investigaciones realizadas en esta línea parecen coincidir en que los profesores utilizan constructos teóricos aunque sea de forma implícita (Contreras, 1985). Parece haber suficiente evidencia de que las teorías *reales* de los profesores tienen poco que ver con las que aprendieron en su época de formación. Algún autor ha caracterizado este conocimiento de los docentes como *prác-*

ticom con un contenido y una estructura diferenciables y peculiares (Elbaz, 1983). Indudablemente, el profesor se ve obligado a construirse su propio conocimiento con el cual dar fundamento y orientación a su quehacer. A veces se le achaca que es un conocimiento pobre (Jackon, 1975), pero habría que preguntarse hasta qué punto no es debido a sus deficiencias formativas, aparte de la influencia de otras razones. O, planteado de otra manera, «¿son realmente las Escuelas Normales las que "hacen" al profesor real?» (Gimeno, 1982, p. 85).

Toda esta separación entre el ámbito de la teoría y el ámbito de la práctica, o si se quiere, todas estas diferencias entre la forma de conocer y de entender la actuación que manifiestan teóricos y prácticos se reflejan en los diferentes intereses y perspectivas entre los centros de formación del profesorado y los colegios de E.G.B. En vez de una interdependencia y necesidad mutua, como cierta dosis de buena lógica haría creer, es el recelo y la desconfianza mutuas lo que caracteriza muchas veces su relación. Las escuelas desconfían a veces de los estudiantes al verlos como «observadores molestos y potenciales críticos» (Gimeno, 1982, p. 97), a la vez que les advierten de la inutilidad de las ideas con las que acuden a las aulas. La universidad piensa en ocasiones que los colegios «estropean» a sus alumnos al hacerles abandonar demasiado pronto sus ideales pedagógicos. Estas diferencias acaban siendo fuente de tensiones entre las dos instituciones (Lacey, 1977, p. 93).

Mientras tanto, el estudiante de Magisterio que está viviendo su primera experiencia docente, el *«práctico»*, se encuentra muchas veces participando de una realidad que no le gusta y con unas teorías que no le sirven, teniendo que optar entre destrezas funcionales y actituudes progresistas y soportando la tensión de los intereses encontrados de las dos instituciones en las que simultáneamente participa. Como muy bien explica Jackson (1981), las ideas de los maestros reflejan la tensión esencial entre pensamiento y acción. El práctico toma conciencia de este hecho en las prácticas. Si realmente el conocimiento profesional de los profesores tiene un carácter genuino, habría que pensar si esto exige modificar el actual conocimiento teórico que se les enseña, pero en todo caso lo que sí habría que plantearse a fondo es la orientación y el seguimiento a los prácticos para que el modo en que se produce la tensión entre pensamiento y acción no sea acrítico y producto de la decepción.

Las prácticas, no ya por su efecto socializador, sino por su importancia formativa, son algo más complejo que «ejercitar» habilidades y reglas prácticas, o aprender «trucos», y uno de los objetivos del presente trabajo es tratar de arrojar luz sobre sus posibilidades formativas. Pero sólo entendiendo las condiciones reales en las que se producen las prácticas y el influjo socializador que ejercen es posible hacer propuestas coherentes y con visos de viabilidad.

DE ESTUDIANTE A PROFESOR: TRANSICION Y DISCONTINUIDAD

En un reciente estudio (Elbaz, *et al.,* 1985) se ha propuesto analizar las prácticas de enseñanza como un período en el que los estudiantes tienen que hacer tres difíciles transiciones: a) de la universidad al colegio; b) de alumno a profesor, y c) de la teoría a la práctica. Nos encontramos por consiguiente ante un cambio de lugar, un cambio en el rol, y un cambio en el modo de utilizar el conocimiento y en el tipo de destrezas que hay que manifestar. Indudablemente, el práctico ha tenido a lo largo de su vida académica suficiente experiencia escolar como para pensar que no va a acudir a un nuevo lugar del que lo desconoce todo, o del que sólo tiene referencias teóricas. Han sido muchos años y miles de horas de aprendizaje experiencial en la escuela primaria como para pensar que pueda haber olvidado los rasgos típicos de la vida en un colegio. En todo caso su formación en la Escuela Universitaria le ha proporcionado una perspectiva más crítica, menos dependiente de su propia experiencia particular y de su anterior punto de vista como alumno. Pero la diferencia fundamental estriba precisamente en que ahora, por primera vez, no va a acudir al colegio como alumno. Sin embargo, tampoco acude como profesor. Y es muy probablemente éste uno de los rasgos fundamentales que definen al práctico y a la experiencia que él adquiere de sí mismo y de su situación: no es alumno, pero tampoco es exactamente profesor.

Cuando alguien entra a formar parte de un grupo social previamente existente, tiene que aprender a comportarse en él en función del papel que tenga que desempeñar; tiene que aprender el rol. Si el rol está suficientemente formalizado (como puede ser el caso de acudir a ejercer un oficio en una institución formal) tiene que observar, preguntar, escuchar, etc., para ir captando cuáles son las expectativas que generan su presencia y su cometido y responder a ellas (Delamont, 1984, p. 19). Si, por el contrario, los papeles no están definidos y la situación no está previamente formalizada, será la dinámica de interacción social entre los sujetos la que vaya dando lugar a la definición de los papeles de cada miembro del grupo (Wolf, 1982; Woods, 1977).

La situación que vive el estudiante de Magisterio en el aula de E.G.B. se encuentra a medio camino de las dos mencionadas. El del práctico constituye un nuevo papel, poco formalizado previamente, en una situación *ya* definida: es una persona que no es ni profesor ni alumno y que busca su lugar en un sitio donde sólo hay profesores y alumnos. Normalmente, el futuro profesor acude al aula de E.G.B. una vez que el curso ha comenzado, habiéndose ya establecido las «reglas del juego» del intercambio social y del funcionamiento académico (son varios los estudios que han señalado la importancia de los primeros días del curso para el establecimiento de los significados básicos y las pautas de actuación en clase: Shavelson y Stern, 1983; Green y Smith, 1983; Clark y Peterson, 1984). Por consiguiente, su figura, que no se define claramente como perteneciente a ninguno de los dos patrones básicos de comportamiento del aula (profesor y alumnos), requiere una remodelación en la estructura de participación social. Pero como la presencia del práctico en el aula es provisional, la re-

modelación es consecuentemente también temporal, lo cual la convierte en relativa, poco importante.

De otra parte, aunque el práctico acude al aula de E.G.B. con el compromiso de actuar como profesor, lo cierto es que la responsabilidad y por consiguiente, las decisiones de peso que puedan afectar a la clase le corresponden, lógicamente, al profesor titular. Al práctico le corresponde un papel subordinado, de dependencia, con respecto al profesor. Si además se da la circunstancia de que hay diferencias en la forma de entender la clase y de actuar en ella, más en precario quedará la posibilidad de iniciativa del práctico, sobre todo teniendo en cuenta que el profesor influirá en su calificación académica. En conclusión, la provisionalidad de la presencia del práctico en clase, la relatividad de la remodelación que origina, la dependencia con respecto al profesor y la inestabilidad general de su situación, hacen que el poder evaluador del práctico y su capacidad para decidir sobre la estructura de tareas académicas, sean escasos, lo cual le quita peso como profesor de cara a los alumnos. Por este motivo el papel del práctico no se puede definir como el de un profesor, porque no sólo lo saben que no lo es el titular y el propio práctico, sino que también lo saben los alumnos.

Son muchas las experiencias observables o directamente narradas por los prácticos que avalan este análisis. Por ejemplo, en ocasiones, cuando el práctico va a entrar en acción (exponer un tema, dirigir una actividad, etc.), el profesor realiza una especie de preparación sobre la clase para traspasar provisionalmente el poder al futuro profesor, avisando a los alumnos del cambio y advirtiéndoles de la necesidad de responder a la situación como si de un profesor más se tratara, pero lo hace de tal modo que crea dos niveles de autoridad: la que ejerce el práctico y la que, en un nivel superior, ejerce él, de manera que se mantiene «al quite» por si surge algún conflicto que el práctico no pueda resolver. Así, lo que en un principio supone una actuación más relajada para el práctico, al saber que toda la tensión del aula no recae sobre él, se convierte a su vez en una situación de dependencia que le resta autoridad. Los alumnos tienen tal conciencia de este hecho que rápidamente aprenden a diferenciar ambos papeles, incluso en los primeros niveles de escolaridad. Por ejemplo, es habitual encontrarse con que cuando los alumnos buscan una valoración positiva por alguna acción realizada o por el logro de alguna actividad académica, acuden por igual al práctico y al profesor (incluso en ocasiones, tienden más al práctico, que suele ser más elogiador), pero cuando se trata de pedir justicia o de exigir el castigo de un compañero, se acude directamente al profesor que es quien ejerce legítimamente el poder.

Vemos, por consiguiente, cómo el práctico define un nuevo papel, provisional e inestable, en la vida del aula. Pero se encuentra con que, a diferencia de otros roles, él no tiene referencias para aprenderlo. De una parte, está poco formalizado; no existen unos rasgos ni un cometido claramente diferenciados. De otra, no tiene oportunidad para observar la actuación de otros prácticos, el aislamiento en que se produce en general el papel del profesor (Lacey, 1977, p. 40),

se reproduce igualmente en el práctico. Como mucho, observa la actuación del profesor y la manera que éste tiene de asumir su papel, pero luego él se encuentra incapacitado para actuar completamente como un profesor. Por consiguiente, el práctico no puede «descubrir» su papel, sino que tiene que *inventarlo, construirlo.*

Vemos por tanto que hablar de *transición* tiene sentido al suponer el período de prácticas una fase intermedia, diferenciada, entre ser estudiante y ser profesor. Sin embargo, lo que muchos estudios sobre este tema han destacado no ha sido el carácter de transición, sino el de la *discontinuidad* que se produce en los estudiantes entre el período de formación y su experiencia de enseñanza.

El efecto socializador de las prácticas

Han sido abundantes —aunque no en nuestro país— los estudios sobre la socialización del profesor en prácticas, y en ellos normalmente se ha coincidido en afirmar los efectos nocivos que éstas ejercen sobre el futuro profesor. Durante mucho tiempo ha sido una creencia común que las ideas renovadoras adquiridas por los estudiantes en la universidad, quedaban anuladas, o cuando menos mitigadas, durante la experiencia de prácticas en los colegios. Por ejemplo, el estudio de Iannacone (1963), ampliamente citado por Wehlage (1981), explica la transición que sufre el práctico como un proceso de tres estadios: 1) estadio de «observador», donde el práctico se muestra crítico con lo que ve en el aula y la actuación del profesor; 2) estadio de «ansiedad», que se caracteriza por ser un período de crisis e inseguridad, y 3) estadio de «enseñanza» donde el estudiante acepta y aprueba los modelos de comportamiento practicados por el profesor. Para este autor, la clave del paso por estos estadios es el aumento de la distancia del estudiante con la universidad y la disminución de la misma con respecto al profesor, adoptando así una perspectiva «antitética con la que se le ha enseñado en la universidad». A lo largo del proceso de socialización que supone el período de prácticas, el estudiante abandona las *ideas* que adquiría en la universidad según va tomando parte en los *comportamientos* que exigen el trabajo de la enseñanza, porque ahora percibe esas ideas en conflicto con la realidad y las exigencias del aula.

Según Iannacone, la necesidad de control de la clase y de obtener éxito inmediato como nuevos criterios de valoración, explican este cambio. El criterio, por tanto, es ahora el de la efectividad: lo que le interesa al docente en ciernes es que el procedimiento empleado «funcione».

Otras investigaciones han señalado también cómo las prácticas contribuyen al desarrollo de perspectivas «utilitarias» en las que el principal criterio de valoración y selección de actuaciones docentes es aquello que funcione rápidamente para dar la clase en el tiempo requerido y de un modo ordenado, con el mínimo de problemas. De este modo, la técnica de enseñanza se convierte

en un fin de sí misma en vez de en un medio para alguna intencionalidad educativa (ver Tabachnick *et al.*, 1982, p. 13).

Han sido muchas las investigaciones que se han desarrollado en este sentido, concluyendo que la experiencia de prácticas «borra» o, en expresión de Zeichner y Tabachnick (1981), «lava» toda influencia de las Escuelas de Formación del Profesorado. El modo de investigación normalmente usado en estos estudios sobre el impacto que ejercen las prácticas suele consistir en la medida (a través de un cuestionario) de las actitudes y de las ideas pedagógicas del práctico antes y después de la experiencia, interpretando los resultados y extrayendo conclusiones en función de las diferencias observadas entre la primera y la segunda aplicación. Aunque en realidad los resultados son muchas veces confusos y poco concluyentes, Zeichner (1980) resume así la visión general que ofrecen estas investigaciones:

> «Los prácticos, relativamente «liberales», empiezan a aproximarse durante su experiencia de enseñanza cada vez más a las ideas y a las prácticas más conservadoras de los profesores, los cuales a su vez están también presionados para adoptar sus puntos de vista conservadores, debido a las limitaciones que imponen las condiciones materiales del aula y las burocracias escolares. Ni los prácticos ni los profesores se piensa que tengan mucha elección en términos de las perspectivas que eventualmente adoptan. Además, las universidades están absueltas de cualquier responsabilidad en el desarrollo de esos puntos de vista conservadores, ya que la principal influencia socializadora se localiza en la escuela. Los estudiantes están cogidos entre las fuerzas opuestas de las dos instituciones, ganando el final las escuelas» (p. 48).

Como se puede observar, son varias las fuerzas socializadoras que mencionan estos estudios. Entre las principales, Zeichner (1979) cita las siguientes:

a) El primer factor que algunos autores han mencionado como de mayor influencia en la socialización de los profesores es el de su propia biografía, su experiencia escolar a lo largo de su vida. Lortie (1975, cap. 3) ha sido uno de los autores que más ha insistido en esta versión, defendiendo que la socialización de los profesores es producto del fuerte impacto que tienen sobre los sujetos las miles de horas de enseñanza que han vivido en su infancia. Se produce de este modo una interiorización de los modelos de enseñanza que sus profesores practicaron con ellos. Su resocialización universitaria constituye sólo un barniz que se cae al tener las primeras experiencias como docentes, activándose los patrones de comportamiento docente que aprendieron por observación durante muchos años. Petty y Hogben (1980) explican este hecho aduciendo un factor de dificultad en el uso por parte del práctico de sus conocimientos teóricos: como en los cursos teóricos no se realizaban conexiones explícitas en la práctica, se encuentran incapacitados para traducir sus conocimientos en principios prácticos, por lo que se ven abocados a echar mano de todo aquello que les permita sobrevivir en el aula, sobresaliendo, por encima de todo, lo que realmente

sí aprendieron en un sentido práctico: su propia experiencia y lo que vieron que hacía el profesor (Pérez Gómez, 1984).

b) Se ha considerado también, por parte de muchos autores, la influencia que tienen sobre el práctico las personas con «poder evaluador». Se considera aquí que la socialización actúa como un «proceso de poder» en el que el práctico se deja atraer por los puntos de vista de aquellos de los cuales depende su calificación. Dos suelen ser las figuras evaluadoras del estudiante durante su experiencia docente: el *profesor tutor* (el profesor del aula de E.G.B. a la que acude el práctico), y el *profesor supervisor* (profesor de la Escuela de Profesorado). Parecen existir resultados más claros con respecto al alto impacto del profesor tutor sobre el práctico, recogiéndose poca evidencia empírica de que el supervisor ejerza una influencia sustancial en su socialización (Zeichner, 1979, p. 8). Es probable que este desequilibrio de influencias se deba al efecto «envolvente» del tutor sobre el práctico, ya que ambos mantienen un contacto cotidiano, mientras que el contacto con el supervisor es más distanciado y esporádico.

c) El tercer factor a destacar entre los que originan efectos socializadores en los futuros profesores es el de la influencia de la subcultura del profesor y de la estructura burocrática de las escuelas. Se basa esta tendencia en la teoría del *ajuste situacional,* según la cual, la gente tiende a adoptar las ideas y conductas normativas exigidas por la situación en la que participan. Algunos autores lo han explicado como una especie de «rito de iniciación», mediante el que el alumno de prácticas, después de una fase de distanciamiento de su papel de estudiante y de un período de transición, se incorpora a la subcultura del profesor, produciéndose el ajuste situacional del práctico a las ideas y prácticas que soportan las normas de organización escolar. Muchos estudios han utilizado el concepto de Hoy de «ideología del profesor sobre el control del alumno» (pupil control ideology). Hoy y Rees (1977) definen este concepto a lo largo de una dimensión «de custodia-humanista». «Una ideología de custodia sobre el control del alumno acentúa el mantenimiento del orden, la desconfianza en los alumnos y un enfoque moralista punitivo en cuanto al control del alumno. Una ideología humanista hace hincapié en la aceptación de una visión confiada de los alumnos y un optimismo con respecto a su capacidad de autodisciplina y responsabilidad» (Hoy y Rees, 1977, p. 24; citado por Zeichner, 1979, p. 12). Estos autores encontraron que los prácticos mantenían al final de su experiencia docente una ideología más de custodia que al principio, en consonancia con el mayor custodialismo que manifestaban los profesores con experiencia. También encontraron que adquirían un punto de vista más burocrático (más conformistas e impersonales).

Crítica reciente y nuevas interpretaciones

Tanto Zeichner (1979, 1980), como Lacey (1977) y Tabachnik *et al.* (1982). han acusado a estas investigaciones de reunir los defectos en que suelen incurrir

los estudios funcionalistas. En efecto, el paradigma funcionalista entiende la noción de socialización como un proceso por el que el individuo se *ajusta* a la sociedad a través de diversos estadios de transición. Es un modelo con un gran peso determinista en su visión de la sociedad y del hombre, el cual es considerado como «una entidad relativamente pasiva siempre dando paso a las fuerzas socializadoras; un recipiente vacío que se llenará con las costumbres y los valores básicos de la sociedad de la que pasará a formar parte» (Lacey, 1977, p. 18).

Tal enfoque deja de considerar la naturaleza dialéctica y dispar de las propias experiencias socializadoras. Así, en primer lugar, nos encontramos en estos estudios con una visión homogénea de cada una de las instituciones socializadoras del práctico en las que además se presupone un carácter conservador para todas las escuelas y un carácter liberal-progresista en la universidad, que resultan bastante discutibles. Zeichner (1979) señala la existencia de alguna evidencia empírica que pone en duda tal homogeneidad. «Aunque ciertas ideologías y prácticas pueden ser claramente dominantes, las escuelas son también lugares de confrontación de ideologías rivales... Hay profesores nuevos que llegan a la enseñanza interesados en cambiar el sistema en vez de ser cambiados por él, y muchos de estos «radicales» a menudo persisten» (p. 24).

Según han demostrado Tabachnick *et al.* (1982), la razón por la cual estos estudios obtenían, a veces, conclusiones que hacían pensar en la homogeneidad de las instituciones y en el determinismo del ajuste situacional, estribaba en el tipo de tratamiento estadístico a que se sometían los datos obtenidos. Al atender sólo a los resultados dominantes dentro de los grupos estudiados, se ignoraba el impacto diferencial que ejercían las prácticas sobre muchos de los estudiantes, obteniéndose conclusiones sólo de los indicadores de tendencia central. «La naturaleza heterogénea de las perspectivas del práctico, que se corresponden con la variedad de perspectivas que existe en la profesión en su conjunto, no ha sido adecuadamente tratada en estos estudios» (p. 14).

De otra parte, el hecho de que la mayoría de las investigaciones se hayan limitado a la variación que sufren los prácticos *antes* y *después* de la experiencia, ha llevado a que las interpretaciones de los datos se hayan basado en especulaciones; sin embargo, han sido pocos los investigadores que han atendido a lo que realmente ocurre *durante* la experiencia. Un análisis interno de este tipo nos puede llevar a conclusiones inesperadas para lo que hasta ahora hemos podido ver. Tal es el caso de la investigación de Copeland (1979) en la que estudia cuál es el tipo de influencia que realmente ejerce el profesor tutor sobre el práctico.

Copeland demuestra que no es el profesor tutor el que causa la socialización del práctico llevándole a la renuncia de las destrezas aprendidas en la universidad. Al menos, no lo es ni única ni directamente. Es más bien el ambiente, el sistema ecológico del aula, quien origina esos efectos, y no —como pudiera pensarse— un aprendizaje por observación del modelo de actuación que constituiría al profesor.

Como se puede deducir de los análisis ecológicos (Pérez Gómez, 1983; Doyle, 1983; Hamilton, 1983) cuando el futuro profesor acude al aula en la que realizará las prácticas, ésta tiene ya establecida una estructura de tareas académicas y un sistema de participación que son producto, en parte, de la dinámica de intercambio entre los sujetos (en la que el profesor, qué duda cabe, juega un papel primordial) y en parte, de las condiciones materiales e institucionales en que existe ese aula. Este sistema de conductas adaptativas acaba adquiriendo un cierto equilibrio que se acentúa con el paso del tiempo. Los alumnos están acostumbrados a determinado tipo de actividades, desarrollando las respuestas apropiadas a ellas. Si el práctico intenta llevar a cabo determinadas destrezas que son usuales en ese aula, el intento encajará en el sistema de clase. Esto hará que el práctico se sienta animado a utilizar de nuevo destrezas de este tipo. Pero si las destrezas que intenta poner en práctica no encajan con la clase, el resultado puede originar conflictos que desanimarán muy probablemente al práctico y desistirá de usarlas nuevamente. Es decir, el sistema del aula provocará sobre el práctico conductas adaptativas.

Es cierto que es muy probable que el profesor tutor tenga una gran responsabilidad sobre el sistema final de clase, con lo cual ejerce, aunque indirectamente, una influencia sobre el estudiante de Magisterio al hacer imposible que pueda tener viabilidad otro tipo de acciones. Pero también lo es que puede que exitan otros tipos de factores que condicionen el resultado final del ecosistema del aula (alumnos, presiones institucionales, espacio disponible, etc.). «Las relaciones detectadas entre profesores tutores y prácticos pueden ser el resultado de las fuerzas moldeadoras que ejerce sobre ambos el sistema ecológico del aula» (Copeland, 1979, p. 197).

Una de las consecuencias más importantes que se puede extraer de este estudio es que posiblemente si el práctico tiene conciencia de este hecho, es decir, si comprende por qué consigue desarrollar en el aula de prácticas unas destrezas y no otras, el éxito o el fracaso de las acciones emprendidas repercutirá sobre él de forma distinta. Disponer de una explicación de lo que ocurre, le puede ayudar a reconducir sus esfuerzos de una manera controlada e intencional, o en determinados casos, incluso a desistir provisionalmente de sus intenciones, a la espera de un contexto más favorable. Pero como ha señalado McIntyre (1980), normalmente es tan pobre el conocimiento con el que acuden los estudiantes a las prácticas sobre cuáles son los mecanismos y limitaciones que operan en el aula, que se desilusionan rápidamente con los ideales con los que acudían, al no saber convertirlos en actuación, y cuando encuentran algo que funcione se aferran a ello, «sin explorar nunca más los límites de lo posible» (p. 299).

Por eso es previsible que las necesidades de éxito inmediato y de control y disciplina de la clase sean factores de peso en la experiencia del práctico, ya que son problemas que cobran una singular importancia en la actuación del profesor. Por ejemplo, Doyle (1979b, pp. 47-48) ha explicado cómo el primer objetivo de un profesor no es que los alumnos aprendan, sino obtener y mante-

ner la cooperación de los alumnos en las actividades que se propongan. Mientras no consiga esto no sólo no hay aprendizaje que valga, sino que además corre el riesgo de que surjan problemas de disciplina. Pero a este tipo de afirmación sólo puede llegarse comprendiendo cómo funciona realmente el aula, no sólo haciendo declaración de buenas intenciones pedagógicas. Sin embargo, la formación teórica de los profesores normalmente ha obviado un conocimiento de este tipo. Para enseñar, para llevar una clase, no es suficiente disponer de un repertorio de destrezas, o tener un conocimiento de la materia que se enseña, o ligeras nociones sobre la clasificación académica de los métodos de enseñar, sino que hay que saber traducir la materia en actividades, saber pensar en los métodos en términos de tiempo y secuencia y ser capaz de entender cómo funciona una clase para poder comprender los acontecimientos que se suceden en función del contexto en el que ocurren. «Por tanto, la comprensión de las propiedades peculiares de los ambientes de clase debe ser un componente fundamental en la preparación del profesor» (Doyle, 1979a, p. 142).

Esto por lo que se refiere a un conocimiento práctico del funcionamiento de la clase. Pero en un caso parecido nos encontramos con respecto a los ideales y actitudes renovadoras. Según Bartholomew (1976, citado por Zeichner y Tabachnick, 1981), el cambio de los prácticos hacia actitudes conservadoras es producto de una universidad que sólo ha sido retóricamente liberal, puesto que en la práctica ha sido conservadora. No le ha permitido a los futuros profesores experimentar lo que predica, con lo cual los anima a utilizar eslóganes liberales sobre la educación, pero en cualquier otro lugar que no sea la universidad. El efecto, por tanto, no es que sea inefectivamente liberal, sino que es efectivamente conservadora. A esto añaden Zeichner y Tabachnick (1981) que el conocimiento que transmiten las Escuelas de Profesorado no permite a los estudiantes reflexionar sobre las condiciones materiales e ideológicas que limitan la enseñanza. «El efecto de la universidad sobre las perspectivas de enseñanza es esencialmente conservador porque no proporciona a los futuros profesores las herramientas conceptuales que les permitirían trascender los contextos estructurales en los que actualmente ocurre la enseñanza y el aprendizaje» (p. 9).

Estrategias sociales y resistencia en la socialización

El trabajo de Lacey sobre *la socialización de los profesores* (1977) ha supuesto una conceptualización muy útil y sugerente en el modo de entender qué ocurre en realidad en el período de prácticas de enseñanza, demostrando cómo la socialización no es un fenómeno de ajuste pasivo, sino que «el actor individual, que está en la intersección entre la «biografía» y la «situación social» tiene cierta libertad para manipular y cambiar la situación, aunque al mismo tiempo está siendo presionado para ajustarse a ella» (p. 95).

Los prácticos no se acomodan a las exigencias de su experiencia docente de un modo pasivo; por el contrario, desarrollan lo que Lacey ha llamado *estrate-*

gias sociales: sistemas de ideas y acciones desarrolladas intencionalmente por un individuo en el contexto de una situación específica. Estas estrategias las selecciona el sujeto en función de la interpretación que hace de la situación y de la capacidad que tiene para llevarlas a cabo. Se pueden distinguir tres estrategias fundamentales: 1) *conformidad estratégica,* en la que el individuo se muestra conforme con la definición de la situación que hace la autoridad y con las restricciones que aquélla impone, pero mantiene sus reservas privadas; 2) *ajuste interiorizado,* en el que el individuo se muestra conforme y convencido de que las restricciones que impone la situación son para bien, y 3) *redefinición estratégica* de la situación, cuando los individuos que no tienen poder para hacerlo, introducen algún tipo de cambio.

Los estudiantes, a lo largo de sus prácticas, en función de la experiencia que les toque vivir, de su capacidad para interpretar la situación y del punto de vista personal desde el que la interpretan, desarrollarán una u otra estrategia. Si bien las dos primeras suponen un modo de ajuste social (aunque no siempre sincero, ya que éste puede ser aparente), la tercera es claramente una estrategia de resistencia a las presiones de ajuste, ya sean institucionales y difusas (el «sistema» o la organización escolar, por ejemplo) o personales y concretas (el profesor tutor y el supervisor). Una redefinición estratégica, en cuanto que significa resistencia a las presiones institucionales y fricciones con quien detenta el poder, obliga normalmente a reinterpretar la situación, según ésta se va modificando, y a ir adecuando la estrategia. El éxito de una redefinición estratégica por parte de un sujeto depende, por consiguiente, de su habilidad para redefinir la situación y, si es necesario, incluso adoptar estrategias de conformidad en los momentos críticos. Esa capacidad de redefinir la situación depende a su vez de la sensibilidad que demuestre para captar el ambiente y las personas significativas en él.

Con esta conceptualización básica hace Lacey una descripción de la socialización de los estudiantes de profesorado de la Universidad de Sussex (Inglaterra) durante el período de prácticas (pp. 77-95). En síntesis, Lacey encontró que conforme empezaban los prácticos a implicarse más en su experiencia docente, se enfrentaban con situaciones de difícil solución, contradicciones y fracasos personales. Los problemas del control de la clase, de la exposición de la materia a los alumnos y de sus relaciones con los profesores ya establecidos, les creaban sentimientos de incertidumbre, de duda y de tensión. En estas circunstancias, para evitar el sentimiento de culpabilidad que les rondaba (siempre puede ocurrir que todo sea un problema de incapacidad personal), *desplazaban la culpa* o bien hacia arriba: el «sistema», el director, el profesor tutor (dirección «radical»), o bien hacia abajo: los alumnos (dirección «conservadora»).

Los estudiantes mostraban la necesidad de comunicar tanto sus problemas como el desplazamiento de la culpa que hacían en una de esas dos direcciones. Sin embargo, si esa comunicación la tenían con el profesor tutor o con el supervisor, corrían el riesgo de que pensaran que no eran capaces de superar las prácticas, al confesar determinados fracasos y dificultades. Tenían que andarse, por

tanto, con cuidado. Así, en función de cuál fuera su experiencia y cuál el tipo de personas con las que se comunicaban, utilizaban una estrategia de *colectivización* del problema (el problema es compartido por todos aquellos que coinciden en la dirección del desplazamiento de la culpa, generalmente los compañeros y, a veces, el supervisor), o bien de *privatización* (el estudiante rehúye hablar sobre ello, e incluso no reconoce el problema ante otros).

Debido a las diferencias notables de valores, actitudes e intereses existentes entre los colegios y la universidad, normalmente los estudiantes usaban estrategias diferentes en cada ambiente; en concreto unas estrategias para el tutor y otras para el supervisor. Tal y como lo expresaba un estudiante: «Yo estaba de acuerdo con el profesor supervisor en principio, y con el profesor tutor en la práctica» (p. 95).

Vemos, por tanto, cómo son los propios intereses y orientaciones de los prácticos los que entran en conflicto con los intentos de ajuste y cómo van desarrollando diferentes formas de tratamiento de esos conflictos. Al encontrarse muchas veces los prácticos simultáneamente ante dos presiones distintas, les obligaba a adoptar estrategias de conformidad, ya que el ajuste interiorizado era difícil de sostener en los dos medios (colegios y universidad). La oportunidad de que esa resistencia pasara de ser pasiva a ser activa dependía ya de la coyuntura con que se encontrara el práctico y de su habilidad para no usar las estrategias de modo que supusiera un riesgo tal que le imposibilitara continuar sus intentos de redefinición.

Lo importante aquí no es tanto el análisis que hace Lacey de la situación concreta que él estudió como la conceptualización desarrolada. En efecto, las circunstancias pueden variar de un lugar y una época a otros, pero el modo de interpretar la interacción entre las intenciones individuales y las restricciones institucionales puede ayudarnos a comprender cómo el factor fundamental de socialización de los sujetos está no sólo en qué medida se ajustan a las exigencias institucionales, sino en cómo aprenden a idear sistemas de ideas y acciones que les permitan «navegar», con un índice de riesgo calculado, en ambientes que no siempre ellos aceptan de buen grado; bien sabido, por supuesto, que una de esas estrategias, precisamente la de menor riesgo, es la de la aceptación sin reservas del orden establecido.

LAS CARACTERISTICAS DE LA PROFESION DOCENTE Y EL CONOCIMIENTO DEL PROFESORADO

Hasta aquí hemos visto cuáles son las repercusiones que tienen las prácticas sobre los estudiantes: cómo se desarrolla en ellos una tendencia al pragmatismo, a la búsqueda de patrones docentes que «funcionen»; cómo impera en sus perspectivas un mayor «realismo», acotando los límites de lo posible en relación a lo que ellos han podido ver o hacer en su corta experiencia (con la con-

siguiente renuncia a los «ideales» con los que acudían), y cómo aprenden también a sortear aquellas influencias que no están dispuestos a asumir.

Como es lógico, no se puede hacer una división tajante entre la experiencia de socialización del práctico y la del profesor que empieza su vida profesional. Si bien es cierto que la experiencia de las prácticas tiene sus peculiaridades específicas, debido a que el estudiante, en estas circunstancias, es un profesor «a medias», limitado en su responsabilidad docente y acotado por las exigencias de tutores y supervisores, no es menos cierto que la mayor parte de las dificultades que vive un práctico son las mismas que vive un profesor. Como han podido comprobar Zeichner y Tabachnick (1985), los profesores en sus primeros años de experiencia docente siguen un proceso de socialización que se puede interpretar en las mismas claves de estrategias sociales propuestas por Lacey. Incluso Woods (1981) ha utilizado los mismos conceptos para explicar la actuación de profesores con muchos años de ejercicio profesional.

No nos debe extrañar que esto sea así. Podemos dividir, provisionalmente, las dificultades a las que hacen frente los prácticos en dos tipos: las que se refieren a los problemas «puramente docentes» (organizar las actividades de aprendizaje, evitar problemas de disciplina, seleccionar y ordenar el contenido, etc.), y las que se refieren a los problemas «institucionales». Pues bien, desde esta división, el profesor, en sus primeros años de experiencia, se enfrenta de igual manera que los prácticos con los problemas «docentes» y tan sólo cambian de cariz los «institucionales». Pero *solamente* cambian de cariz, esto es, en su modo externo de producirse. El profesor se enfrenta, al igual que los prácticos, a exigencias y presiones institucionales, pero a diferencia de ellos, son nuevas figuras quienes las ejercen. Antes eran fundamentalmente el tutor y el supervisor; ahora son el director, la inspección, los compañeros y los padres de los alumnos.

Dilucidar este hecho es importante porque nos va a permitir aclarar cuál debiera ser el sentido de las prácticas. Si éstas corresponden a un momento de la formación profesional, es necesario entender cómo se configura la profesión docente y con qué problemas se encuentran los profesores principiantes (Veenman, 1984). Sólo así se podrá intervenir en las prácticas, permitiéndoles a los estudiantes enfrentarse a las dificultades con las que más tarde se encontrarán.

Antes advertí de la provisionalidad de la división entre problemas «docentes» e «institucionales». En realidad, las dificultades que experimenta un profesor no manifiestan una frontera clara entre problemas con la institución y problemas dentro del aula. La presión institucional se mete dentro del aula: la propia experiencia del aula presiona para que se sea adaptativo. Ser profesor significa enfrentarse a diversos dilemas: hay que optar entre enseñar el conocimiento público oficial (los programas oficiales) o preocuparse por los intereses cognoscitivos de los alumnos; entre defender las diferencias individuales o el igualitarismo; entre favorecer la autonomía o imponer un orden; entre favorecer un aprendizaje de comprensión y la libre opinión, que animan a la divergencia, o

pretender determinados resultados, etc. Estos y otros dilemas son simultáneamente docentes e institucionales. La opción que pueda hacer un profesor concerniente a asuntos internos del aula, tiene repercusiones fuera de ella y está marcada por instancias externas que en un momento determinado pueden trabar su realización. Por eso, el profesor se encuentra muchas veces entre la espada de las prescripciones y las prácticas establecidas y la pared de las propias convicciones.

El compromiso moral resulta ineludible en el profesor. Podrá no ser problemático, si las convicciones personales coinciden con las prescripciones institucionales (el caso del «ajuste interiorizado» del que habla Lacey), pero siempre será un compromiso de carácter ético. Por eso, normalmente, detrás de los conflictos personales que vive el profesor en su ejercicio docente, se encuentra siempre el mismo problema: cómo enseñar siendo coherente consigo mismo. Cuando la dificultad es cómo ser más efectivo, el problema es sólo de carácter técnico; pero cuando el problema está entre ser efectivo o ser consecuente, nos encontramos más bien ante un dilema moral.

Según ha señalado Elliott (1984), la actuación docente, al ser de carácter moral, necesita traducir los fines y valores éticos en formas concretas de acción humana. Esta traducción requiere, en cada situación, de la elaboración de un juicio, de carácter moral, mediante el que se valora cuál es la forma de acción apropiada para ser consecuente, en esa situación particular, con los principios éticos.

Son muchos los factores que singularizan este tipo de juicios. En primer lugar, las situaciones de enseñanza no están sometidas a leyes o reglas generales. La enseñanza ocurre en un ambiente complejo e incierto que hay que interpretar en su singularidad específica. Son juicios *situacionales*. De otra parte, no existe una única concepción de la enseñanza ni un único sistema de valores en los que apoyarse. Al pretender convertir los principios éticos en formas de acción, la variabilidad de esos principios diversifica los modos por los que se resuelve la coherencia entre los valores y las actuaciones. Además, tal y como ha destacado Lampert (1985), en ocasiones, el profesor maneja y pretende simultáneamente fines que se contradicen (como producto o bien del propio estado personal de «confusión», al no tener una clara opción entre valores, o bien de la yuxtaposición de responsabilidades y exigencias encontradas en las que uno no tiene la capacidad o el poder de resolver). Son situaciones en las que no hay solución, pero sí acción. El profesor se enfrenta al dilema sin resolverlo: mediante procesos de negociación y balanceo, mantiene la tensión entre los fines en conflicto sin elegir entre ellos.

Todo esto contribuye a que las estrategias de enseñanza que desarrolla el profesor en el aula sean *personales* y, en cierta manera, «intransferibles», ya que son producto de la integración de una serie de juicios y decisiones aplicadas a un caso particular en las que toman parte no sólo opciones y visiones personales de corte profesional (concepción de la enseñanza, del aprendizaje o de las

asignaturas) sino también modos propios de pensar y de ser (ideología, carácter, aptitudes físicas e intelectuales) (Doyle, 1979b).

Elliott apunta que la calidad de esos juicios depende de la calidad de la reflexión previa sobre la situación, y que esta reflexión exige un «conocimiento profesional». Pero, ¿cuál es el conocimiento profesional que utiliza un profesor? ¿Es el conocimiento teórico que aprende durante su período de formación?

Ya Jackson (1975) se refirió a cómo este conocimiento tiene unas características «especiales». Según Elbaz (1981, 1983), los profesores tienen un conocimiento orientado a la práctica que usan activamente para dar forma y dirigir el trabajo de enseñanza. Es un *conocimiento práctico.* «Los profesores poseen y usan su conocimiento de un modo peculiar, y esa posesión y uso lo señala como "conocimiento práctico" (más allá del hecho de que mucho de lo que el profesor sabe se origina en la práctica)... El conocimiento del profesor es algo dinámico, adquirido en relación activa con la práctica y usado para dar forma a esa práctica» (1981, pp. 47-48). Es por tanto un conocimiento de elaboración propia que integra, junto al experiencial, todo el conocimiento teórico que posee el profesor, traduciéndolo «en términos de valores y creencias» (Elbaz, 1983, p. 5).

¿Cómo se elabora este conocimiento? En realidad es muy poco lo que se sabe sobre esto. Las menciones sobre el proceso de elaboración del propio conocimiento pedagógico por parte del profesor se apoyan más en suposiciones que en evidencias. Elliott (1984, p. 15) sostiene que es a partir de las «destilaciones retrospectivas de la experiencia» hasta constituir generalizaciones. Estas generalizaciones serían relaciones entre factores que, vistas desde la reflexión, parecen repetirse en las situaciones prácticas con un grado razonable de frecuencia.

Según Doyle (1979b), el conocimiento de la clase que construye el profesor es producto de la elaboración mental que éste hace de la experiencia que vive. Esta experiencia se ordena formando esquemas que reflejan la estructura de sucesos de la clase. Los esquemas de la clase le permiten al profesor entender el ambiente, es decir, reconocer e interpretar sucesos y predecir estados posibles y direcciones de la actividad. Pero estos esquemas se elaborarán no sólo en función de la experiencia que vive el profesor y de la elaboración que haga de ella. Dependen también de la estructura conceptual previa de explicación del aula en la que estos esquemas se insertan. Si, como suele ocurrir, el conocimiento previo de que dispone el profesor, producto de su etapa formativa, no es relevante para las características de la vida del aula, tendrá que sustituirlo por aquellas referencias conceptuales que le ayuden a ordenar la experiencia y por un penoso aprendizaje por ensayo-y-error.

De dónde proceden esas referencias conceptuales es algo ya variable en cada sujeto. Depende de las circunstancias situacionales y personales al tener que elaborar juicios y decidir estrategias docentes. Depende de la experiencia que le suministre su propia actuación. Depende también, cómo no, de la aplicación

del conocimiento adquirido durante su formación, al que recurrirá como categorías provisionales. Pero, insiste Doyle, aunque se pueda disponer con anterioridad de un conocimiento proposicional válido, se requiere la experiencia en clase para poderlo comprender (1979b, p. 71).

EL APRENDIZAJE PRACTICO EN LA FORMACION DEL PROFESORADO

La consecuencia central que se puede extraer de todo lo expuesto, para la formación del profesorado, es que no se trata solamente de «hacer prácticas», sino de realizar «aprendizajes prácticos», y prácticos en varios sentidos: a) En el sentido de «útiles», esto es, que la formación que reciba el profesor le sirva no como argumentación ideológica de cualquier actuación, sino para entender su realidad profesional y para fundamentar y orientar su práctica. Esto exige una cuidadosa selección tanto del conocimiento pertinente para formar profesores como de la forma en que éste se aprenderá. b) El aprendizaje tiene que ser orientado a la práctica, a la realidad; tiene, por consiguiente, que hacer referencia a ella. c) Tiene, por último, que poner las bases para hacerle posible al futuro profesor la construcción progresiva, consciente y crítica de su conocimiento práctico.

Los planes de formación del profesorado no pueden arrinconar la experiencia práctica del estudiante en unos meses al final de la carrera. Al contrario, debe extender a lo largo de todo el período formativo tanto los diferentes momentos puntuales de experiencia docente, como la conexión constante de las disciplinas teóricas con la realidad escolar.

En diferentes momentos he ido señalando distintas razones por las que el conocimiento teórico que se transmite a los profesores en su período de formación tiene una incidencia limitada sobre su futura actuación profesional, entre las cuales no es la menos importante la escasa conexión con los problemas reales del aula y del oficio de enseñar que muestra el conocimiento académico. Hay, sin embargo, otro factor de fundamental importancia que tenemos que considerar.

Tal y como han señalado, entre otros, Posner (1982) y Anderson (1977), los alumnos, en cualquier nivel de enseñanza, no acuden a la escuela «en blanco». Por el contrario, acuden con una serie de estructuras conceptuales y esquemas acerca de diferentes ámbitos de la realidad que son producto de su experiencia mundana. Cuando los marcos conceptuales que aprende en la enseñanza formal difieren, chocan, con los que los individuos han conformado a lo largo de su experiencia, los alumnos en cuestión, o bien modifican su visión personal, o bien construyen otro marco conceptual, distinto y distante del que elaboraron en su experiencia anterior, que sólo utilizarán para actuar en la escuela. En este último caso, los alumnos mantendrán un doble juego de esquemas con pocas interacciones entre ellos, con lo que conseguirán preservar sus ideas primi-

tivas sin necesidad de ponerlas en peligro y de arriesgar un cambio. De este modo, utilizarán los esquemas escolares para resolver los problemas planteados en la escuela, y los esquemas personales para los que se les planteen fuera de ella.

Si esto es así, otro tanto nos debemos esperar en el período de formación del profesorado. Los esquemas que han construido los futuros profesores sobre la vida escolar, fundamentalmente durante sus años de experiencia como alumnos, pueden ser preservados si construyen otros en su período de formación profesional que no interaccionen con los primitivos. Esta duplicidad de esquemas sin conexión es más fácil mantenerla aquí debido a otra característica de la enseñanza y el aprendizaje escolar que han señalado Scribner y Cole (1982): que se produce «fuera de contexto», es decir, que en la escuela se enseña y aprende un contenido al margen del contexto al que supuestamente refiere dicho contenido. Sin embargo, el conocimiento que un profesor usa en la práctica está *contextualizado*. Así, aunque el aprendizaje «fuera de contexto» favorece la abstracción, la generalización y la elaboración de amplias categorías conceptuales, hay grandes probabilidades de que los esquemas experienciales no se rocen con las categorías conceptuales, seccionándose de este modo la experiencia del que aprende en el doble juego de esquemas independientes.

No quiere esto decir que todo profesor, obligatoriamente, va a mantener sin posibilidad de fusión los aprendizajes fruto de su experiencia con los que procedan del ámbito académico, como tampoco significa que el único aprendizaje experiencial que configura sus esquemas de uso en la práctica sea el de la infancia. La experiencia que empieza a tener a partir de las prácticas supone un período cognitivamente activo para el profesor en formación. Ahora bien, es necesario entender los mecanismos por los cuales la experiencia docente configura los marcos conceptuales, y las diferencias con la adquisición de conocimiento según la transmisión escolar. El conocimiento práctico del profesor estará más alejado del teórico cuando menos verse éste sobre la realidad del aula y cuando menos interactúen ambos en el proceso de adquisición del profesor.

La elaboración cognitiva que realiza el práctico como producto de su experiencia, si no conecta con los esquemas adquiridos en su período de formación teórica, adoptará las características de un «aprendizaje informal». Según Scribner y Cole (1982) este tipo de aprendizaje se caracteriza por estar muy vinculado a la experiencia en sí, fundiéndose los campos emotivo e intelectual; es un aprendizaje particularista, con dificultades para hacer inferencias, muy personalizado y que no promueve la formulación verbal. Esto podría explicar, en parte, los descubrimientos de Jackson (1975) y Lortie (1975) sobre la aparente simplicidad conceptual de los profesores, mostrándose más bien intuitivos y con poca tendencia a buscar explicaciones de sus experiencias.

Según Nelson (1977), el conocimiento adquirido como producto de la vivencia de los acontecimientos, tiende a ordenarse según una estructura de sucesos, derivada de las experiencias particulares y fuertemente vinculada a las caracte-

rísticas de la estructura episódica en las que ocurran; es decir, es el marco espacio-temporal en el que ocurren los sucesos el que define su estructuración, delimitando, mediante procesos de diferenciación e integración de unidades básicas significativas, las relaciones funcionales entre los sucesos.

No son, por consiguiente, taxonomías jerárquicas de conceptos, según relaciones lógicas, lo que se establece en este tipo de esquemas, sino dependencias episódicas entre ellos según el funcionamiento de la realidad. Así, por ejemplo, los profesores aprenden a captar cuándo determinados comportamientos de los alumnos son nocivos para llevar la clase según sus intereses y cuándo no. La estructuración de su experiencia les ha llevado, pongamos por caso, a entender que la mano levantada de un alumno puede ser un gesto fácilmente manejable en la comprensión de su significado y en la actuación que a él le requiere, y que, por el contrario, muchas manos simultáneamente levantadas puede ser índice del inicio de un conflicto que, si no ataja rápidamente, se le puede escapar de las manos. Pero incluso ese mismo hecho no tiene un significado en sí, sino asociado a una estructura más compleja: dependerá del marco más amplio de sucesos en el que éste ocurre, del estilo de gestión de clase que se ha creado en el aula y de su mayor o menor control por parte del profesor, de la seguridad o inseguridad personal que éste manifieste, de su tendencia a sentirse o no amenazado por lo que no es capaz de entender, etc. Sin embargo es, sobre todo, el sentido dinámico, de relación de acontecimientos, lo que es interesante captar aquí. En efecto, la interpretación del suceso que hace un profesor está ligada, más que a la comprensión y a la explicación en sí del fenómeno, a las relaciones funcionales del mismo con otros fenómenos, esto es, a los sucesos que se pueden desencadenar como consecuencia del primero. No es el hecho en sí de que la mayoría de los alumnos levanten la mano, sino en qué puede acabar esa acción. El significado que tiene el suceso para el profesor depende de una estructura episódica más amplia en la que, en función de los efectos que tuvieron situaciones parecidas que ya vivió con anterioridad, interpreta la probabilidad de que estas consecuencias se repitan.

Como el profesor está además abocado a la actuación, necesita ordenar sus esquemas o marcos conceptuales según «guiones mentales», es decir, según unas estructuras de sucesos que se organizan alrededor de una meta. Tanto la ordenación según guiones como la elaboración de estructuras de sucesos son producto de la memoria episódica (Nelson, 1977), esto es, las informaciones pertinentes para entender los fenómenos del aula o para decidir y realizar actuaciones están localizadas y ordenadas entre sí tanto en el tiempo como en el espacio. Es éste un sistema de memoria de gran dependencia autobiográfica y que sitúa los acontecimientos en una sucesión cronológica y con una fuerte dependencia del contexto (Vega, 1984).

Sin embargo, el aprendizaje teórico, académico, que realiza el profesor en formación consta de estructuras conceptuales definidas por las relaciones lógicas. Son estructuras generales y libres de contexto en las que se establecen relaciones superordinadas, subordinadas y coordinadas entre los conceptos. Le re-

fieren a una organización semántica de la memoria que tiene una gran capacidad inferencial y generalizadora. El problema de este tipo de aprendizaje consiste en comprender los conceptos y esquemas o categorías conceptuales en su significación verbal, para entender después los aspectos de la realidad a que se refieren su definición. En el aprendizaje académico se aprenden contenidos que no tienen un contexto natural, es decir, no simbólico, y se aprenden técnicas o destrezas instrumentales al margen de los fines con los que más tarde se relacionarán funcionalmente. Es esta descontextualización lo que le permite al conocimiento adquirido en un sistema formal, su carácter universalista. Pero, simultáneamente, su dependencia lingüística en el modo de adquisición dificulta su relación con aprendizajes experienciales que no desarrollan formulaciones verbales (Scribner y Cole, 1982, p. 14).

La disociación inicial entre teoría y práctica parece, por tanto, inevitable, obligada, pero tendrá sentido siempre y cuando se originen canales de intercambio entre los aprendizejes experienciales y los formales, lo cual sólo será posible si el conocimiento teórico puede ofrecer conceptualizaciones válidas para interpretar la experiencia y si se favorecen los procesos reflexivos en los sujetos, de manera que puedan convertir su experiencia en claves semánticas, en categorías conceptuales que contrasten con las adquisiciones académicas.

Según Anderson (1977, p. 427), la única forma de que no se produzca la duplicidad de esquemas y de que el estudiante modifique sus marcos conceptuales experienciales es «cuando reconozca una dificultad en su posición actual y se dé cuenta de que esa dificultad se puede manejar dentro de un esquema diferente». Esto requiere, continúa Anderson, un proceso dialéctico.

Para recuperar el sentido contextual del conocimiento que el profesor necesita, tiene que aprender a contextualizarlo. Recientemente, San Martín (1985) ha demostrado cómo la capacidad aplicativa (tanto para interpretar como para actuar) de los principios teóricos a las situaciones de enseñanza es prácticamente nula cuando el proceso de aprendizaje de esos principios se ha realizado sólo de un modo teórico. Si el sujeto aprende las ideas cuando actúa sobre ellas, integrándolas en su estructura cognitiva, si se pretende que esas ideas actúen no sólo «fuera de contexto», sino que modifiquen los esquemas reales de interpretación y actuación que verdaderamente utiliza, si son ideas para «usar» (interpretar y actuar), sólo las aprenderá con un sentido de uso cuando actúe sobre ellas usándolas. Las estrategias cognitivas y de actuación sólo se adquiren como tales a través de su ejercitación, de manera que se fijen tanto en la estructura mental como en el comportamiento. Posponer el aprendizaje de la capacidad aplicativa y del conocimiento práctico, de las sucesivas contextualizaciones y descontextualizaciones (generalizaciones), a un período posterior y al margen de la formación teórica, es permitir que cobren independencia y dominio las formas que ya se han fijado en la estructura mental y en el comportamiento con anterioridad a los aprendizajes formales, pues son ésas las que se han ejercitado.

Es fundamental, por consiguiente, que el estudiante, desde el principio de su formación pueda tener contactos con el mundo de la enseñanza, con diferentes grados de responsabilidad y compromiso, para que pueda darse la modificación de sus marcos conceptuales previos sobre la enseñanza. Sólo cuando todo el ciclo de formación inicial del profesor esté impregnado de experiencias reales de enseñanza, podrá producirse el proceso dialéctico por el cual se generen cambios conceptuales que estén guiados por el análisis y la crítica de la realidad. Por ejemplo, la realización de pequeños estudios de casos, empleando metodologías cualitativas, pueden ayudarle al futuro profesor a observar sistemáticamente la escuela y las aulas y confrontar sus observaciones con el conocimiento relevante del que dispone para poder explicar el porqué de lo que ocurre en la clases así como sus implicaciones pedagógicas (Gitlin y Teitelbaum, 1983). Un trabajo de este tipo tiene además el valor de que le permite al estudiante aprender procedimientos con los que analizar, explicar y criticar situaciones prácticas, ya que la principal transferencia de los estudios cualitativos está precisamente en las herramientas de análisis, tanto las conceptuales como las metodológicas.

Cuando se trate de prácticas de actuación, el estudiante debe tomar conciencia de las condiciones en las que tiene lugar su experiencia de enseñar. Para ello es necesario que conozca y comprenda la situación que vive, las características fundamentales y las variables específicas que tiene este período, en qué se parece y en qué se diferencia de las situaciones normales de enseñanza. Si no, puede confundir el tipo de experiencia de enseñanza que él vive en prácticas, con *la* enseñanza. Sólo conociendo la mediación contextual de cualquier realidad escolar y las peculiaridades del contexto en que se producen las prácticas, estará el estudiante capacitado para controlar su propio proceso de socialización.

De otra parte, debe también tomar conciencia de las características fundamentales que implica asumir la profesión de enseñar y los cambios que para él suponen en relación a su estado anterior. Esto requiere, entre otras cosas, comprender y aceptar la índole conflictiva de la profesión. Como ha señalado Lampert (1985, p. 193), el profesor necesita sentirse cómodo con una manera personal de ser que resulta complicada e incluso, a veces, inconsistente. Exige aceptar la ambigüedad, la intertidumbre y la duda, así como resistencia a la frustración. En el proceso de búsqueda del modo personal de ser profesor, los prácticos tienen que aprender también «a verse a sí mismos como personas que toman decisiones profesionales de modo razonable, y a examinar su propio pensamiento y sus estrategias de decisión» (Borko y Shavelson, 1983, p. 216).

El papel de profesor supervisor es muy importante en este extremo. Le corresponde a él principalmente la tarea de fomentar en el práctico este autoanálisis. Para ello se pueden usar distintos procedimientos con los que ayudar al práctico a hacer explícitas las estrategias y procesos básicos de su pensamiento y con los que empujarles a la reflexión. Uno de estos procedimientos, extraídos de los que usan los investigadores para estudiar el pensamiento del profesor,

que puede ser especialmente útil es la técnica de «estimulación del recuerdo». Aplicada a nuestro caso, esta técnica podría consistir en ayudar al práctico a recordar y comentar sus pensamientos y decisiones durante los episodios de enseñanza que ellos hayan protagonizado, partiendo de la reposición de grabaciones de la clase, o de la exposición de las observaciones directamente hechas por el supervisor en el aula (Contreras, 1985, pp. 24-25; Borko y Shavelson, 1988, p. 221).

Un instrumento de trabajo muy interesante para esa autorreflexión de los prácticos podría ser la realización de un *diario de clase* en el que plasmaran de forma cotidiana la descripción, interpretación, afectación personal y reflexión de la experiencia en clase. Sería éste un procedimiento que les animaría a enfrentarse todos los días, con rigor y con método, a los hechos, a preguntarse por ellos, analizarlos de modo exigente y ver a dónde les llevan. De este modo, al interpretar los acontecimientos en los que actúan, se interpretan a sí mismos. Al reflejar cotidianamente sobre el papel la experiencia vivida, la objetivan, haciendo que la maraña de acontecimientos vividos durante el día cobren orden, e impidiendo que se diluyan en la memoria. Asimismo, poder disponer de la narración de los hechos les permite profundizar en la experiencia, detectar las insuficiencias en la actuación y las dificultades en la comprensión de los fenómenos, con lo cual pueden reorientar tanto la observación y el análisis como la práctica. A partir del diario, el supervisor puede animarlos en su proceso reflexivo, ayudándoles en la profundización de su experiencia, detectando contradicciones y enfrentándolos a ellas, proponiéndoles recapitulaciones, balances y valoraciones de su trayectoria durante las prácticas, etc.

Un modo de fomentar un espíritu de reflexión crítica en los prácticos es animarles a realizar estudios interpretativos de su experiencia y del marco escolar y social en el que ésta se inserta (Zeichner y Teitelbaum, 1982). Los métodos etnográficos se muestran adecuados para profundizar de modo riguroso en el conocimiento de una realidad en la que uno está simultáneamente siendo miembro participante de ella. No obstante, McIntyre (1980, p. 301) ha señalado que este tipo de investigación sólo interpretativa, aunque importante para un práctico, es insuficiente. Es necesario también realizar *investigación en la acción* que pueda proporcionarles información adecuada sobre las consecuencias de intentar alcanzar determinadas metas o de adoptar ciertas estrategias de enseñanza que no se dan normalmente en esa situación.

Es importante que los futuros profesores tengan la oportunidad de acudir a los colegios de prácticas las primeras semanas del curso. En este tiempo es cuando se van a gestar las pautas fundamentales de actuación en clase. El sistema de comportamientos aceptables, los tipos de actividades de aprendizaje, el estilo de interacción entre el profesor y los alumnos, la red de sobreentendidos, de significados latentes y de acuerdos tácitos se elaboran, de modo expreso o encubierto al inicio del curso, y una vez que este sistema de actuaciones ha alcanzado cierta estabilidad, es difícil modificarlo. Si el práctico no tiene oportunidad de asistir a su génesis, le será más difícil entender los significados

de la vida del aula y también le costará más trabajo encajar en la marcha de la clase al no poder condicionar, con su presencia y actuación, el resultado final del sistema de clase. Además, es en estas fechas cuando el profesor realiza sus planificaciones anuales (distribución de la materia, concepción de las actividades, etc.) que tanto peso van a tener sobre el resto de los planes a más corto plazo y sobre la configuración del estilo y ritmo de la clase (Yinger, 1982). Si el práctico no tiene la oportunidad de asistir a los momentos de planificación que realiza el profesor tutor al comienzo del curso, es muy probable que desconozca la intencionalidad última que orienta las decisiones posteriores y los planes más inmediatos, aparte, claro está, de que no podría observar ni participar en la realización de este tipo de planificaciones (Borko y Shavelson, 1983, p. 220).

Si, como vimos, el profesor tutor tiene tal influencia sobre los prácticos, bien directamente, bien a través del sistema ecológico del aula que él ayuda a crear, es importante que al menos el sistema de la clase sea lo suficientemente flexible como para que admita variantes e innovaciones que pueda introducir el práctico, así como que el profesor tutor sea lo suficientemente flexible como para admitir la discrepancia en su aula. Un sistema rígido de clase, que sólo tiene establecido una única forma de actuar, no podrá acomodar ninguna variante y le impondrá a la actuación del práctico una pauta repetitiva y de ajuste, aunque ésta sea estratégica. Probablemente, aquellos centros que estén en fase de experimentación o implantación de algún tipo de innovación educativa, precisamente al estar buscando una transformación en el tipo de comportamientos y competencias establecidas, que afecta tanto a profesores como a alumnos, tanto al interior del aula como a todo el régimen del centro (Stenhouse, 1984, pp. 222 y ss), reúnan estas características adecuadas para la realización de las prácticas. Al no haber adquirido todavía una definición fuerte, admiten mejor la variación.

Pero todo esto no tendrá sentido si al menos el profesor supervisor y el tutor no modificaran su presión sobre el práctico, reorientando su poder evaluador. Como ha señalado Zeichner (1979, p. 33), es muy difícil imaginar cómo se puede ayudar a un práctico a través de los obstáculos de la socialización profesional si éste no se atreve a compartir su mundo interior con los profesores por miedo a una mala nota. Los profesores tienen que aceptar, e incluso defender, el derecho del práctico a discrepar y a sostener otro punto de vista, otra concepción de la enseñanza y otras perspectivas ideológicas y profesionales distintas a las suyas. Sería contradictorio que los profesores, en cuanto que profesionales de la enseñanza, defiendan para ellos un estatuto de libertad de cátedra (libertad en la concepción de la enseñanza, de la asignatura, de los métodos de aprendizaje y de la evaluación) y pretendieran negársela a los prácticos, que son futuros profesores, imponiéndoles un único modelo prefijado al que ajustarse. El esfuerzo de los profesores para con los prácticos debe ser el de *hacerles exigencias de reflexión profesional, pero sin imponerles un modelo profesional.* La evaluación, en consecuencia con este principio, debe ser sobre la calidad de

la reflexión, no sobre el modelo elegido ni sobre sus sentimientos de éxito o fracaso. Sólo si existe una relación de confianza en la que han desaparecido todos los rituales que falsean el contacto del práctico con su supervisor y su tutor, sólo si el práctico sabe que no arriesga nada por decir lo que piensa o por mostrarse tal y como se siente, podrán realizarse la simbiosis entre la teoría y la práctica y los primeros pasos hacia una transformación personal en el modo de conocer y de actuar, de una manera consciente, controlada y crítica. Si no, el práctico aprenderá otra de las características típicas de la profesión, dando un paso más en su socialización como profesor: la soledad, el aislamiento, el miedo a los observadores externos y el recelo ante sus superiores.

REFERENCIAS

ANDERSON, R.C.: «The Notion of Schemata and the Educational Enterprise: General Discusion of the Conference», en ANDERSON. R.C.: SPIRO, R.J. y MONTAGUE, W.E. (eds.) *Schooling and the Acquisition of Knowledge.* Hillsdale. N.J.: Lawrence Erlbaum, 1977.

BARTHOLOMEW, J.: «Schooling teachers: the myth of the liberal college» en WHITTY, G. y YOUNG, M. (eds.): *Exploration in the Politics of School Knowledge.* Driffield: Nafferton Books, 1976.

BERNAT MONTESINOS, A.: «Bases para un curriculum de formación de profesores de E.G.B.». *Revista de Educación,* 269, 1982, 17-41.

BORKO, H. y SHAVELSON, R.J.: «Speculations on teacher education: recommendations from research on teachers'cognitions». *Journal of Education for Teaching,* 9, 3, 1983, 210-224.

CLARK, C.M. y PETERSON, P.L.: *Teacher's Thought Processes* (Occasional Paper, 72) East Lansing, Michigan: The Institute for Research on Teaching. Michigan State University, 1984.

CONTRERAS DOMINGO, J.: «¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado». *Revista de Educación,* 277, 1985, 5-28.

COPELAND, W.: «Student teachers and cooperating teachers: An ecological relationship». *Theory Into Practice,* 18, 3, 1979, 194-199.

DELAMONT, S.: *La interacción didáctica.* Madrid: Cincel, 1984.

DOYLE, W.: «Classroom effects». *Theory Into Practice,* 18, 3, 1979 a, 138-144.

DOYLE, W.: «Making Managerial Decisions in Classroom», en DUKE, D.L. (ed.): *Classroom Management.* Chicago, Illinois: The University of Chicago Press, 1979 b.

DOYLE, W.: «Academic Work». *Review of Educational Research,* 53, 2, 1983, 159-199.

ELBAZ, F.: «The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study». *Curriculum Inquiry,* 11, 1, 1981, 43-71.

— *Theacher Thinking. A Study of Practical Knowledge.* Londres: Croom Helm, 1983.

— *et al. Teacher thinking and teacher education: A framenwork for study.* Paper presented at Conference of the ISATT. Tilburg University, The Netherlands, May 28-31, 1985.

ELLIOTT, J.: «Teachers as Researchers». *International Encyclopedia of Education,* Londres, Pergamon Press, 1986.

— *Teacher evaluation and teaching as a moral science.* Mimeo. Cambridge Institute of Education, 1984.

GIMENO SACRISTAN, J.: «La formación del profesorado en la universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.». *Revista de Educación,* 269, 1982, 77-99.

GIMENO SACRISTAN, J.: «El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores». *Educación y Sociedad,* 2, 1983, 51-73.

GIMENO SACRISTAN, J. y FERNANDEZ PEREZ, M.: *La formación del profesorado de E.G.B. Análisis de la situación española.* Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación, 1980.

GIROUX, H.A.: «Teacher Education and the Ideology of Social Control». *Journal of Education,* 162, 1, 1980, 5-27.

GITLIN, A. y TEITELBAUM, K.: «Linking theory and practice: the use of ethnographic methodology by prospective teachers». *Journal of Education for Theaching,* 9, 3, 1983, 225-234.

GREEN, J.L. y SMITH, D.: «Theaching and Learning: A Linguistic Perspective». *The Elementary School Journal,* 83, 4, 1983, 353-391.

HABERMAS, J.: *Theory and Practice.* Londres: Heinemann, 1974.

HAMILTON, S.F.: «The Social Side of Schooling: Ecological Studies of Classrooms and Schools». *The Elementary Shool Journal,* 83, 4, 1983, 313-334.

HOY, W. y REES, R.: «The Bureaucratic Socialization of Student Teachers». *Journal of Teacher Education,* 28, 1, 1977, 23-26.

IANNACONE, L.: «Student teaching: a transitional stage in the making of a teacher». *Theory into Practice,* 2, 1963, 73-80.

JACKSON, P.W.: *La vida en las aulas.* Madrid: Marova, 1975.

— «Cómo piensan los maestros», en LESSER, G.S. (ed.): *La psicología en la práctica educativa.* México: Trillas, 1981.

KOHLBERG, L. y MAYER, R.: «Development as the Aim of Education». En GRESS, J.R. y PURPEL, D.E. (eds.): *Curriculum. An Introduction to the Field.* Berkeley, California: McCutchan, 1978.

LACEY, C.: *The Socialization of Teachers.* Londres: Methuen, 1977.

LAMPERT, M.: «How do Teachers Manage to Teach? Perspectives and Problems in Practice». *Harvard Educational Review,* 55, 2, 1985, 178-194.

LORTIE, D. C.: *Schoolteacher. A sociological Study.* Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

McINTYRE, D.: «The contribution of research to quality in teacher education». En HOYLE, E., y MEGARRY, J. (eds.). *Professional development of teachers. World Yearbook of Education 1980.* Londres: Kogan Page, 1980.

McNAMARA, D., y DESFORGES, C.: «The social sciences, teacher education and the objetification of craft knowledge». En BENNET, N., y McNAMARA, D. (eds.). *Focus on Teaching. Readings in the observation and conceptualization of teaching.* Nueva York: Longman, 1979.

NELSON, K.: «Cognitive Development and the Acquisition of Concepts». En ANDER-

SON, R. C.; SPIRO, R. J., y MONTAGUE, W. E. (eds.). *Schooling and the Acquisition of Knowledge.* Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1977.

PEREZ GOMEZ, A.: «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica». En GIMENO SACRISTAN, J., y PEREZ GOMEZ, A. (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal, 1983.

PEREZ GOMEZ, A. I.: *El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica.* Ponencia presentada al Simposio «Teoría y práctica de la innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado», organizado por la Subdirección General del Perfeccionamiento del Profesorado del M.E.C. Madrid, 1984.

PETTY, M. F., y HOGBEN, D.: «Explorations of semantic space with beginning teachers: a study of socialization into teaching». *British Journal of Teacher Education,* 6, 1, 1980, 51-61.

POPKEWITZ, T. S.: *Teacher Education as Socialization: Ideology or Social Mission?* Speech prepared for A.E.R.A. Convention, San Francisco, 1979.

— *et al.:* «Dulling the Senses: Research in Teacher Education». *Journal of Teacher Education,* 30, 5, 1979, 52-60.

POSNER, G. J.: «Cognitive Science and a Conceptual Change Epistemology. A New Approach to Curricular Research». *Journal of Curriculum Theorizing,* 4, 1, 1982, 106-126.

SAN MARTIN ALONSO, A.: *Estudio de los procesos de pensamiento del profesor en formación.* Tesis Doctoral. Universidad de Valencia, 1985.

SCRIBNER, S., y COLE, M.: «Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal». *Infancia y Aprendizaje,* 17, 1982, 3-18.

SHAVELSON, R., y STERN, P.: «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta». En GIMENO SACRISTAN, J., y PEREZ GOMEZ, A. (eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid: Akal, 1983.

STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Morata, 1984.

TABACHNICK, B. R. *et al.: The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives.* Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New York City, 1982.

VAN MANEN, M.: «Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical». *Curriculum Inquiry,* 6, 3, 1977, 205-228.

VEENMAN, S.: «Perceived Problems of Beginning Teachers». *Review of Educational Research,* 54, 2, 1984, 143-178.

VEGA, M.: *Introducción a la psicología cognitiva.* Madrid: Alianza, 1984.

WEHLAGE, G. G.: «Can Teacher Be More Reflective about their Work? A Commentary on some Research about Teachers». En TABACHNICK, B. R. *et al.* (eds.). *Studying Teaching and Learning. Trends in Soviet and American Research.* Nueva York: Praeger, 1981.

WOLF, M.: *Sociologías de la vida cotidiana.* Madrid: Cátedra, 1982.

WOODS, P.: *The Ethnography of the School.* Milton Keynes: The Open University Press, 1977.

— «Strategies, Commitment and Identity; Making and Breaking the Teacher Role». En BARTON, L., y WALKER, S. (eds.). *Schools, Teachers and Teaching.* Brighton: The Falmer Press, 1981.

YINGER, R. J.: «A Study of Teacher Planning». En DOYLE, W., y GOOD, T. L. (eds.). *Focus on Teaching.* Chicago: The University of Chicago Press, 1982.

ZEICHNER, K. M.: *The Dialectics of Teacher Socialization.* Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Education. Orlando, 1979 («Dialéctica de la socialización del Profesor», *Revista de Educación,* n.º 277, 1985, 95-123).

— «Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education,* 31, 6, 1980, 45-55.

ZEICHNER, K. M., y TABACHNICK, B. R.: «Are the Effects of University Teacher Education "Washed Out" by School Experience?» *Journal of Teacher Education,* 32, 3, 1981, 7-11.

— «The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers». *Journal of Education for Teaching,* 11, 1, 1985, 1-25.

ZEICHNER, K. M., y TEITELBAUM, K.: «Personalized and inquiry-oriented teacher education: an analysis of two approaches to the development of curriculum for field-based experiences». *Journal of Education for Teaching,* 8, 2, 1982, 95-117.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

MAS ALLA DE LOS HECHOS HISTORICOS: SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO CRITICO

JUDITH B. TULCHIN (*)

La tendencia actual hacia más sistemas de escolarización que adopten determinados programas para la enseñanza del pensamiento crítico es la consecuencia de una respuesta nacional ante los descorazonadores resultados de las pruebas, que indican que la habilidad para deducir y razonar la lectura y la resolución de problemas en matemáticas se han deteriorado seriamente desde la década pasada. Las últimas comparaciones internacionales sobre las realizaciones matemáticas, dadas a conocer recientemente en una reunión de la *National Academy of Science* (Academia Nacional de Ciencias) en Washington, D. C., indicaron que el nivel de los americanos se encontraba «entre los más bajos de cualquier país industrializado» (1). Lo penoso de este hecho es que las escuelas no están promoviendo estudiantes creativos ni libre pensadores. Como futuros ciudadanos, ellos podrán no ser capaces de responder de una manera racional, humana y responsable al mundo que les rodea.

No hay duda de que mejorar las aptitudes para pensar de los niños en sus escuelas es de importancia primordial para los educadores. Y, aunque la preocupación por la enseñanza de las técnicas de pensamiento en nuestras escuelas primarias y secundarias puede considerarse relativamente reciente, las razones básicas para proceder en consecuencia no son nuevas. Platón y Aristóteles se esforzaron por comprender la naturaleza del pensamiento. Incluso Sócrates intentó enseñar cómo razonar, pero si consideramos sus resultados finales, ni siquiera él tuvo un éxito relevante. En los Estados Unidos, John Dewey y William James lucharon con los conceptos. Sin embargo, lo que es novedad es el esfuerzo concertado entre psicólogos, filósofos y educadores al trabajar juntos para pasar de una comprensión teórica de las ideas sobre la enseñanza de las técnicas de pensamiento a una aplicación práctica de estas ideas en la clase.

(*) Profesora de Historia. Durham Academy. Durham, North Carolina.

(1) *Internacional Herald Tribune,* 14-15 de febrero, 1987, 4:7.

¿Cómo una persona manifiesta en qué, cómo y si ella/él está pensando? Aristóteles dividió el conocimiento, que él interpretaba como el producto del pensamiento, en tres categorías básicas: teórica, práctica y productiva. Para él y asociada con cada forma de conocimiento hay una actividad apropiada del pensamiento. El conocimiento teórico es contemplativo y está orientado a la explicación de las conclusiones. El conocimiento práctico es una actividad deliberada que está relacionada con la decisión o resolución para actuar. Aquí intervienen los aspectos sociales y morales cuando las consecuencias se miden en función del interés y bienestar de los demás. El conocimiento productivo tiene que ver con el saber cómo realizar las tareas o con el ejercicio de las habilidades adquiridas. Para Aristóteles, el pensar no era independiente de la virtud o de la maldad pues cada actividad de la mente involucraba ciertos valores y normas de buena conducta. Era «imposible ser bueno... sin una sabiduría práctica o ser un hombre de sabiduría práctica sin tener una moral sobresaliente o ser un virtuoso» (2). Lo que Aristóteles hizo fue reconocer variedades de pensamiento para las que no había un simple conjunto de reglas o procedimientos sobre cómo pensar, aplicables a todas las inquietudes intelectuales.

La división de categorías de pensamiento de Aristóteles plantea la siguiente cuestión a los educadores modernos: ¿cuáles de estas actividades del pensamiento deben preocuparles? John Dewey se esforzó en examinar las diferentes actividades del acto de pensar en la medida en que éstas se sucedían en la vida real. El pensamiento reflexivo comienza en una situación que es ambigua, que presenta un dilema y que ofrece alternativas. No es espontáneo pero tiene lugar «para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias derivadas de ello» (3). El pensaba que nosotros actuamos con fines previstos, con objetivos que valoran los hechos, sacamos conclusiones y aceptamos la responsabilidad ante las futuras consecuencias. Para Dewey, el pensamiento se evoca debido a la falta de certeza sobre algo y es un proceso de investigación para encontrar las soluciones.

Así pues, los educadores se preocupan por los resultados del estudio de los hechos y de cómo se deben resolver los problemas. Se interesan por los métodos, procesos y productos del pensamiento. En la medida en que nuestro mundo avanza rápidamente hacia el siglo veintiuno, nosotros afrontamos el espinoso espectro de la guerra nuclear, biológica y del rayo láser, los difíciles dilemas que rodean la ingeniería genética y la colonización del espacio. Los jóvenes deberán ser capaces de hacer frente a las ramificaciones del progreso. Para garantizar la supervivencia de la especie, a nuestros estudiantes se les debe enseñar a pensar con técnicas buenas y críticas, para que puedan llegar a ser adul-

(2) Aristotle, *Nicomachean Ethics,* traducida con introducción y notas con Martín Ostwald, New York: Bobbs-Merrill, 1962, p. 172.

(3) John Dewey, *Democracy and Education,* New York: Macmillan, 1944.

tos responsables y razonables. En nuestra búsqueda de un punto de arranque para la introducción en las escuelas de un programa de pensamiento crítico, el llegar a una definición del pensamiento crítico o reflexivo que sea aceptable para todos es de primordial importancia. Nosotros no queremos formarnos un concepto pobre del acto de pensar, como un «saco de triquiñuelas», o ser capaces de aislar algunas aptitudes pensantes para solucionar problemas específicos. Pero lo que sí queremos es mejorar la acción de pensar —una actividad humana esencial— a través de la instrucción y la práctica, con el objetivo de adquirir conocimientos y decidir sobre qué se va a hacer y por qué.

DIVERSAS DEFINICIONES

Primeramente, tenemos que ir más allá de los escollos semánticos. Una definición pobre de «crítica» significa encontrar faltas. Pero si una crítica consiste en alguien que encuentra alguna falta o hace un análisis, evaluación o juicio junto con una explicación, como por ejemplo, de una película u obra de arte o de literatura, entonces la crítica se entiende como una evaluación razonada de algo, y se refiere bien a la actividad, proceso o producto de la evaluación. «Crítica» significaría «caracterizado por una evaluación razonada o razonable» (4). Para los antiguos griegos, la evaluación de argumentos y sofismas al razonar era una actividad que requería un juicio cuidadoso y una reflexión continua. Por otra parte, los educadores actuales difieren ampliamente sobre las características del pensamiento crítico porque éste depende de lo que se esté evaluando, de los objetivos de la evaluación y del método utilizado.

John Passmore desarrolla su propia definición en la que combina imaginación y crítica en una sola forma de pensamiento que él denomina «crítico-creativa». Esto, dice él, no se enseña impartiendo realidades o adiestrando a los estudiantes sino más bien a través de debates críticos que estimulen tanto al estudiante como al maestro al defender sus puntos de vista, fomentando, por consiguiente, un espíritu crítico. El ser crítico simplemente planteando objeciones es demasiado limitado para Passmore porque esto no cambia la manera en que la persona evalúa los problemas. Para él una persona crítica posee iniciativa, independencia, coraje e imaginación en el ejercicio de las habilidades «fomentadas... como parte de la enseñanza de un tema» (5).

Por medio de una instrucción específica y de una práctica orientada los estudiantes pueden ser instruidos en las estrategias necesarias para un pensamiento crítico. Pero hay que tener en cuenta, dice John McPeck, que el pensamiento crítico está íntimamente relacionado con los campos del conocimiento en que

---

(4) Kenneth Hawes: «Understand Critical Thinking», ponencia inédita del «Institute on Thinking». Harvard University Graduate School of Education. 28 de julio al 1 de agosto, 1986, p. 1.

(5) John Passmore: «On Teaching to be Critical», en R.S. Peters (com.), *Education and Reason*, London: Routledge and Regan Paul, 1967, p. 36.

éste se aplica y no se aprende o enseña bien si se aísla completamente del conjunto del contenido (6). Para McPeck, el conocimiento y la comprensión son los ingredientes principales del pensamiento crítico porque el componente del conocimiento no es estático sino que sufre adiciones constantes, es reinterpretado y evaluado desde perspectivas diferentes. Solamente en el juego «Trivial Pursuit», donde el conocimiento se limita a hechos puntuales, éste es completo y carente de problemática porque se trata simplemente de memorizar. El «componente crítico consiste en la habilidad de reflexionar sobre algo, de preguntar de manera efectiva, y de suspender el juicio o creencia sobre el conocimiento requerido que conforma el problema en cuestión» (7). Para ser verdaderamente eficaz, la formación debe estimular a los estudiantes a aplicar las habilidades del pensamiento crítico a todos los aspectos de su vida. De esta forma cada cuestión pasa a ser simplemente el marco para adquirir el conocimiento de aprendizaje y los requisitos previos al razonamiento —aprendiendo las estructuras lógicas, desarrollando la capacidad de leer eficazmente, aprendiendo a tomar en cuenta los hechos antes de emitir juicios, aprendiendo a generalizar y a desarrollar hipótesis cuando sea necesario.

En contraste con la específica y puntual naturaleza del pensamiento crítico de John McPeck, Robert Ennis, miembro del *Informal Logic Movement* (Movimiento Informal Lógico), propone una taxonomía de las habilidades del pensamiento crítico y plantea éste como «pensamiento razonable y reflexivo que se centra en decidir qué creer o hacer» (8). Aunque Ennis nos ofrece una definición amplia, caracteriza el pensamiento crítico a través de una lista de técnicas que divide en conjuntos de disposiciones o aptitudes. Aunque no excluye la creatividad porque considera la formulación de hipótesis como la búsqueda de formas alternativas de enfocar un problema y la formulación de preguntas como actos creativos, en su lista se da un énfasis importante a la tradición de la lógica, basada en dos décadas de investigación. Además, actualmente su lista constituye el intento más extenso en educación hasta la fecha, que ofrece una nueva taxonomía al más alto nivel de las técnicas de pensamiento que va más allá del análisis original, síntesis y categorías de evaluación de Benjamin Bloom, producidas en 1956. Las listas de Ennis que enlazan el pensamiento crítico con el desarrollo del conocimiento humano incluyen aquellas aptitudes utilizadas para clarificar ideas, determinar la veracidad de la información, juzgar la credibilidad de una fuente y analizar mediante argumentos inductivos y deductivos todo aquello que es esencial en la consecución de su propósito al decidir «qué creer o hacer» (9).

---

(6) John McPeck: «Critical Thinking and Trivial Pursuit», *Teaching Philosophy,* 8:4, octubre, 1985, p. 303.

(7) *Ibid.*

(8) Robert H. Ennis: «A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities», J.B. Baron y R.J. Sternberg (comps.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice,* New York: W.H. Freeman 1986, p. 10.

(9) *Ibid,* p. 10.

Barry K. Bener distingue el pensamiento crítico de la resolución de problemas y afirma que no se trata de la misma cosa. Él define el pensamiento crítico como «un conjunto de aptitudes independientes u operaciones, cada una de las cuales combina en mayor o menor grado el análisis y la evaluación» (10). Relaciona los inventarios principales de las aptitudes del pensamiento crítico publicados entre 1954 y 1977, y que han sido el resultado de las investigaciones, enseñanza y pruebas. Ver Figura 1 (11).

FIGURA 1

I

1. Identificar las cuestiones principales.
2. Reconocer las suposiciones subyacentes.
3. Evaluar las evidencias o autoridad por medio de:
   a) Reconocimiento de clichés o estereotipos.
   b) Reconocimiento de predisposiciones o factores emocionales en la presentación.
   c) Distinción entre datos verificables o no verificables.
   d) Distinción entre lo relevante y lo irrelevante.
   e) Distinción entre lo esencial y lo accesorio.
   f) Reconocimiento de la idoneidad de la información.
   g) Determinación de si los hechos apoyan una generalización.
   h) Verificación de las consecuencias.
4. Sacar conclusiones justificadas (25).

(Paul Dressel y Lewis B. Mayhew, 1954)

II

1. Determinar la importancia de los datos.
2. Evaluar la fiabilidad de los autores.
3. Diferenciar entre hechos y opiniones.
4. Examinar los supuestos.
5. Verificar (la precisión de) los datos.
6. Detectar inconsistencias (18).

(Dorothy McClure Fraser y Edith West, 1961)

III

1. Hacerse con el significdo de una afirmación.
2. Juzgar si hay ambigüedad en el proceso de razonamiento.
3. Juzgar si ciertas manifestaciones se contradicen.
4. Juzgar si sigue una conclusión necesariamente.
5. Juzgar si una afirmación es específicamente suficiente.
6. Juzgar si una afirmación es realmente la aplicación de un principio determinado.
7. Juzgar si una afirmación de observancia es fiable.
8. Juzgar si una conclusión inductiva es garante.
9. Juzgar si el problema ha sido identificado.
10. Juzgar si algo es una suposición.
11. Juzgar si una definición es adecuda.
12. Juzgar si una declaración de una supuesta autoridad es aceptable (15).

(Robert H. Ennis, 1962)

IV

1. Determinar la probable precisión de una deducción (incluyendo la identificación de la deducción).
2. Reconocer los supuestos.
3. Deducir las conclusiones.
4. Interpretar la información.
5. Evaluar la fuerza de un argumento (en términos de la relevancia e importancia de una cuestión) (22).

(Goodwin Watson y Edward M. Glaser, 1980)

V

Determinar si:

1. Una declaración se deriva de las premisas.
2. Algo es una suposición.
3. Una declaración de observancia es fiable.
4. Una supuesta autoridad es fiable.
5. Una generalización simple es justificada.

(10) Barry K. Beyer: «Critical Thinking Revisited», *Social Education*, 49:4 (abril, 1985), p. 272.
(11) *Ibid.*, p. 273.

6. Una hipótesis es justificada.
7. Una teoría es justificada.
8. Un argumento depende de una equivocación.
9. Una afirmación es demasiado vaga o demasiado específica.
10. Una razón es relevante (24).

(Robert H. Ennis, 1966/1982)

VI

1. Distinguir entre declaraciones de hechos y manifestaciones de opinión.
2. Discriminar entre declaraciones de hechos y manifestaciones de intención.
3. Determinr la dificultad de las pruebas.
4. Reconocer las manifestaciones tendenciosas.
5. Sacar conclusiones.
6. Evaluar las fuentes de información (5).

(Horace T. Morse y George H. McCune, revisado por Lester E. Brown y Ellen Cook, 1971)

VII

1. Separar las declaraciones de hechos de los juicios de valor.
2. Distinguir las hipótesis de las evidencias.
3. Reconocer las suposiciones formuladas de las no indicadas.
4. Reconocer las inconsistencias lógicas en un argumento.
5. Distinguir las hipótesis de las conclusiones justificadas.
6. Reconocer las irrelevancias.
7. Reconocer los errores lógicos.
8. Reconocer las tendencias o marcos de referencia.
9. Reconocer la organización de las técnicas o principios.
10. Reconocer las técnicas de persuasión (31).

(Jean Fair, 1977)

VIII

1. Recabar información.
2. Detectar las predisposiciones (especialmente en términos de falta de fiabilidad y generalización excesiva).
3. Evaluar el proceso de razonamiento.
4. Sopesar las evidencias.
5. Buscar las suposiciones no indicadas.
6. Identificar las declaraciones ambiguas.
7. Identificar las declaraciones equívocas (32).

(Bryce Hudgins, 1977)

A partir de estos inventarios Beyer nos ofrece diez técnicas clave que él considera reflejan un consenso sobre la naturaleza del pensamiento crítico y sus operaciones cognitivas clave en los estudios sociales:

1. Distinguir entre hechos verificables y reclamaciones basadas en juicios de valor.
2. Determinar la fiabilidad de la fuente.
3. Determinar la precisión objetiva de una afirmación.
4. Distinguir la información, demandas o razones importantes de las irrelevantes.
5. Detectar las influencias.
6. Identificar suposiciones no indicadas.
7. Identificar reclamaciones o argumentos ambiguos o equívocos.
8. Reconocer las inconsistencias o falacias lógicas en el proceso de razonamiento.
9. Distinguir entre reclamaciones justificadas o injustificadas.
10. Determinar la fuerza de un argumento (12).

El criterio principal observado por cada aptitud de su lista es que «diferen-

(12) *Ibid.*, p. 272.

cia la verdad de la falsedad, los hechos de la ficción» (13). Para Beyer, las técnicas son «el proceso para determinar la autenticidad, precisión y valor de la información o del conocimiento» en el análisis y la evaluación (14).

Puesto que mejorar la capacitación de los estudiantes es un objetivo destacado de los educadores, un paso importante en su consecución sería el conseguir un acuerdo o consenso en el significado del pensamiento critico. Aristóteles nos ofrece las diversas actividades asociadas con el conocimiento —un producto del pensamiento— pero no un conjunto de reglas o procedimientos sobre cómo pensar. John Dewey considera el pensar en términos de propósitos o problemas específicos. John Passmore combina imaginación y crítica en su definición e indica que las técnicas se deben enseñar en discusiones críticas en la escuela. John McPeck enfoca el pensamiento crítico como un método que se debe enseñar en áreas específicas, mientras que su homólogo, Robert Ennis, considera el pensamiento crítico como centrado en el decidir qué hacer tomando como base una lista de las habilidades pensantes de nivel superior para satisfacer los propósitos. Barry K. Beyer nos ofrece diez técnicas clave con las que podemos analizar y evaluar el conocimiento y la información para discernir «lo verdadero de lo falso». Para nuestros propósitos en este artículo, es necesario establecer una definición.

DEFINICION

Para mí, como profesora de estudios sociales, el pensamiento crítico es una combinación de aptitudes, competencias, actitudes y disposiciones utilizadas en el pensamiento de evaluación razonado que requiere un juicio cuidadoso o una reflexión continua. Además, existen dos dimensiones importantes que forman parte de esta forma del pensamiento, la estructura mental y ciertas operaciones mentales específicas (15). La estructura mental crítica significa la voluntad de adquirir nuevas habilidades y aplicarlas de la forma adecuada para evaluar la información o el conocimiento. También significa que la persona debe estar en disposición de revisar sus creencias y actitudes actuales y considerar otros puntos de vista. En la dinámica del ofrecer y recibir de las discusiones críticas, las creencias y actitudes sufren desafíos y están en constante revisión. La segunda dimensión, aptitudes diferenciadas u operaciones mentales específicas, facilita el método para la evaluación y análisis que va más allá de la simple interpretación, extrapolación y memorización (16). Los profesores deberán ser capaces de instruir en el uso y comprensión de dichas técnicas mientras éstas se enseñan en la clase o, de lo contrario, no habrá mejora alguna en el pensamiento crítico del alumno.

(13) *Ibid.*, p. 275.
(14) *Ibid.*, p. 276.
(15) McPeck: *Op. cit.*, p. 162.
(16) Beyer: *Op. cit.*, p. 272.

ALGUNOS OBJETIVOS A CONSIDERAR

La puesta en práctica de un programa de pensamiento crítico plantea nuevos desafíos en el desarrollo del plan de estudios. Si la práctica y el propósito del pensar es el permitir que los estudiantes entiendan qué es lo que está sucediendo a su alrededor de forma que ellos puedan evaluarlo de una manera adecuada, entonces quizás el énfasis excesivo que se da a la enseñanza de las respuestas correctas tenga que cambiar. El estar en lo cierto no significa que se haya llegado a la respuesta utilizando medios eficaces. Muchos profesores ponen demasiado énfasis en la importancia de memorizar los hechos; aunque el conocimiento de los hechos siempre es importante, éstos se olvidan rápidamente a no ser que se les haga formar parte de temas más amplios y se les enlace dentro de un marco de trabajo conceptual que pueda ser transferido a otras áreas del conocimiento, a otros problemas o dilemas. David Perkins sostiene que «la comprensión de cualquier aspecto del conocimiento o de cualquier producto del intelecto humano implica comprender su enfoque como una estructura de diseño adaptada a un propósito» (17). Este concepto del conocimiento como diseño facilita un marco de trabajo que puede ayudar a organizar el enfoque del alumno hacia casi todas las tareas académicas. Este se puede enseñar a estudiantes desde cinco años hasta la edad adulta. Se puede aplicar a contextos extraescolares. Y puede facilitar un marco de trabajo para un pensamiento tanto creativo como crítico (18).

Cuando se intente poner en práctica un programa de aptitudes críticas, se deberán tener en cuenta los cinco objetivos siguientes:

1. Se deberán tener objetivos de conocimiento claros para cada grado como parte de una secuencia lógica desde el preescolar a través de la escuela primaria y secundaria.

2. Se deberán tener objetivos claros en lo que respecta a las técnicas en cada nivel de forma que los estudiantes se muevan a través de una jerarquía lógica de habilidades que se puedan transferir a todas las asignaturas.

3. Las aptitudes no deberán enseñarse aisladamente sino que deberán estar ligadas de forma simbiótica con el contenido y ser practicadas en todas las áreas de los programas de estudio.

4. Los objetivos deberán ser adecuados a los distintos niveles de desarrollo de los estudiantes en cada curso.

5. Deberá existir alguna forma de evaluación de la enseñanza de las técnicas para pensar al objeto de conseguir una mejora, responsabilidad y buenos

(17) David N. Perkins: «Knowledge as Design: Teaching thinking through content», en J.B. Baron y R.S. Sternberg (comps.): *Op. cit.*, p. 64.

(18) *Ibid.*, p. 83.

resultados (19). Cuando hay ausencia de objetivos en un programa oficial, los profesores siguen sus propios instintos respecto de lo que los estudiantes deben aprender. Los objetivos proporcionan uniformidad y dificultan la no participación de cada profesor en la enseñanza de las aptitudes para pensar.

DISEÑO, ADOPCION, DESARROLLO Y PUESTA EN PRACTICA

El proceso de integración del nuevo programa dentro de los estudios sociales existentes o programas de historia, por ejemplo, deberá reconsiderarse completamente. Primeramente, se tiene que empezar verticalmente —desde el nivel superior al inferior, pasando por los intermedios—. En segundo lugar, se deberá considerar el enfoque de la enseñanza y la metodología más que el simple contenido. En tercer lugar, se deberá involucrar a tantos profesores como sea posible, quienes utilizarán el plan de estudios en los cambios así como en el proceso de los mismos. Si ha de ser vital, es el profesorado quien deberá diseñar, adoptar, desarrollar y poner en práctica el programa. De lo contrario, cualquier programa adoptado abiertamente sin la participación del profesorado, corre el riesgo de quedarse en la mesa del profesor como una guía sin llegar a ponerse en práctica. Para hacer que el cambio sea significativo, el enfoque fundamental y el cambio en la metodología deberán ser elaborados concienzudamente por los profesores involucrados (20).

El proceso del cambio del programa de estudios para incorporar el pensamiento crítico dentro de los planes de enseñanza podría mejor dividirse en tres etapas diferenciadas: diseño o adopción del programa; desarrollo (si se ha diseñado) o modificación (si se ha adoptado); y puesta en práctica. En la primera etapa, las técnicas que se enseñarán en cada grado deberán predeterminarse. En la segunda etapa, el desarrollo o modificación del programa, deberá decidirse en secuencias porque si los alumnos deben ser entrenados para ser más racionales, responsables y libre pensadores, se deberá comenzar a un nivel determinado o puede que nunca se llegue a poner en práctica. La enseñanza del pensamiento crítico significa prestar mayor atención a la metodología además de al contenido y representa un cambio importante para muchos profesores. Es muy importante la involucración de los profesores que se verán afectados por el cambio en todas y cada una de las etapas, porque su participación contribuirá a un sentimiento de posesión, reduciendo sus inquietudes y estrechez de miras. La tercera etapa, puesta en práctica, podría conseguirse mejor en dos corrientes distintas: un programa piloto que incluya un número limitado de estudiantes y de profesores seguida de una segunda fase, la puesta en práctica

(19) Kim Marshall: «Social Studies curriculum revision, K-8: The Boston experience», *Social Education,* 49:4 (abril, 1985), pp. 315-316.

(20) Michael F. Batcheller: «Implementing a critical thinking skills program in the social studies curriculum, K-12», *Social Education,* 49:4 (abril, 1985), p. 308.

propiamente dicha en un determinado nivel escolar. El programa piloto tendría la ventaja de ser «un programa de estudios experimental vivo» (21), sujeto a revisiones y modificaciones. Cuando tenga lugar la puesta en práctica total en un nivel específico, los cambios realizados habrían estado ligados a la participación del profesor transformándolo de esta forma en un verdadero programa vivo.

El decidir qué enfoque del pensamiento crítico se debe adoptar no es fácil porque los programas ofrecen muchas variaciones. Los programas que se apoyan demasiado en ejercicios para elevar la facultad de pensar son probablemente muy pobres y no conseguirán hacer de los estudiantes pensadores críticos consumados. Aquellos enfoques que acentúan el contenido de conocimientos, que incluyen tanto el «saber cómo» como los propios hechos, necesitan años para hacerse efectivos en cada campo, así que es probable que sean demasiado lentos para conseguir buenos resultados. La enseñanza de tácticas parece producir rápidos resultados y David Perkins nos ofrece un nuevo término, «marcos de pensamiento», que se definen como «una guía para organizar y apoyar los procesos del pensamiento» (22). «Considerar ambos lados de la cuestión» es un ejemplo de una de sus tácticas que nos obliga a considerar no solamente nuestro lado preferido. Las metáforas que él nos ofrece para explicar su nuevo término son perfectamente válidas. El marco del pensamiento es una estructura muy similar a la de un edificio, que soporta su totalidad, o un visor de imágenes de una cámara que «organiza la imagen dentro de ella» (23). En el proceso de aprendizaje uno elabora un repertorio de estrategias, tácticas o marcos de pensamiento que sirven de guía para pensar de forma correcta.

Para David Perkins la gente aprende a pensar mejor a través de la adquisición de marcos de pensamiento que dominan, entienden y aplican a ejemplos. En casos simples, cuando el estudiante es capaz de aplicar el marco, el procedimiento pasa a ser automático. La transferencia es el último paso en el proceso del pensamiento crítico cuando los marcos se aplican a otros contextos, diferentes del ejemplo original. La gente necesita formas específicas en cada área para organizar sus percepciones y atacar los problemas. La clave de este enfoque es el uso de los marcos de pensamiento que son variados y ayudan con formas específicas para cada campo a atacar los problemas, apoyando y organizando el pensamiento (24).

En la enseñanza del pensamiento crítico, ¿qué método —o proceso de pensamiento— sirve mejor a este propósito? Los métodos son herramientas que adoptan de acuerdo con las necesidades y características de cada persona. Los estudiantes aprenderán lo que ellos quieran saber basados en su propio conocimiento, hábitos, actitudes y objetivos. Ellos experimentan y descubren lo

---

(21) *Ibid.*

(22) David N. Perkins: «Thinking Frames: An Integrative Perspective on Teaching Cognitive Skills», en J.B. Baron y R.J. Sternberg (comps.), *op. cit.*, p. 47.

(23) *Ibid.*

(24) *Ibid.*, pp. 57-58.

que les va o no les va, y adoptan lo que les resulta útil, consecuentemente individualizando los métodos. Es más un método de tanteo porque para pensar de una forma crítica no tiene que determinar si el método usado es verdaderamente fiable y si los resultados obtenidos satisfacen el propósito o problema en cuestión. Los estudiantes deciden sus razones para pensar —sus objetivos— y seleccionan los métodos de cómo proceder (25). El intentar nuevas formas y áreas del pensamiento y su integración dentro de los métodos antiguos incrementará la gama de experiencias empleadas en el pensar. De esta manera, los estudiantes pueden ampliar su repertorio de marcos de pensamiento y aplicarlos a áreas en las que ellos estén capacitados y estén dispuestos a ser críticos.

UN ENFOQUE FILOSOFICO

Si el pensamiento crítico tiene que tomar en cuenta los tipos de aspectos evaluados, los propósitos y métodos que tenemos en mente, entonces deberemos prestar gran atención al método de razonamiento en su conjunto que es el centro de un programa que introduce aspectos filosóficos, escrito y desarrollado por Matthew Lipman. En Durham, Carolina del Norte, adopté, modifiqué y llevé a cabo el programa de la Filosofía para Niños en la Academia Durham, en los cursos sexto y séptimo (*). Puesto que parece más fácil fomentar el sentido crítico de los estudiantes con temas que les interesen, la Filosofía para Niños plantea preguntas y obliga a los alumnos a reflexionar y encontrar razones que sostengan sus puntos de vista personales sobre tópicos tales como la amistad, la honestidad, la verdad, la mentira, el amor y su ser como persona. El programa no enseña sobre Aristóteles, Platón o Sócrates, ni pide contestaciones correctas. Por el contrario, estimula al alumno a respaldar lo que quiere decir con los argumentos más poderosos posibles. Introduce al estudiante en el acto de la metacognición —pensar sobre el pensamiento— dándoles la oportunidad de discutir asuntos irresolubles.

El primer libro de la serie, escrito para los cursos quinto y sexto (**), se llama *El Descubrimiento de Harry Stottlemeier,* título que es un juego de letras del nombre de Aristóteles. Facilita los instrumentos básicos de razonamiento del pensamiento lógico. Harry y sus amigos empiezan a reflexionar sobre el pensamiento y discuten cuestiones que les interesan realmente. No leen a Aristóteles ni a Platón, sino que «hacen» filosofía. Mientras utilizaba el libro observé cómo los niños se convertían en pensadores expertos y activos en los diálogos de clase cuando tenían que encontrar argumentos y razonamientos para apoyar sus puntos de vista. Estos debates crearon las bases del pensamiento de mis alumnos. Un día discutimos en clase sobre la amistad. ¿Todas las personas que te gustan

(*) Niveles equivalentes a 7.° y 8.° de E.G.B.
(**) Niveles equivalentes a 6.° y 7.° de E.G.B.
(25) Kenneth Hawes: *Op. cit.,* pp. 14-17.

son tus amigos? ¿Son todos sus amigos gente que te gusta? Nombra tres características que más te gustaría que tuviera un amigo tuyo. Al final de la clase, los estudiantes fueron capaces de pensar sobre lo que para ellos significaba la amistad y de utilizar las técnicas del pensamiento lógico al explicar sus contestaciones.

¿Qué es lo que hace a la filosofía interesante para los chicos? Varios factores nos vienen a la mente. Su énfasis en los significados más que en hechos aislados, en el pensar más que en el memorizar, en temas que interesan a los alumnos. Al ayudar a los estudiantes a hacerse más reflexivos, los alentamos a tratar cuestiones razonando conjuntamente. En un grupo de debate desarrollan su capacidad de pensar por ellos mismos. La clase les sirve de foro abierto donde los estudiantes entablan discusiones críticas y llegan a un acuerdo con su propia capacidad de razonamiento al analizar y evaluar los temas discutibles para especular sobre lo que ellos harían en determinadas situaciones.

Los resultados de las pruebas muestran que los alumnos están mucho más motivados para aprender técnicas y las retienen durante más tiempo y en más profundidad si se utiliza un contenido que sea personal y socialmente relevante para ellos. La transferencia y utilización de las técnicas de pensamiento a otros contextos de la vida se consigue con más facilidad cuando son importantes. *Lisa,* el segundo libro de la serie Lipman, que se utiliza en séptimo grado (*), cuenta la historia de unos alumnos de enseñanza media que se enfrentan a dilemas «morales». Por ejemplo, el personaje principal de la novela, Lisa, reflexiona sobre el tratamiento de los animales. Se asombra por el hecho de amar a los animales y disfrutar al comer pollo o «roast beef». Si ama a los animales, entonces ¿cómo puede comérselos? Lisa se preocupa por la inconsistencia de sus valores. Cree que querer o no a un animal es cuestión de preferencia personal, tal como es comer o no pollo o vaca. A Lisa no le preocupa si otros comparten estos valores sino la conexión entre ellos. Si amo a los animales, ¿cómo puedo comérmelos? Al principio de la novela, Lisa y sus amigos tienen problemas explicando y justificando sus ideas, pero, hacia el final, han aprendido a valorar las evidencias, detectar las inconsistencias e incompatibilidades, crear hipótesis, sacar conclusiones válidas y llegar a las soluciones lógicas de algunos de sus problemas.

El debate estimula la utilización de la lógica ya que las discusiones filosóficas tienen que ser cuidadas, escrupulosas, rigurosas y disciplinadas. Para exponer un tema se tienen que ordenar los argumentos de forma eficiente y coherente. Hay que demostrar un entendimiento claro de los supuestos y de cómo moverse lógicamente de estas suposiciones a sus conclusiones. Las discusiones críticas enseñan a los alumnos a buscar alternativas nuevas, tomar en consideración distintos puntos de vista y aprender los requisitos previos básicos del razonamiento-consistencia, relaciones lógicas y fiabilidad de las fuentes. Sin embargo, no aprenden contestaciones correctas ya que muchas veces no hay nin-

(*) Nivel equivalente a 8.° de E.G.B.

guna en estos tipos de discusiones. Los estudiantes aprenden a escuchar las ideas y opiniones mutuas y a desarrollar la tolerancia y el respeto hacia las diferencias. El programa cambia las percepciones que tienen los chicos y les alienta a pensar críticamente sobre temas polémicos.

LA APLICACION DE LAS TECNICAS DE PENSAMIENTO EN LA HISTORIA

La *Facing History and Ourselves National Foundation, Inc.* (Fundación Nacional Haciendo Frente a la Historia y a Nosotros Mismos, Inc.) confeccionó un programa de estudios interdisciplinario y flexible del que adopté los materiales y las técnicas apropiadas para enseñar la historia de la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto a los estudiantes de séptimo grado (*). Su estudio de la historia se convirtió en el vehículo y proporcionó la estructura para la verdadera aplicación y comprensión de las técnicas críticas aprendidas en el curso de la Filosofía para Niños. En el siglo y medio anterior a 1933, los alemanes crearon una literatura y una música perdurable, una teología y filosofía más profundas y una ciencia y un saber más avanzados que el resto de los países del mundo. Los alemanes tenían una gran cultura siendo sus universidades las más respetadas del mundo. E incluso la suposición de que la gente madura piensa por sí misma fue desmentida por el nazismo —posiblemente la ideología más inhumana de la historia— cuando llegó al poder en Alemania. Encontró apoyo entre todas las clases sociales tanto entre los profesionales como entre los obreros. El movimiento fue apoyado por maestros, médicos, abogados, científicos e incluso por el clero. ¿Cómo fue que tantos alemanes llegaron a hacer tan mal uso de su inteligencia para el Reich (estado) y su Fuehrer (dirigente)? El increíble sufrimiento causado por la Segunda Guerra Mundial, las atrocidades del Holocausto y la facilidad con que los nazis extendieron su poder en la civilizada Alemania nos aporta un paradigma para analizar qué salió mal cuando los alemanes dejaron de pensar. Las lecciones de propaganda y los actos de obediencia dan un nuevo significado a la afirmación de Hannah Arendt: «El pensar, una actividad sin espacio ni tiempo, requiere paradójicamente espacio y tiempo. De todas las formas de organización política que no permiten la libertad, sólo el totalitarismo busca conscientemente la exclusión de la habilidad de pensar» (26).

Los estudiantes utilizan las herramientas y métodos del pensamiento crítico para evaluar evidencias, detectar inconsistencias e incompatibilidades, sacar conclusiones válidas, construir hipótesis y darse cuenta tanto de las posibilidades de opiniones como de los hechos a la hora de estudiar esta historia. Manejan materiales controvertidos y preguntan y buscan contestaciones a cuestiones

---

(*) Equivalente a 8.° de E.G.B.

(26) Margot S. Strom y William S. Parsons: *Facing History and Ourselves: Holocaust and Human Behavior,* Watertown, Ma.: International Educations, 1982, p. 14.

difíciles; cómo pensar de una forma crítica sobre una información y cómo tratar ésta. Sacan deducciones de dobles premisas; formulan preguntas; trabajan con analogías e identifican suposiciones subyacentes. Un buen ejemplo de este tratamiento es decir, mira estas fotos de las víctimas de los campos de concentración. ¿Qué cosas horribles hicieron para haber sido tratados de esta forma? Este curso obliga a los alumnos a estudiar situaciones o dilemas y a pensar por ellos mismos en los temas. Tienen que considerar y reflejar sus propios valores y opciones morales. No siempre se puede hacer lo que sería apropiado que todo el mundo hiciese en circunstancias similares. El comportamiento humano en los campos de concentración no tenía más líneas maestras ya que el hambre, la inanición y el tratamiento infrahumano no permiten acciones razonables.

Volviendo a lo que se dijo anteriormente, en una clase donde se presta atención al método de raciocinio conjunto en un grupo de debate, los estudiantes comienzan a implicarse en la metacognición —su propio pensamiento— que es un paso importante en su crecimiento como pensadores críticos. Los chicos analizan el concepto de Hannah Arendt: «¿Podría la actividad de pensar como tal... estar entre las condiciones que hacen a los hombres abstenerse de la maldad o realmente los condiciona contra ella?» (27). Para mejorar la forma de pensar, los alumnos necesitan estar motivados para ser inquisitivos o nunca practicarán las técnicas previas de cognición. Las cuestiones que tratan temas polémicos en este estudio de la historia —el abuso de poder, la razón y los derechos humanos— provocan conflictos y hacen que las respuestas simples de los estudiantes degeneren constantemente en problemas complejos. Los alumnos tienen que ponerse en el lugar de la otra persona y comprender más de una perspectiva. Trabajan arduamente con los dilemas y aprenden a tratar críticamente acontecimientos históricos controvertidos. Cuando lo consiguen, empiezan a estar de acuerdo con sus propios valores e identidad al ser conscientes de las estructuras lógicas del razonamiento; desarrollando la capacidad de interpretar situaciones; aprendiendo a tener en cuenta los hechos antes de emitir juicios y, lo más importante, aprenden a generalizar las técnicas del pensamiento a otras áreas de sus vidas.

¿Qué criterios se utilizan en el estudio de la subida al poder de la Alemania nazi? Los criterios para evaluar argumentos, analizando las evidencias, el razonamiento o la lógica, los valores, los juicios de valor y el lenguaje, son algunas de las múltiples técnicas más importantes empleadas. También se utilizan actividades dentro de los diferentes medios para ampliar la base del desarrollo cognitivo distinto del pensamiento reflexivo. Al pedir al alumno que tome notas y responda específicamente a las lecciones, la escritura se convierte en una herramienta cognitiva importante; aumenta el conocimiento afectivo al facilitar unos medios para registrar el proceso y progreso del pensamiento, ya que el pensamiento crítico tiene también lugar en interacción —cuando se escriben palabras en un papel, se dibuja o se habla alto—. Los ordenadores, fotografías, dibujos,

(27) *Ibid.*, p. 13.

vídeos y películas son algunos de los métodos múltiples y más poderosas herramientas para que los alumnos se comprometan activamente en el entendimiento de no aceptar soluciones simples a problemas de historia y comportamiento humano complejos. «Fue difícil pensar», recuerda un ciudadano alemán. Y aunque pueda ser difícil, queremos desafiar al pensamiento más avanzado de nuestros estudiantes y darles experiencias que les hagan encontrar su camino y descubrir por ellos mismos la validez de sus ideas. La lección de la historia es que el hombre racional siempre tiene opciones, ninguna historia es inevitable.

El cuaderno de notas proporciona un medio de expresión de dos actos cognoscitivos tanto teóricos como productivos. La escritura puede reforzar, clarificar y evaluar la forma de pensar para profesores y alumnos. Como actividad continua, desarrolla muchas aptitudes asociadas con la evolución de las técnicas de pensamiento. Favorece la persistencia y precisión tanto en el pensamiento como en el uso del lenguaje. Para ayudar a la elemental clarificación y precisión, se necesita ampliar el vocabulario. El enseñar a los alumnos a plantear y contestar preguntas y cuestionar la información precisa tener claros los significados de las palabras para llegar a un acuerdo mutuo. Los alumnos pueden redefinir las palabras según las van utilizando y entenderlas más profundamente. Algunas de las palabras en la unidad como totalitarismo, burocracia, dictadura y genocidio presentan problemas de comprensión a cualquier nivel de edad, pero son particularmente difíciles para los del nivel 7.° (*), ya que se trata de conceptos abstractos. Los estudiantes pueden encontrar más productivo trazar sus nociones sobre estas ideas por medio de líneas y formas: pesado, ligero, curvado, en zig-zag, recto, retorcido, etc. Para muchos, los dibujos representan más ideas de lo que las definiciones puedan representar. Tanto la escritura como el dibujo ayudan a encontrar lo que los alumnos piensan y lo que quieren decir (28). Los cuadernos de notas proporcionan a los estudiantes un medio para obtener ideas nuevas del profesor que les lee y evalúa sus ideas relacionadas con el pensamiento no solamente para un nivel determinado sino para que posteriormente elaboren, clarifiquen y justifiquen su manera de pensar y sugieran formas de cambiar sus enfoques o mejorar su organización.

Para ayudar a guiar y a dominar las técnicas en la identificación y evaluación de pruebas, Kevin O'Reilly ha desarrollado una «Guía del Pensamiento Crítico» y ha restaurado su curso en la historia de América enseñando las técnicas de una manera deliberada y sistemática. La Guía es un folleto sobre cómo analizar y evaluar los temas. Ello lleva consigo una explicación de tipos de argumentos en historia, ejemplos de sofismas en lógica, una lista de nombres para evaluación de pruebas, un método para analizar posiciones valorativas, maneras de identificar supuestos y otras informaciones sobre la lógica. Quizá sus ideas más sobresalientes son la utilización de siglas para ayudar a los estudiantes a recordar los ingredientes claves para pruebas y temas escritos. A los es-

(*) Equivalente a 8.° de E.G.B.

(28) *Ibid.*, p. 26.

tudiantes se les enseña a identificar tres clases de pruebas preguntándoles: ¿Es esto una declaración de un testigo, un documento escrito, o un objeto? Si no es nada de esto, entonces no constituye una prueba sino una información objetiva, una distinción importante que los estudiantes de historia deben hacer. Una vez que se identifica la prueba, entonces ellos pueden evaluarla haciendo cuatro preguntas sobre ella con la ayuda de las siglas P.R.O.P., que significan: ¿Causa primaria o secundaria? ¿Razón o falsedad? ¿Otras pruebas para apoyar esto? ¿Público o privado? (29). Solamente mediante la práctica repetida del uso de esta técnica, estas tácticas de pensamiento llegarán a ser una parte reflexiva y automática del aprendizaje de pensar.

Otra guía de referencia que Kevin O'Reilly usa para analizar los temas históricos y ayudar a los estudiantes a recordar los ingredientes clave para temas escritos es un modelo llamado MARKER. Esto lo explica mediante un cartel colgado en la pared de una clase.

M · Halla el **M**otivo principal.
A · Localiza **A**firmaciones no confirmadas y valora los juicios.
R · Identifica algunos tipos de **R**azonamiento.
K · Haz preguntas **C**laves sobre los tipos de razonamiento (*).
E · Identifica y evalúa el **E**xamen de las pruebas.
R · Piensa en cualquier información **R**elevante (30).

Del mismo modo que no se puede esperar que los estudiantes empiecen sus estudios de cálculo en matemáticas sin enseñarles primero y mejorar sus aptitudes básicas, tampoco se puede esperar que los estudiantes se conviertan en pensadores críticos sin el mismo entrenamiento en técnicas de razonamiento básico. Los estudiantes aprenden la lógica del pensamiento de las disciplinas de filosofía e historia y tácticas como las siglas de Kevin O'Reilly ayudan a los estudiantes a ganar confianza y práctica en el uso de técnicas necesarias en el análisis de elementos de pensamiento.

En el estudio de historia alemana se estimula a los estudiantes a razonar y pensar sobre las implicaciones de una sociedad que abusa de las libertades civiles y censura la libertad de pensamiento. Ellos tienen que discernir entre mecanismos de comportamiento con referencia a los individuos y a los grupos, intentan resolver el papel de la víctima, el que se hace la víctima, y el espectador, ya que analizan una amplia gama de respuestas humanas. En este punto, en el estudio de la Alemania nazi, yo pongo una película titulada «Joseph Schultz» sobre un soldado alemán que es incapaz de obedecer las órdenes de unirse a un escuadrón de castigo que estaba tirando sobre unos campesinos yugoslavos. Esta película trata de la resistencia individual, y empiezo mi debate con una afirmación de Albert Einstein, un brillante matemático que

(29) Kevin O'Reilly: *Critical Thinking in American History*, Booklet 4, South Hamilton, Ma.: Critical Thinking Press, 1983, p. 18.
(30) *Ibid.*, p. 21.
(*) El sonido de la «C» aquí equivale al de la «K».

se sintió forzado a huir de la Alemania nazi porque era judío: «El mundo es demasiado peligroso para vivir en él, no a causa de la gente que hace el mal sino a causa de la gente que permanece sentada y permite que esto suceda.» Esto enfoca la atención de los estudiantes para investigar el poder de una decisión y pensar en formas de actuar cuando las consecuencias de estar a favor de lo que es correcto pueden ser mortales. Antes de mostrar la película yo pido a los alumnos que busquen el punto de vista, las deducciones, las técnicas de persuasión y el testimonio de la película. Kevin O'Reilly inteligentemente ha escrito la palabra «PIPE» para que sus estudiantes evalúen las películas teniendo en cuenta los objetivos de análisis (30). Además, yo pido a los estudiantes que consideren si creen o no en la autenticidad de la película, si ellos conocen otra salida, y qué habrían hecho si se hubieran encontrado en la posición del soldado. Después, nosotros discutimos las aseveraciones del filme y las ideas de los estudiantes y, algunas veces, vuelvo a proyectar la película una vez más. Finalizamos con un debate sobre las afirmaciones de Pastor Martin Neimoller, un ministro luterano alemán que se opuso a Adolf Hitler y que fue enviado a Theresiendstadt, un campo de concentración nazi, en Checoslovaquia:

> «En Alemania, los nazis vinieron a por los comunistas y no levanté mi voz porque yo no era comunista. Después vinieron a por los judíos y no levanté mi voz porque no era judío. Luego vinieron a por los sindicalistas y no alcé mi voz porque yo no era sindicalista. Más tarde, a por los católicos y no alcé mi voz porque yo era protestante. Después vinieron a por mí, y para entonces ya no quedaba nadie que alzara la voz por mí» (31).

Los objetivos generales de mi enseñanza sobre las técnicas de pensamiento crítico se han dirigido a involucrar a los alumnos en el aprendizaje para que, de esta manera, puedan analizar y mejor evaluar lo que leen y ven, y así mejorar las técnicas de escritura interactuando con la asignatura que ellos están estudiando no de una forma únicamente reflexiva y desarrollar así su confianza en su capacidad para empezar a pensar por ellos mismos. Como profesora de pensamiento crítico, adopto y utilizo programas tales como Filosofía para Niños y Haciendo Frente a la Historia y a Nosotros Mismos, que ofrecen diversidad y además tienen elementos comunes sobre lo que yo creo que es el pensamiento crítico —habilidades, capacidades, actitudes y disposiciones utilizadas en el pensamiento de evaluación razonado que requiere un juicio cuidadoso y una reflexión continua—. Una estructura mental y un número de operaciones mentales específicas componen otra dimensión de este pensamiento y son consideraciones importantes cuando se habla de su desarrollo. He tratado de reestructurar la clase para crear un grupo de debate que demande razones para establecer opiniones, explicar acontecimientos desconcertantes, pedir significados y explorar alternativas facilitando un proceso y una estructura para traducir estos conceptos en un programa integrado de pensamiento-instrucción orienta-

(31) Margot S. Strom y William S. Parsons (comps.): *Op. cit.*, pp. 146-147.

da. Mi creencia es que a los estudiantes se les puede enseñar las técnicas de aprendizaje para analizar temas, películas y videos por medio del examen de pruebas, razonamientos, valoraciones, puntos de vista y lenguaje —aspectos claves del pensamiento crítico—. La historia sirve como diseño, una estructura a través de la cual el pensamiento crítico y creativo se traduce en una práctica en la clase. Es principalmente en las aulas donde se van formando las mentes. Cualquier táctica que ayude a los estudiantes a usar las estructuras de pensamiento —como las siglas clave de O'Reilly— y al hacerlo automático ayudará a transferir las estructuras de pensamiento a contextos extraescolares. Sin embargo, depende de la dedicación del profesor el reestructurar el enfoque, revisar la metodología, proporcionar instrucciones sistemáticas, práctica orientada y uso repetido de las técnicas para alcanzar los objetivos de enseñanza del pensamiento crítico.

Como seres humanos, nuestro comportamiento cognitivo nos distingue del resto del reino animal. Nosotros tenemos opciones y capacidad para elegir. Somos capaces de anticipar las consecuencias de nuestra elección y evaluar las opciones antes de seleccionarlas. Por lo tanto, debemos renovar y ampliar nuestros esfuerzos mentales para inculcar un pensamiento de orden más elevado en nuestro programa de estudios. Si retrocedemos a las bases del pensamiento de los antiguos filósofos griegos quizá podamos sobrepasar sus esfuerzos de enseñanza y lograr mayores éxitos. Aprender del pasado nos ayudará a convertirnos en mejores pensadores y asegurar nuestras oportunidades para sobrevivir como especie racional.

BIBLIOGRAFIA

ARISTOTLE: *Nichomachean Ethics.* Traducido con introducción y notas por Martin Ostwald. New York: Bobbs Merrill, 1962.

BATCHELLER, MICHAEL F.: «Implementing a critical thinking skills program in the social studies curriculum K-12». *Social Education,* 49, 308, abril, 1985.

BEYER, BARRY K.: «Critical thinking revisited». *Social Education,* 49, abril, 1985. 270-276.

DEWEY, JOHN: *Democracy and Education.* New York: Macmillan, 1944.

ENNIS, ROBERT H.A.: «Taxonomy of critical thinking dispositions and abilities» en J.B. BARON y R.J. STERNBERG (eds.): *Teaching thinking skills: Theory and practice.* New York: W.H. Freeman, 1986.

HAWES, K.: Understanding critical thinking. Comunicación inédita presentada al «Institute on Thinking», Harvard University Graduate School of Education, 28 de julio al 1 de agosto, 1985.

International Herald Tribune, febrero, 1987, 4, 7, 14-15.

MCPECK, J.: «Critical thinking and Trivial Pursuit». *Teaching Philosophy,* 8, 295-308, octubre, 1985.

MARSHALL, K.: «Social studies curriculum revision, K-8: The Boston experience». *Social Education,* 43, abril 1985, 314-317.

O'REILLY, K.: *Critical thinking in American history*, booklet, 4. South Hamilton, Ma.: Critical Thinking Press, 1983.

PASSMORE, JOHN: «On teaching to be critical», en R.S. PETERS (eds.): *Education and Reason*. London: Routledge and Kegaan Paul, 1967.

PERKINS, D.N.: «Knowledge as design: Teaching thinking through content, and Thinking frames: An integrative perspective on teaching cognitive skills», en J.B. BARON y J.R. STERNBERG (eds.): *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: W. H. Freeman, 1986.

STROM, MARGOT S., and WILLIAM S. PARSONS (eds.): *Facing History and Ourselves: Holocaust and Human Behavior*. Watertown, Ma: International Educations, 1982.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

SITUACION DE LA EDUCACION FISICA EN LOS NIVELES DE EDUCACION GENERAL BASICA Y EDUCACION PREESCOLAR

JAVIER CRESPO BERISA

1. LA EDUCACION FISICA DE LOS PROGRAMAS DE E.G.B. Y EDUCACION PREESCOLAR

El desarrollo intelectual afectivo y social viene favorecido y condicionado por el desarrollo físico y motor. Una educación básica para la convivencia no puede ignorar la importancia de la educación físico-deportiva para el fomento de los valores educativos como el autodominio, la sana emulación y la cooperación en un equipo.

El artículo 16 de la Ley General de Educación enumera el desarrollo de la capacidad físico-deportiva entre los fines de la Educación General Básica. El artículo 6.° de la Ley 13/1980, General de la Cultura Física y del Deporte dice en consonancia con la Ley General de Educación que la educación física se imparte con carácter obligatorio en los niveles de Educación Preescolar y Educación General Básica.

La enseñanza y educación hasta los 10 años tienen un carácter marcadamente globalizado. Entre los 11 y los 13 años la Ley General de Educación propugna una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimientos. Este principio es asumido por los programas escolares de Educación Física. En la segunda etapa de E.G.B. a la Educación Física se le da el carácter de enseñanza especializada, aunque de carácter secundario.

Legislación vigente. Las normas legales vigentes que recogen los programas de Educación Física en el territorio administrado por el M.E.C. son:

Nivel o ciclo	*Norma*
Preescolar y ciclo inicial	— O.M. de 17-1-1981 — Resolución de la Dir. Gral. de E.B. de 11-2-1981.
Ciclo Medio	— O.M. de 6-5-1981
Ciclo Superior	— O.M. de 6-8-1971

La Educación Física no está incorporada en los *Decretos de enseñanzas mínimas* para los Ciclos Inicial y Medio de E.G.B. Corresponde en consecuencia a las seis C.C. A.A. que han asumido competencias educativas la regulación y orientación de la Educación Física en sus respectivos territorios.

Programas de Educación Preescolar y Ciclo Inicial. En estas edades el niño adquiere el conocimiento de sí mismo y de los objetos, y la capacidad para desenvolverse en el medio, a través de experiencias.

En el nivel Preescolar y Ciclo Inicial el profesor ayudará a los niños a progresar en el propio dominio del cuerpo. Por el conocimiento y dominio corporal llegará a la toma de conciencia de las partes del cuerpo; a una progresiva coordinación psicomotriz; a un ajuste de movimientos y gestos, así como a una más perfecta discriminación perceptiva.

La metodología de estas edades se centra sobre todo en las actividades psicomotrices y en el juego.

Programas del Ciclo Medio. En este Ciclo la Educación Física ha de contribuir al desarrollo de las aptitudes perceptivas y de las cualidades físicas del niño, poniéndole en situación de dominar y coordinar sus movimientos; de situarse y organizar el espacio, manteniendo las distancias, el ritmo y el equilibrio en sus desplazamientos; de actuar con agilidad y potencia en sus acciones y de realizar en las marchas o paseos ejercicios de rastreo y orientación.

En el Ciclo Medio se iniciará a los alumnos en la práctica de juegos y deportes adaptados a su edad, en los que puedan ejercitar los buenos modales, el cumplimiento y respeto de las normas, el autocontrol y recibir sus éxitos o fracasos sin jactancia o irritación.

Programas del Ciclo Superior. La educación físico-deportiva en esta etapa tiende al perfeccionamiento de las actividades y de las aptitudes físico-deportivas del escolar, orientándole y potenciándole, al mismo tiempo que se procura conseguir el desarrollo armónico de todo el cuerpo. Los ejercicios de ritmo y la dinámica en la adquisición de gestos y destrezas físico-deportivas tendrán gran importancia. Se iniciará también en las actividades de aire libre.

Se habrá de mantener en esta etapa una actividad bien diferenciada entre los ámbitos masculino o femenino, en especial en la aplicación de juegos y deportes reducidos, así como en el carácter aplicativo de los ejercicios gimnásticos, a fin de lograr el desarrollo psicofisiológico a la expresión corporal propia de cada sexo.

El Ciclo Superior de E.G.B. está actualmente en fase experimental. El nuevo programa de Educación Física de este ciclo tratará de acentuar el tratamiento diferenciado que tiene el Area de Educación Física respecto a otras materias.

Horarios. En la legislación anteriormente citada se establece el horario semanal correspondiente a cada nivel o ciclo, a saber:

Preescolar	2,5 horas
Ciclo Inicial	2,5 horas
Ciclo Medio	2 horas
Ciclo Superior	2,5 horas

2. INSTALACIONES DEPORTIVAS Y MATERIAL DIDACTICO PARA EDUCACION FISICO-DEPORTIVA

Entre 1970 y 1974 el gimnasio y las instalaciones deportivas se consideraban módulos constructivos obligatorios en los colegios públicos de nueva construcción. Estos nuevos centros eran dotados asimismo del material deportivo. Por O.M., de 1 de abril de 1974, tales instalaciones se convirtieron en orientadoras en el contexto del programa de necesidades constructivas para nuevos centros. Ello sin duda implicó una minusvaloración de las enseñanzas y actividades de Educación Física.

Actualmente el Ministerio tiene el propósito de reconsiderar el tema de las instalaciones deportivas y la dotación de material didáctico. Recientemente la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar ha convocado concurso por valor de unos 62.000.000 de ptas. para la adquisición de material deportivo destinado a centros de E.G.B.

3. LA FIGURA DEL PROFESOR DE EDUCACION FISICA EN E.G.B.

Con anterioridad a la Ley General de Educación. Con anterioridad a la Ley General de Educación los maestros de Enseñanza Primaria, además de la formación en Educación Física recibida en la carrera, realizaban unos cursos de Instructores Elementales del antiguo Frente de Juventudes y de la Sección Femenina, sustituidos posteriormente por unos Cursos de capacitación en Actividades Juveniles de tiempo libre. Estos cursos estaban relacionados con lo que se llamaba genéricamente en aquel entonces «formación política» o «formación del espíritu nacional», y respondían desde luego a los conceptos jurídico-políticos del régimen anterior. La realización de estos cursos era requisito indispensable para la obtención del título de Maestro de Enseñanza Primaria y para poder opositar a ingreso en el Magisterio Nacional, requisito que dejó de exigirse a partir de la Orden de 23 de junio de 1977 («B.O.E.» del 7 de agosto).

En los centros estatales cada maestro tenía obligación de dar Educación Física a los alumnos de su clase. Sin embargo a partir de 1969 aparecen en determinados centros estatales la *figura del profesor especialista en Educación Física,* dedicado exclusivamente a esta enseñanza. Por *Orden de 11 de marzo de 1969 se creó en los centros estatales la especialidad de Educación Física.*

Estos profesores pertenecían al Cuerpo del Magisterio Nacional y se encontraban además en posesión del título de Maestro Instructor de Educación Física u otro superior de los que se establecían en la Ley 77/1961 de Educación Física entonces vigente.

Las unidades de Educación Física fueron creadas preferentemente en los Colegios Públicos con mayor número de unidades, Colegios Públicos de Prácticas, Colegios Públicos Comarcales y Escuelas-Hogar.

La función de estos profesores era desarrollar con los escolares del centro o zona asignados, los programas oficiales de Educación Física y la práctica de actividades deportivas y de aire libre.

Los profesores eran seleccionados a través de concurso de méritos y realizaban el cambio de destino a través de un concurso restringido de traslados. Se organizaron algunos cursos específicos para titular en la especialidad a maestros nacionales. Llegaron a incorporarse a los centros dos promociones en un número aproximado de ochocientos.

El cese de este personal docente en la especialidad se produce por petición razonada de los interesados o al cumplir los cincuenta y cinco años de edad. Los maestros que cesan en la especialidad se incorporan al servicio ordinario de enseñanza.

Esta experiencia de Maestros Nacionales especialistas en Educación Física resultó altamente positiva, pero posteriormente fue cancelada. El Decreto 3600/1975, de 5 de diciembre, establece la plantilla de los Colegios Nacionales y reguló la previsión de plazas. Dicho Decreto aseguraba únicamente la provisión de profesores especialistas para las tres áreas fundamentales de la segunda etapa de E.G.B.

La disposición transitoria tercera dos ordena la amortización de las plazas de especialistas en Educación Física conforme éstos van obteniendo nuevo destino. Curiosamente este Decreto no se aplicó, fue dejado en suspenso, pero sí se ha aplicado en lo que se refiere a esta amortización. En 1981 el número de plazas de profesores de Educación Física existentes en toda España en Colegios Públicos era de 545.

En los centros no estatales que impartían el antiguo Bachillerato Elemental, equivalente a la segunda etapa de E.G.B., la Educación Física estaba a cargo de los profesores titulados a que hacía referencia el artículo 8.° de la Ley 77/1961 de Educación Física, entonces vigente.

Con posterioridad a la Ley General de Educación. En Educación Preescolar y primera etapa de E.G.B. al profesor que imparte Educación Física es el mismo que da el resto de las materias.

En la segunda etapa de E.G.B. la Educación Física queda a cargo de un profesor, que simultanea el ejercicio de esta disciplina con el de alguna de las tres especialidades de la 2.ª etapa o de un curso de la primera.

En 1972, al implantarse el sexto curso de E.G.B. se establece que la Educación Física sea dada preferentemente por el personal docente que se halle en posesión del título de Maestro, Instructor de Educación Física u otro superior, pero en su defecto es suficiente poseer el título de Maestro de Enseñanza Primaria (Decreto 1380/1972, de 25 de mayo y Orden de 17 de junio de 1972).

A fin de evitar el sistema de un profesor para cada disciplina propio del anterior Bachillerato Elemental, la segunda etapa de E.G.B. fue organizada sobre la base de tres profesores especialistas de área. No se estableció una plaza específica para el profesor de Educación Física. La Educación Física queda a cargo de un profesor capacitado que pueda existir en el centro y que debe simultanear la Educación Física con otras actividades educativas.

La Educación Física tiene el carácter de especialización menor o de segundo grado.

Evidentemente esta solución no es en absoluto satisfactoria, y aun puede calificarse de regresiva con respecto a la etapa anterior. Un considerable volumen de alumnos del período once-trece años que en el Bachillerato Elemental recibían Educación Física a cargo de profesores específicos y con una preparación técnica, al pasar a E.G.B. han podido sufrir una pérdida de calidad educativa en este respecto.

El cupo de profesores específicos de Educación Física es en el curso 1983-84 de 808 profesores en la enseñanza pública, frente a 3.508 profesores en la enseñanza privada. En el cupo de 808 profesores estatales están incluidos los profesores que quedan de la plantilla creada en 1969, que sabemos eran 545 en 1981. Obsérvese la diferencia dada a la figura del profesor de Educación Física en los centros públicos y privados:

	Centros de E.G.B.	
	Públicos	*Privados*
Profesores de Educación Física	808	3.508
Centros completos de E.G.B. (de ocho o más unidades escolares)	6.995	4.258
Unidades escolares de E.G.B. en	68,7 %	31,3 %

(Datos tomados de M.E.C. Gabinete de Estudios Estadísticos. Educación Preescolar, General Básica, Especial y Permanente de Adultos. Curso 1983-84).

El número de profesores estatales específicos de Educación Física es alarmantemente bajo. Existen 662 centros públicos de 25 o más unidades escolares y 2.677 centros públicos de 17 o más unidades escolares, centros todos ellos en los cuales un profesor puede hacer prácticamente la jornada completa dando sólo Educación Física.

La Educación Física en la enseñanza estatal es una asignatura progresiva-

mente degradada. Existen pocos profesores realmente capacitados o especializados. La Educación Física es considerada una asignatura menor, una especialidad de segundo grado. El sistema de provisión de puestos de trabajo no garantiza la existencia de un profesor especializado en cada centro.

Formación previa y en servicio del profesorado de Educación Física

La formación en Educación Física del futuro profesor de E.G.B. es importante ya que se trata de formar un profesor moderadamente especializado en un área de conocimientos, y generalista al mismo tiempo; de forma que todos los profesores deben estar capacitados para dar Educación Física, al menos en la primera etapa de E.G.B. Desgraciadamente la capacitación técnica del profesorado en esta materia deja mucho que desear.

El Plan de Estudios, aprobado con carácter experimental en 1971, se delineó sin la incorporación formal de la materia, dejada al arbitrio de los claustros y al tiempo eventualmente disponible, aunque de hecho se logró mantener el estatus académico que regía en el plan anterior.

Posteriormente la Orden de 13 de junio de 1977 estableció la Educación Física como asignatura común a todas las Especialidades del Plan. Así que todos los alumnos reciben tres horas semanales de Didáctica de la Educación Física durante un año académico.

A esta asignatura parece que no se le ha dado todavía en las Escuelas Universitarias la importancia que realmente tiene. En los años setenta probablemente como consecuencia de la exigencia legal de ser Doctor o Licenciado para ser Catedrático o Profesor Agregado respectivamente no se logró para las normales la dotación de Cátedras y Agregadurías de Educación Física, ya que no se llegó a integrar en la Universidad al Instituto Nacional de Educación Física (Ley General de Educación, disposición 2.ª, 6).

Actualmente se ha conseguido el nivel universitario para los Institutos Nacionales de Educación Física, cuyas enseñanzas fueron reguladas por el Real Decreto 790/1981, de 24 de abril, en desarrollo del artículo sexto, punto tres de la Ley 13/1980, General de la Cultura Física y del Deporte. Parece que ahora ya no deben existir trabas legales para dotar a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, de profesores numerarios en Educción Física en la forma establecida en la Ley de Reforma Universitaria.

El problema que aquí mencionamos fue recogido expresamente en la disposición transitoria tercera, cuatro de la Ley 13/1980 citada. Esta disposición que debió haber sido cumplida en el curso 1980-81 pero no lo ha sido, tal vez debido a la falta de concreción de la misma, dice:

> «Por el Ministerio de Universidades e Investigación se adoptarán las medidas necesarias para que en el curso académico que se inicie des-

pués de la aprobación de esta Ley los programas de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B., dentro del marco del área de expresión dinámica, prevean la formación de los futuros profesorers de tal forma que por los mismos puedan impartirse la educación física, de conformidad con lo previsto por la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.»

Para el perfeccionamiento en Educación Física del Profesorado en ejercicio se organizaron durante los cursos 1972-73 y 1973-74, cursillos de 150 horas que fueron realizados por un total de 1.614 profesores. Posteriormente desde el año 1975 al 1982 la Dirección General de Educación Básica en colaboración con la U.N.E.D. por medio del programa P.R.O.N.E.P./E.G.B., ha perfeccionado a otros 739 profesores. Estos cursos de perfeccionamiento, aunque fueron por la modalidad a distancia pueden también ser considerados de una duración de 150 horas. Algunos Institutos de Ciencias de la Educación también realizaron cursillos breves de perfeccionamiento en esta materia.

La estadística oficial del curso 1983-84 refleja los siguientes datos:

Profesores con cursos de perfeccionamiento en Educación Física, y porcentaje de ellos que imparten curso de perfeccionamiento.
Curso 1983-84

	Sector Público		Total sector público	Sector Privado		Total sector privado	TOTAL
	Varones	Mujeres		Varones	Mujeres		
Profesores con curso de perfeccionamiento en Educación Física convocado por el M.E.C.	2.085	796	2.881	920	1.038	1.958	4.839
Profesores que imparten el curso de perfeccionamiento——	997	255	1.252	682	767	1.449	2.701
Porcentaje————	47,8 %	32 %	43,4 %	74,1 %	73,8 %	74 %	51,8 %

(Cuadro elaborado sobre datos de la publicación M.E.C. Gabinete de Estudios Estadísticos, Educación Preescolar, General Básica, Especial y Permanente de Adultos. Madrid. Diciembre 1984.)

Obsérvese que en esta materia como en otras, al no existir plantilla de profesores especialistas en Educación Básica, el aprovechamiento del profesorado que ha realizado cursillos de perfeccionamiento es muy limitado, sobre todo en el sector público.

4. REORDENACION DE LA EDUCACION FISICA EN LOS COLEGIOS PUBLICOS

Necesidad de profesorado especializado en el Ciclo Superior de E.G.B. De acuerdo con la Ley General de Educación (1) y la disposición transitoria tercera, punto cuatro de la Ley General de la Cultura Física y del Deporte, la Educación Física en la E.G.B. debe seguir siendo dada por los Profesores de E.G.B., actual Cuerpo de Maestros.

En los Ciclos Inicial y Medio la Educación Física debe seguir a cargo del profesor titular, un profesor generalista o polivalente de acuerdo con el carácter globalizado propio de estas enseñanzas.

La Educación Física en la Segunda Etapa o Ciclo Superior de E.G.B. debe sin duda ser impartida por profesores especializados, con la formación y competencia debida que adquirirán bien en Servicio o en el período de formación inicial. No se trata de propiciar una especialización rigurosa, más propia de otros niveles educativos, sino de dar a la Especialización en Educación Física el mismo carácter que tienen las tres especialidades de las Areas de contenidos teóricos en la Segunda Etapa de E.G.B.

Las razones por las cuales se cree absolutamente necesario dotar a los Colegios Públicos de E.G.B. de un profesor especialista en Educación Física son en síntesis las siguientes:

1. Se trata de una asignatura que por razones obvias, como edad, no puede ser dada por todos los profesores. El profesor de Educación Físico-deportiva además de tener la capacitación específica ha de poseer una buena aptitud física.

2. Es opinión unánime de los directores e inspectores de los Colegios Públicos que la Educación Física junto con los Idiomas Modernos son las asignaturas más difíciles de aceptar por parte de los profesores de E.G.B.

3. Como hemos indicado anteriormente, los colegios privados tienen profesor específico de Educación Física y los colegios públicos no. Se trata de un factor discriminativo que debe ser superado. Las Asociaciones de Padres de Alumnos de los Colegios Públicos reclaman este profesor de Educación Física, y a veces incluso ellos lo contratan.

4. Los últimos proyectos de decreto de plantillas de los colegios públicos preveían la existencia de un profesor especializado en Educación Física para la segunda etapa de E.G.B. en los centros de 16 o más unidades escolares, e incluso a partir de 8 unidades.

Medidas a adoptar en el futuro. La reorganización de la enseñanza de la Edu-

(1) El artículo 102 establece para el Profesor de Educación Preescolar y E.G.B. la titulación mínima y la formación pedagógica, el artículo 109 indica que compete al profesor de E.G.B. la formación integral del alumno de E.G.B., el artículo 110 determina el acceso al cuerpo de profesores de E.G.B.

cación Física en la segunda etapa de E.G.B. en la forma indicada, supone adoptar las siguientes medidas:

1.ª *Volver a implantar la especialización de Educación Física* en la segunda etapa de E.G.B. de manera gradual y progresiva en todos los centros públicos completos, dando prioridad a los de mayor número de unidades escolares. Es preciso proveer las plazas de segunda etapa por especialidades. Promulgar un Decreto de plantillas o norma legal equivalente acorde con la nueva política de provisión de puestos de trabajo de la disp. adic. 15.ª de la Ley 30/1984. El problema no es tanto de creación de nuevas unidades o puestos de trabajo como de sistema de asignación de los profesores a los puestos de trabajo.

2.ª *Formación de profesores especializados en Educación Física:*

a) A *medio* y *largo plazo* en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado. Las Escuelas Normales necesitan ante todo ser dotadas de profesorado numerario en esta materia, problema que data ya de la Ley General de Educación. Ello permitiría intensificar la formación inicial de todos los profesores de E.G.B. en esta materia. Un segundo paso sería establecer la especialidad de Educación Física en algunas Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.

b) A *corto plazo* convocando Cursos de Especialización en Educación Física para el profesorado de E.G.B. en ejercicio.

Dichos cursos de quinientas horas de duración serían organizados por la Dirección General de Educación Básica e Institutos Nacionales de Educación Física. Esta se considera la solución más rápida y eficaz.

3.ª Una vez establecida la especialización en Educación Física en las Escuelas Normales, sería necesario modificar el Decreto 375/1974, de 7 de febrero que regula el acceso al Cuerpo de Profesores de E.G.B. Los profesores especialistas en Educación Física accederían al Cuerpo de Profesores de E.G.B., ahora Cuerpo de Maestros, de la misma forma que los de otras especialidades. Dichos profesores no pierden la condición de profesores generalistas y pueden pasar a ser en su momento o al cumplir los cincuenta y cinco años, maestros de primera etapa.

4.ª En los centros privados, la Educación Física habrá de ser impartida igualmente por profesores de E.G.B. en ejercicio con Curso de Especialización; Diplomados en Profesorado de E.G.B., especialidad Educación Física; Licenciados o Diplomados en Educación Física.

5.ª Seguir convocando cursos más breves de perfeccionamiento para el profesorado de primera etapa de E.G.B.

Las medidas a adoptar que aquí proponemos coinciden con los acuerdos de una de las comisiones interministeriales creadas en 1981 para desarrollar la Ley de Cultura Física y Deporte. Dichos acuerdos desgraciadamente no fueron puestos entonces en práctica.

5. NECESIDADES FUTURAS DE PROFESORADO ESPECIALIZADO EN EDUCACION FISICA

En los cuadros siguientes se reflejan las necesidades de profesorado especializado en Educación Física para el Ciclo Superior, y referido a centros completos de 8 o más unidades escolares.

Centros completos según núm. de unidades	Número de centros		U. ciclos Superior	Horas semanales de E.F. (1)	Número de profesores		
					Por centros (2)	Total	
	Públicos	Privados				Públicos	Privados
De 8 u.	1.277	1.857	3	7,5	– (3)		
De 9 a 12 u.	1.172	608	4	10	– (3)	1.837 (3)	1.849 (3)
De 13 a 16 u.	1.869	975	5	12,5	1	1.869	975
De 17 a 24 u.	2.015	572	8	20	1	2.015	572
De 25 a 32 u.	523	153	11	27,5	1 (4)	523	153
Más de 32 u.	139	63	13	32,5	2	278	126
Totales	6.995	4.828				6.522	3.675

(1) Calculado sobre la base de 2,5 horas de E.F. a la semana por unidad escolar del Ciclo Superior.

(2) Estimado sobre la base de un máximo de 25 horas lectivas por profesor, a la semana.

(3) En estos centros de 8 a 12 u., el número de horas semanales dedicadas a Educación Física no llega al 50 % de las horas lectivas de un profesor. A fin de reducir el número de profesores especialistas a lo necesario hemos supuesto dos soluciones distintas:

A) *Un* profesor de E.F. para *dos* centros geográficamente próximos. Solución que aplicamos a la mitad de los centros.

B) Un profesor por centro que compatibiliza la E.F. con otras enseñanzas. Solución que aplicamos a la otra mitad de los centros.

	Centros de 8 a 12 u.						
	De 8 u.	De 9 a 12 u.	Total	Mitad	Profs. Solución A	Profs. Solución B	Profs. Solución A + B
Públicos	1.277	1.172	2.449	1.225	612	1.225	1.837
Privados	1.857	608	2.465	1.233	616	1.233	1.849

(4) En los centros de este tipo con mayor número de unidades del ciclo superior debería haber dos profesores de E.F.

(Cuadro elaborado sobre datos de M.E.C. Gabinete de Estudios Estadísticos. Educación Preescolar, General Básica, Especial y Permanente de Adultos. Curso 1983-84. Madrid, diciembre 1984).

Profesores que es necesario especializar en educación física

	Centros Públicos	Centros Privados
Plantilla necesaria	6.522	3.675
Plantilla existente (1)	808	3.508
Diferencia	5.714	167
Total	5.881	

(1) Se observa que en los centros públicos casi no existe plantilla, mientras que en los centros privados está prácticamente cubierta. Las razones pueden ser varias; la mayor flexibilidad del sector privado para contratar profesorado, el hecho de que conserven los profesores que tenían para el anterior Bachillerato Elemental... Se supone que en el sector privado existen profesores de E.F. que trabajan a tiempo parcial en dos centros o en el mismo centro en E.G.B. y B.U.P.

6. NUEVA CONVOCATORIA DE CURSOS DE ESPECIALIZACION

Una vez redactado este trabajo, ha aparecido en el «B.O.E.» del pasado 18 de septiembre, la Orden del M.E.C., de 13 de septiembre de 1985, convocando Cursos de Especialización en Educación Física para Profesores de E.G.B. en ejercicio, organizados por los CEPs.

Según informaba recientemente la prensa profesional la convocatoria de los cursos se incluye dentro de un convenio de colaboración entre los Ministerios de Cultura y Educación y Ciencia. Para la organización de los cursos de especialización se cuenta al parecer con la colaboración del Instituto de Ciencias de la Educación Física y las subvenciones del Consejo Superior de Deportes.

En la misma nota de prensa se informa igualmente que los cursos de especialización servirán de puente, ya que el M.E.C. tiene previsto para el próximo curso la implantación de la especialidad de Educación Física en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.

CONTEXTUALIZACION DEL RENDIMIENTO EN BACHILLERATO

CARLOS MARCELO GARCIA (*)
MODESTO VILLARIN MARTINEZ (*)
BLAS BERMEJO CAMPOS (*)

INTRODUCCION

1. *Introducción al problema de investigación*

El rendimiento académico del alumno, con todas las variables inmersas en este complejo tema, preocupa e interesa, desde hace bastantes años, al investigador en Ciencias de la Educación. Por esta razón, existen numerosos trabajos intentando definir las variables que subyacen en el problema y que lo determinan. A modo de ejemplos podemos citar algunas investigaciones como las de Brengelman Gimeno, I.N.C.I.E., Pelechano, Escudero, Rodríguez Espinar y Ros (1).

El presente trabajo intenta aportar alguna luz en este tema, dentro de nuestro ámbito educativo, en cuanto que se investiga, desde la perspectiva de las habilidades de trabajo intelectual (destrezas y técnicas), sobre una serie de variables que inicialmente consideramos pueden relacionarse significativamente con el rendimiento escolar de los alumnos. En este sentido hemos considerado las siguientes variables: personalidad, inteligencia, percepción del ambiente de clase por los mismos alumnos y habilidades específicas y destrezas en técnicas de trabajo intelectual.

(*) Han colaborado en esta investigación Rosario Andréu Abrio y Adela Fernández González.

(1) Cf. Brengelmann, J.C.: «Determinantes personales del rendimiento escolar» en Brengelmann, J.C. y otros: *Primer Symposium sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos,* Madrid, Servicio de Publicaciones del M.E.C., 1975, pp. 155-170; Gimeno Sacristán, J.: *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar,* Madrid, I.N.C.I.E., 1976; I.N.C.I.E.: *Determinantes del rendimiento académico,* Madrid, Servicio de Publicaciones del M.E.C., 1976; Pelechano Barberá, V. (Dir.): *Personalidad, Inteligencia, Motivación y Rendimiento académico en B.U.P. Informe Final,* La Laguna, I.C.E. de la Universidad, 1977; Escudero Escorza, T.: *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?,* Zaragoza, I.C.E. de la Universidad, 1980; Rodríguez Espinar, S.: *Factores de rendimiento escolar,* Barcelona, Oikos-tau, S. A., 1982; Ros, M.: «La investigación sobre rendimiento: Hacia una exploración de algunas variables asociadas», en *Temas de Investigación Educativa 2,* Madrid, I.N.C.I.E., 1982, pp. 175-184.

En nuestro trabajo partimos del siguiente supuesto: conociendo las características intelectuales, de personalidad del alumno, así como sus principales hábitos y habilidades en el estudio y su percepción del ambiente de clase, a través de un «taller de técnicas de trabajo intelectual» en el propio Centro —donde participan tanto profesores como alumnos— se puede disminuir el fracaso escolar de los mismos.

2. *Objetivos*

1. Relacionar los hábitos de estudio de alumnos de enseñanza secundaria con otras variables: personalidad, inteligencia, percepción del ambiente de clase, edad, sexo y rendimiento académico.

2. Bosquejar un modelo de variables que facilite el diagnóstico del fracaso académico.

3. Analizar las relaciones existentes entre habilidades intelectuales y rendimiento académico.

4. Establecer las bases para el diseño de un taller de Técnicas de Trabajo Intelectual en el que se formen alumnos y profesores del centro.

3. *Declaración de las hipótesis*

Hipótesis núm. 1

Se pueden describir las características de inteligencia, de personalidad, de hábitos de estudio, percepción del ambiente de clase y rendimiento académico de los alumnos de un centro de bachillerato.

Hipótesis núm. 2

Las nueve subescalas de la «Escala de Ambiente de Clase» (E.A.C.) discriminan entre ocho aulas con alumnos de distinta edad y nivel.

Hipótesis núm. 3

La inteligencia medida a través de los tests OTIS y D-48, está significativamente relacionada con los hábitos de estudio medidos por el «Inventario de Hábitos de Estudio», de Pozar.

Hipótesis núm. 4

La inteligencia medida a través de los tests OTIS y D-48 está significativamente relacionada con los hábitos de estudio medidos por el «Cuestionario sobre Metodología del Trabajo Intelectual», de Illueca.

Hipótesis núm. 5

La personalidad medida a través del «Cuestionario de Adaptación para Adolescentes», de Bell, está significativamente relacionada con los hábitos de estudio medidos por el «Inventario de Hábitos de Estudio», de Pozar.

Hipótesis núm. 6

La personalidad medida a través del «Cuestionario de Adaptación para Adolescentes», de Bell, está significativamente relacionada con los hábitos de estudio medidos por el «Cuestionario sobre Metodología del Trabajo Intelectual», de Illueca.

Hipótesis núm. 7

Las nueve subescalas de la «Escala de Ambiente de Clase» están significativamente relacionadas con los factores de personalidad, medidos a través del «Cuestionario de Adaptación para Adolescentes», de Bell.

Hipótesis núm. 8

Las variables de inteligencia medidas por los tests D-48 y OTIS, de personalidad medida por el «Cuestionario de Adaptación para Adolescentes», de Bell, de hábitos de estudio medidas por el «Inventario de Hábitos de Estudios», de Pozar, y por el «Cuestionario sobre Metodología del Trabajo Intelectual», de Illueca, y ambientales, medidas a través de la «Escala de Ambiente de Clase» están significativamente relacionadas con el rendimiento académico.

Hipótesis núm. 9

Existe relación lineal entre el rendimiento académico global y las variables de inteligencia medidas por los tests D-48 y OTIS, de personalidad, medida por el «Cuestionario de Adaptación para Adolescentes», de Bell, de habilidades intelectuales medidas por el «Inventario de Hábitos de Estudios», de Pozar, y por

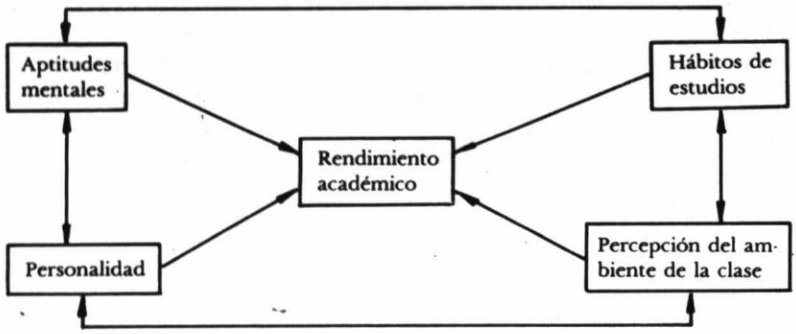
el «Cuestionario sobre Metodología de Trabajo Intelectual», de Illueca y ambientales medidas a través de la «Escala de Ambiente de Clase».

4. *Diseño del estudio*

El estudio que estamos describiendo se ha desarrollado en un centro educativo de enseñanza secundaria. Además la investigación toma carácter de investigación descriptivo-diagnóstica.

El conjunto de variables que hemos incluido en el estudio se agrupa en torno a cinco grandes tópicos: inteligencia, personalidad hábitos de estudio, percepción del ambiente de la clase y rendimiento.

El diseño del estudio podría responder al cuadro siguiente:



METODOLOGIA

1. *Muestra*

El centro educativo en el que ha tenido lugar la investigación que analizamos es el Instituto de Bachillerato «Juan Ignacio Luca de Tena», de Sevilla capital.

Del total de cursos de este centro seleccionamos ocho clases representativas de cada uno de los niveles: dos de primero, segundo, tercero y C.O.U.

El número de sujetos de nuestro estudio es de 291, el porcentaje de niñas (58,1 %) es sensiblemente mayor al de niños (41,9 %), haciéndose esta diferencia mayor en los cursos superiores (tercero y C.O.U.).

Por último, la selección de las aulas experimentales se realizó mediante sorteo de entre todas las que componen el Instituto de Bachillerato.

2. *Instrumentos*

Han sido seis los instrumentos que se han utilizado para recopilar información de cada una de las variables. Así, la variable *inteligencia* se ha medido a través de los tests OTIS y D-48; la *personalidad* mediante el «Cuestionario de Adaptación para Adolescentes», de Bell. Las habilidades de los alumnos en *técnicas de trabajo intelectual* se ha medido utilizando el «Inventario de Hábitos de Estudio», de Pozar y el «Cuestionario sobre Metodología del Trabajo Intelectual», de Illueca. Por último, la *percepción del ambiente de clase* de los alumnos se ha contrastado aplicando la «Escala de Ambiente de Clase», de Moos y Trickett.

3. *Tests estadísticos*

La discriminación entre aulas de las subescalas de la «Escala de Ambiente de Clase» (E.A.C.) se realizó a través del análisis de varianza BMDP7D.

Las variables de inteligencia, medidas a través de los tests OTIS y D-48, de personalidad medidas por el «Cuestionario de Adaptación para Adolescentes», de hábitos de estudio medidas por el «Inventario de Hábitos de Estudio» y por el «Cuestionario sobre Metodología de Trabajo Intelectual» y los factores ambientales, medidos por la «Escala de Ambiente de Clase» se han relacionado con el rendimiento mediante la matriz de correlaciones del programa estadístico BMDP8D.

La ecuación múltiple paso a paso de las variables de inteligencia, personalidad, hábitos de estudio, percepción ambiental y rendimiento académico se calculó a través del programa estadístico BMDP2R.

RESULTADOS

ANALISIS DE DATOS

1. *Descripción de las características de la muestra*

Los datos de inteligencia para los alumnos de la muestra han sido considerablemente elevados. Entre los factores de personalidad estudiados entran dentro de la normalidad, ocurriendo igual en los cuestionarios de hábitos de estudio analizados. Respecto a la percepción del ambiente de clase, destacan con mayor valoración las subescalas «Apoyo del Profesor», «Orientación a la Tarea», «Orden y Organización» y «Claridad de Normas».

2. *Características del ambiente de clase. Interpretación de los perfiles de los grupos*

En la Tabla 1 se recogen los resultados obtenidos en las nueve subescalas de la «Escala de Ambiente de Clase», detallando las puntuaciones por curso. En

cada una de las subescalas el valor máximo es 10, que representa una elevada percepción de ese factor, mientras que la puntuación mínima puede ser 0, que significa una baja percepción de ese factor en la clase. Conviene también especificar que la percepción del ambiente de clase en cada grupo se realizó en relación a una asignatura específica que a continuación detallamos.

1.° A	Lengua	3.° A	Filosofía
1.° B	Matemáticas	3.° B	Historia
2.° A	Matemáticas	C.O.U. A	Matemáticas
2.° B	Lengua	C.O.U. B	Matemáticas

En la figura 1 se representa un perfil de las medias de las puntuaciones obtenidas por los alumnos de las clases de 1.° de BUP en cada una de las nueve subescalas que componen la «Escala de Ambiente de Clase». Se puede observar que existe semejanza al valorar de forma elevada las subescalas «Orientación a la Tarea» (6,81 y 7,50) y «Claridad de Normas» (6,54 y 8,12) y en la poca valoración concedida a la subescala «Implicación» (3,08 y 2,30). Por el contrario, no existe acuerdo en la percepción que ambos cursos tienen de las subescalas «Innovación» (5,40 y 2,50) y «Orden y Organización» (7,32 y 5,97).

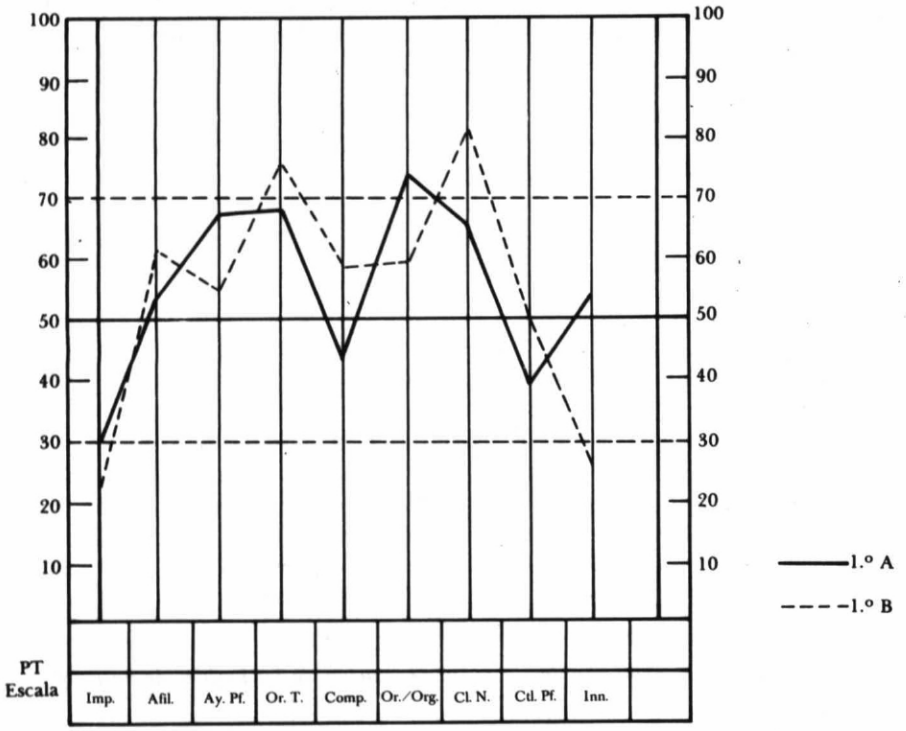


Figura 1. Valores medios de las nueve subescalas de la E.A.C. en las clases de 1.° A y 1.° B.

Tabla 1

Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas en las nueve subescalas de la «Escala de Ambiente de Clase», en cada uno de los ocho cursos

	1.° A		1.° B		2.° A		2.° B		3.° A		3.° B		C.O.U. A		C.O.U. B		TOTAL	
	$\hat{x}$	σ	$\hat{x}$	σ	$\hat{x}$	σ	$\hat{x}$	σ	$\hat{x}$	σ	$\hat{x}$	σ	$\hat{x}$	σ	$\hat{x}$	σ	$\hat{x}$	σ
Implicación	3,08	1,40	2,30	1,24	5,94	2,12	2,71	1,31	2,00	1,19	3,00	1,64	5,42	2,29	4,06	1,98	3,52	2,13
Afiliación	5,43	2,44	6,20	2,12	5,24	2,20	4,41	2,67	4,69	2,21	4,55	1,83	3,84	2,52	3,13	2,30	4,75	2,43
Apoyo del profesor	6,75	1,72	5,40	2,01	8,24	1,34	6,25	2,29	5,39	1,95	6,37	1,79	6,00	1,65	8,06	1,68	6,53	2,07
Orientación a la tarea	6,81	1,30	7,50	1,66	7,73	1,28	6,61	1,54	4,03	1,59	7,92	1,22	7,97	1,23	7,60	1,27	7,04	1,82
Competición	4,10	1,43	5,82	1,50	4,56	1,75	4,69	1,90	3,27	1,66	5,20	2,00	4,63	1,27	3,83	1,23	4,75	1,77
Orden y organización	7,32	1,90	5,97	2,19	7,75	1,67	6,61	2,02	4,24	1,60	7,30	1,84	6,51	1,97	7,20	1,93	6,63	2,14
Claridad de normas	6,54	2,04	8,12	1,62	6,64	1,90	6,56	2,08	4,21	1,96	6,92	1,84	7,27	1,97	5,43	2,20	6,53	2,21
Control del profesor	3,89	1,95	4,97	1,95	3,21	1,76	2,84	2,07	3,24	1,95	3,35	1,90	3,39	1,76	2,16	1,28	3,42	1,99
Innovación	5,40	1,42	2,50	1,73	5,13	2,16	2,92	1,59	3,78	1,38	4,27	1,64	3,72	1,30	4,90	1,88	4,04	1,92

La figura 2 refleja las medias de las puntuaciones de las nueve subescalas de la «Escala de Ambiente de Clase», en cada uno de los dos cursos de 2.° de BUP. Se observa que ambas clases coinciden en valorar de forma elevada los items que componen las subescalas «Apoyo del Profesor» (8,24 y 6,25), «Orientación a la Tarea» (7,73 y 6,61), «Orden y Organización» (7,75 y 6,61) y «Claridad de Normas» (6,64 y 6,56), así como en la poca valoración dada a la subescala «Control del Profesor» (3,21 y 2,84). Por el contrario existe una diferencia significativa entre ambas clases en la valoración de las subescalas «Implicación» (5,94 y 2,71) e «Innovación» (5,13 y 2,92), siendo poco valoradas por los alumnos de 2.° B.

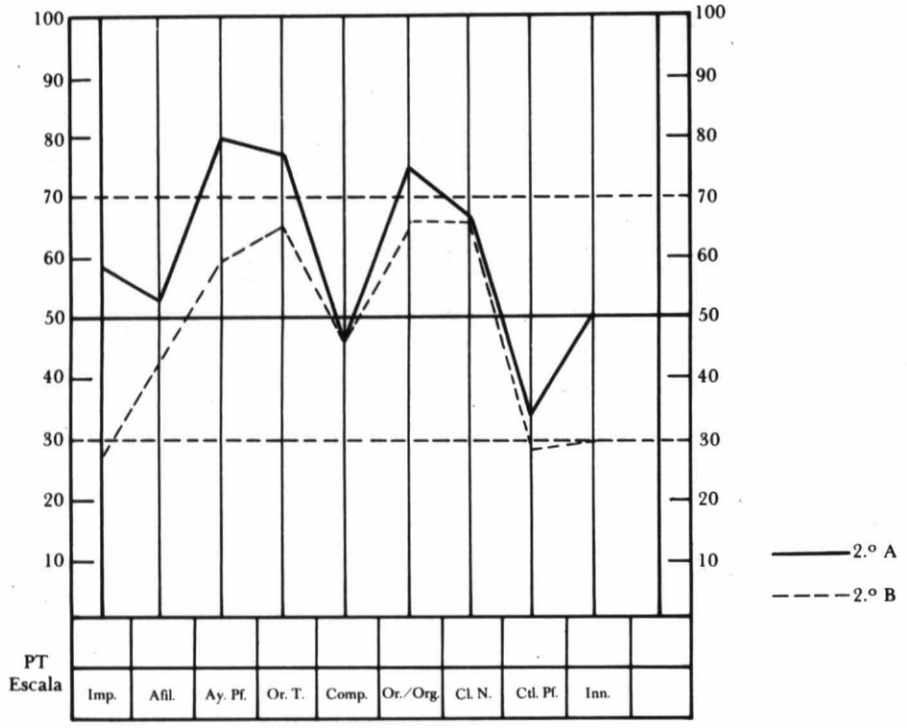


Figura 2. Valores medios de las nueve subescalas de la E.A.C. en las clases de 2.° A y 2.° B.

En la figura 3 se representa un perfil de las medias de las puntuaciones de las nueve subescalas de las que se compone la «Escala de Ambiente de Clase» en cada una de las dos clases de 3.° BUP. Dicho perfil nos informa de la coincidencia existente entre ambos grupos en la valoración de las subescalas «Implicación» (2,00 y 3,00), «Afiliación» (4,69 y 4,55), «Apoyo del Profesor» (5,39 y 6,37), «Control del Profesor» (3,24 y 3,35) e «Innovación» (3,78 y 4,27), así

como de las expectativas tan distintas que muestran ambas clases en su percepción del resto de las subescalas.

Por otro lado también es destacable el hecho de que la clase de 3.° B percibe el ambiente de clase en general de forma bastante más positiva que la clase de 3.° A.

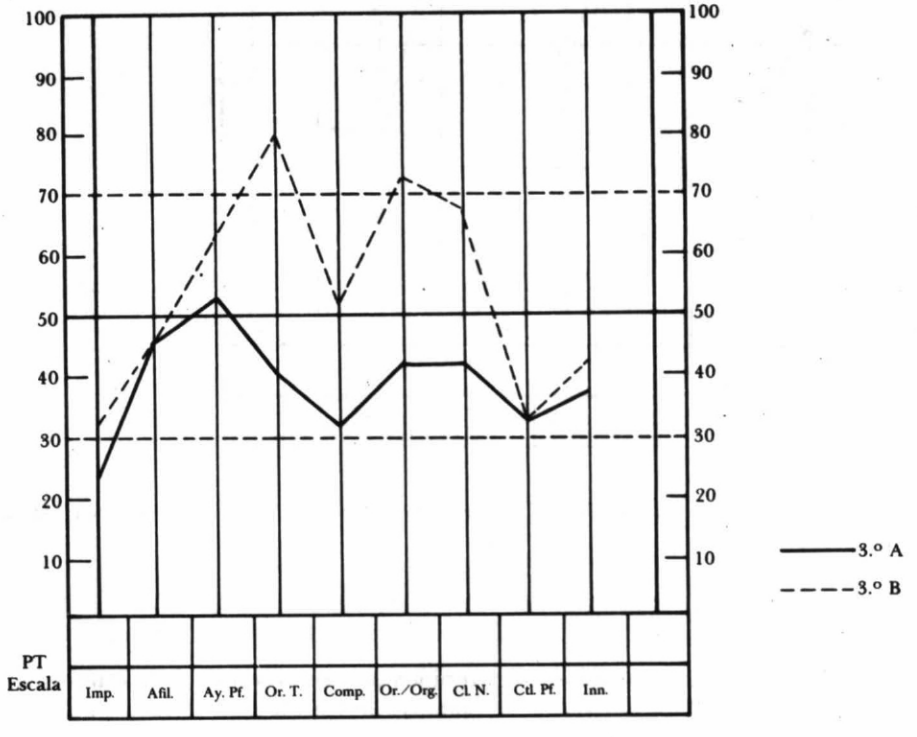


Figura 3. Valores medios de las nueve subescalas de la E.A.C. en las clases de 3.° A y 3.° B.

En la figura 4 se representa un perfil de las medias de las puntuaciones de las nueve subescalas en cada una de las dos clases de COU. Se observa, en general, una tendencia común en la valoración del ambiente de clase, si bien, también podemos observar algunas diferencias de la subescala «Apoyo del Profesor» (6,00 y 8,06). Como otros datos destacables también cabría señalar la poca valoración concedida por los alumnos a las subescalas «Afiliación» (3,84 y 3,13) «Competición» (4,63 y 3,83) y «Control del Profesor» (3,39 y 2,16), así como la puntuación destacada en la subescala «Orientación a la Tarea» (7,97 y 7,60).

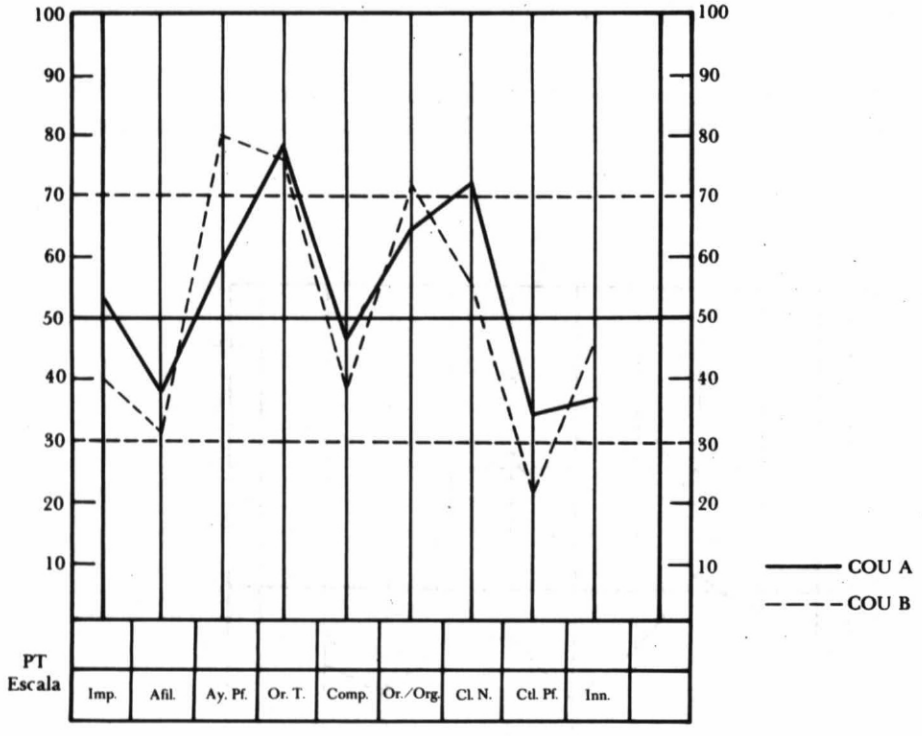


Figura 4. Valores medios de las nueve subescalas de la E.A.C. en las clases de C.O.U. A y C.O.U. B.

3. *Características de hábitos de estudio*

La tabla 2 refleja los resultados obtenidos por los alumnos de la muestra en los cinco factores del «Inventario de Hábitos de Estudio» de Pozar.

El factor «Condiciones ambientales del estudio» ha obtenido una puntuación media de 21,62, lo que representa según los baremos del test una puntuación normal, que se hace generalizable a todos los cursos.

El factor «Planificación del estudio», que ha alcanzado un valor medio de 9,23 también se sitúa dentro de una normalidad, puesto que los valores de los cursos entran dentro del espectro antes señalado. Destaca el curso 3.° B que obtiene un valor normalmente bajo (7,40).

Respecto al factor «Utilización de materiales», los valores medios: 17,97 corresponden a una puntuación normalmente alta, destacando en este sentido el curso 3.° B que obtiene una puntuación buena.

El factor «Asimilación de contenidos» también representa, al igual que los

anteriores factores una normalidad ya que la puntuación que obtiene entra dentro de los límites del baremo del autor. Por último el factor «Sinceridad» nuevamente corresponde a valores normales, por lo que entendemos que las respuestas de los alumnos a este inventario han sido sinceras y reales.

En las figuras n.^{os} 5, 6 7 y 8 se representan las puntuaciones obtenidas por los alumnos agrupados por clases.

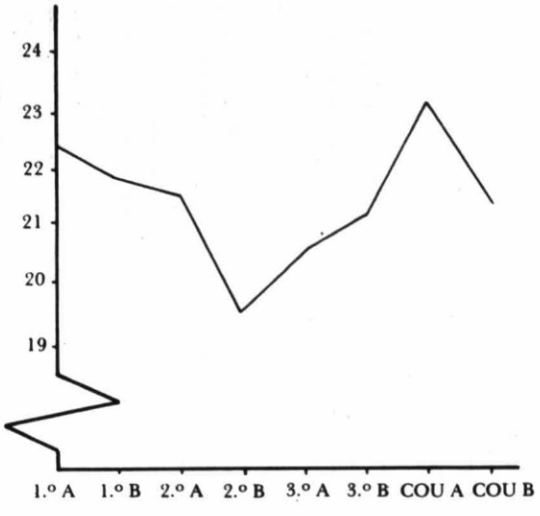


Figura 5. Valores medios de las puntuaciones de los alumnos en el factor «Condiciones ambientales del estudio» del I.H.E.

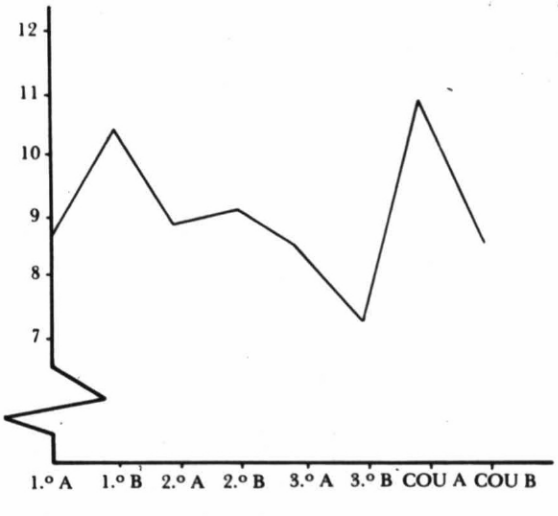


Figura 6. Valores medios de las puntuaciones de los alumnos en el factor «Planificación del estudio» del I.H.E.

Tabla 2

Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas en el «Inventario de Hábitos de Estudio» de Pozar, en cada uno de los ocho cursos.

	1.° A		1.° B		2.° A		2.° B		3.° A		3.° B		C.O.U. A		C.O.U. B		TOTAL	
	$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ	$\bar{x}$	σ
Condiciones ambientales del estudio	22,48	5,52	21,90	5,42	21,78	5,36	19,71	5,28	20,87	4,62	21,35	4,58	23,39	4,56	21,67	5,65	21,62	5,18
Planificación del estudio	8,89	5,31	10,62	5,09	9,02	4,81	9,30	5,21	8,75	4,86	7,40	4,24	11,12	5,44	8,87	4,55	9,23	5,01
Utilización de materiales	17,75	3,44	16,32	4,15	19,13	3,54	17,41	3,43	17,48	3,16	19,40	3,41	18,33	3,27	17,96	3,63	17,97	3,61
Asimilación de contenidos	21,43	4,75	21,20	4,86	22,28	4,20	20,82	4,30	21,45	3,71	21,67	3,91	22,63	3,10	21,64	3,64	21,62	4,12
Sinceridad	19,75	3,30	19,17	3,38	17,78	3,80	19,71	3,79	19,60	3,08	21,97	2,66	18,93	3,90	19,96	3,62	19,89	3,53

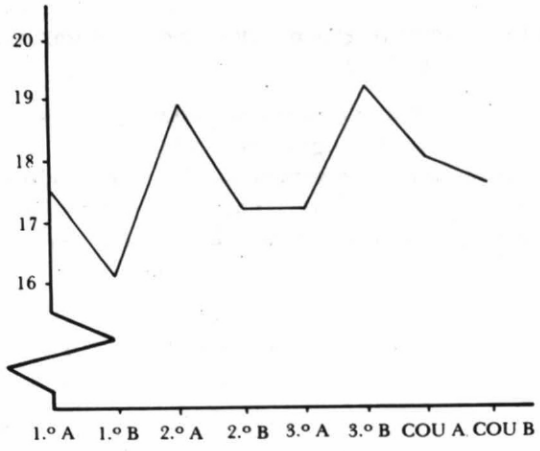


Figura 7. Valores medios de las puntuaciones de los alumnos en el factor «Utilización de materiales» del I.H.E.

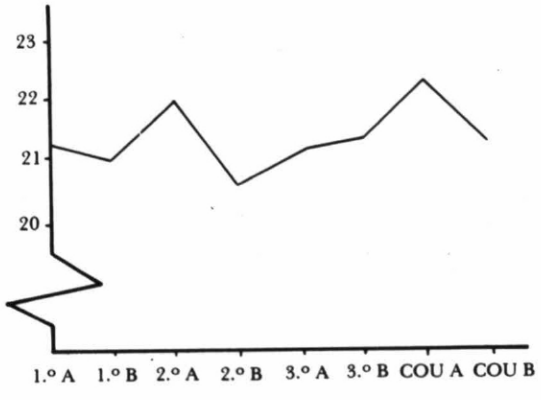


Figura 8. Valores medios de las puntuaciones de los alumnos en el factor «Asimilación de contenidos» del I.H.E.

4. *Análisis del ambiente en aulas de un centro de Bachillerato*

En esta subhipótesis hemos realizado una comparación entre las ocho aulas en función de las respuestas que los alumnos han dado a las subescalas de la E.A.C. Copmo especificamos en la descripción de las medias y desviaciones típicas de las subescalas en las ocho aulas, la puntuación de cada alumno se ha

obtenido sumando los ítems positivos y negativos, que tenían los signos correspondientes, de cada subescala (2).

El paquete estadístico utilizado para contrastar los datos ha sido el BMDP7D «Descripción de Grupos con Histogramas y Análisis de la Varianza». Este programa ofrece un histograma que representa la distribución de las puntuaciones, así como una tabla en la que se recogen los datos específicos del análisis de la varianza: suma de cuadrados, grados de libertad, media de cuadrados, valor F y probabilidad.

En el test análisis de la varianza de un factor, se rechaza H_o (no hay diferencia entre los K niveles considerados) para un valor α seleccionado cuando el valor obtenido F es mayor o igual que el valor teórico de F.

En la tabla 3 se ofrecen los valores de F obtenidos por las ocho aulas analizadas en las nueve subescalas, indicándose además los valores críticos de F para las probabilidades del .05 y .01 Como se pueden comprobar en esta tabla, los valores de F alcanzados en la mayoría de las subescales superan los valores críticos señalados.

TABLA 3

Valores F obtenidos en cada una de las subescalas de la E.A.C.

Subescalas	F
Implicación	26,59
Afiliación	6,00
Ayuda del profesor	12,23
Orientación a la tarea	29,10
Competición	8,51
Orden y organización	11,73
Claridad de normas	12,74
Control del profesor	6,92
Innovación	14,73

F (7,200,05) = 2,05
F (7,200,01) = 2,73

Atendiendo a un nivel de significación α del 0.05, se comprueba que existe diferencia entre las ocho aulas en todas las subescalas: «Implicación», «Afiliación», «Ayuda del profesor», «Orientación a la tarea», «Competición», «Orden y organización», «Claridad de normas», «Control del profesor» e «Innovación». De ellas la que alcanza mayor puntuación es «Orientación a la tarea», seguida

(2) Moos, R.: «A typology Junior High and High School Classrooms», *American Educational Research Journal,* , Vol. 15, n.° 1, 1978, pp. 53-66 y Moos, R.H and Moos, B.S.: «Classroom Social Climate and Student Absences and Grades», *Journal of Educational Psychology,* Vol. 70, n.° 2, 1978, pp. 263-269.

de «Implicación». Esto mismo sucede cuando reducimos el nivel de significación a 0.01.

5. *Relaciones entre inteligencia, personalidad, hábitos de estudio, ambiente y rendimiento*

Las correlaciones entre las variables de inteligencia, medidas a través de los test D-48 y O.T.I.S. y los factores del «Cuestionario sobre Metodología del Trabajo Intelectual», de Illueca, fueron bajas.

Las correlaciones entre las variables de personalidad, medidas a través del «Cuestionario de Adaptación para Adolescentes» y los factores del «Inventario de Hábitos de Estudio» son bajas, siendo el valor más elevado el correspondiente a la correlación entre el factor «Adaptación familiar» y el de «Condiciones ambientales del estudio» ($r = -0.4043$).

Las correlaciones entre las variables de personalidad, medidas a través del Cuestionario de Adaptación para Adolescentes» y los factores del «Cuestionario sobre Metodología del Trabajo Intelectual» han sido bajas, siendo el valor más elevado el correspondiente a la correlación entre el factor «Adaptación total» y el de «Lugar» ($r = -0.4045$).

Las correlaciones entre las percepciones del ambiente de clase, medidas a través del promedio de los valores medios de las nueve subescalas de la E.A.C. y los factores de personalidad medidos a través del «Cuestionario de Adaptación para Adolescentes» son bajas, destacándose la correlación entre la subescala «Innovación» y el factor «Adaptación total» ($r = 0.2038$).

Las correlaciones entre las variables de inteligencia, personalidad, hábitos de estudio, percepción del ambiente de clase y el rendimiento académico global han sido bajas, destacándose las correlaciones entre el rendimiento y el factor «Planificación del estudio» ($r = 0.2852$), y entre el rendimiento y las «Condiciones ambientales del estudio» ($r = 0.2571$).

6. *Predicción del rendimiento académico*

Esta hipótesis de predicción que hemos planteado aporta significación e importancia a nuestro estudio. Se ha querido contrastar los pesos que variables clásicas como inteligencia y personalidad, y otras variables como los hábitos de estudio de los alumnos y su percepción del ambiente de clase tienen en el rendimiento académico.

En España se encuentran estudios en los que se ha intentado predecir el rendimiento académico de los estudiantes usando algunos predictores utilizados en

nuestro estudio como los de García Hoz, Rivas Martínez, Rodríguez Espinar o Villar Angulo (3).

Los resultados obtenidos aparecen en la tabla 4, en la que se observa que las variables: «Planificación del estudio» (I.H.E. 2), O.T.I.S., «Apoyo del profesor» (E.A.C. 3), «Estudio» (ILLU 5), «Tiempo» (ILLU 2) «Condiciones ambientes del estudio» (I.H.E. 1) e «Implicación» (E.A.C. 1) han entrado en la ecuación de predicción, explicando un 25,70 % de la varianza del rendimiento (R^2).

La variable que mayor contribución presenta a la explicación del rendimiento académico es el factor «Planificación del estudio», con un coeficiente de correlación parcial (R) de 0.28523, siendo la menor contribución la subescala «Implicación» de la E.A.C.

TABLA 4

Ecuación de regresión múltiple del promedio de rendimiento académico global y las variables de inteligencia, personalidad, hábitos de estudio y ambiente de clase.

VARIABLES	Coeficiente b	Correlación Parcial r	Coeficiente de regresión parcial típico	
IHE 2	0.49637	0.28523	0.280	
OTIS	0.31103	0.24482	0.270	
EAC 3	1.06330	0.20129	0.247	
ILLU 5	0.11904	0.17148	−0.159	
ILLU 2	−1.03775	0.01113	−0.165	
IHE 1	0.29649	0.27506	0.173	
EAC 1	−0.51805	−0.03328	−0.125	
Constante	0.2554	Coeficiente de correlación múltiple. R = 0.5070	Coeficiente de determinación. R^2 = 0.2570	Error estándar de estimación. 7.7162

Y = −0,5180 × EAC 1 + 0,29649 × IHE 1 + (−1,03775) × ILLU 2 + 0,11904 × ILLU 5 + 1.06330 × EAC 3 + 0.31103 × OTIS + 0.49637 × IHE 2 + 0.2554

RECOMENDACIONES

El trabajo de investigación que hemos descrito ha pretendido abordar un tema que viene teniendo especial incidencia en el marco educativo actual: el fracaso escolar. Se ha analizado, siguiendo diversas técnicas, las relaciones existen-

(3) Cf. García Hoz, V.: «Tablas de predicción de rendimiento escolar: concepto, construcción y uso», *Revista Española de Pedagogía*, n. 146, octubre-diciembre, 1979, pp. 3-17; Rivas Martínez, F.: «Orientación y predicción escolar (Estudio experimental referido a los niveles de E.G.B.)», *Vida Escolar*, n.° 191-192, sep.-oct., 1977, pp. 67-72; Rodríguez Espinar, S.: Ob cit.; Villar Angulo, L.M. (Dir.): *Calidad de Enseñanza y Supervisión Instruccional*, Sevilla, I.C.E. de la Universidad, 1984.

tes entre las variables intelectuales, de personalidad, de hábitos de estudio, percepción del ambiente de la clase con el rendimiento de los alumnos.

Es preciso especificar que de todas las variables antes mencionadas las que representan mayor importancia, desde nuestro punto de vista, son aquellas que se relacionan con las Técnicas de Trabajo Intelectual. En este sentido, nos parece necesario proponer como implicación de nuestra investigación la necesidad de sistematizar el entrenamiento de los alumnos del centro de bachillerato, así como de los profesores que lo integran mediante el diseño de un Taller de Técnicas de Trabajo Intelectual.

Este taller, que sería elaborado por el profesorado del centro incluiría en su realización tanto al mismo profesorado como a los alumnos de los distintoa niveles. Proponemos el formato de *minicurso* como paquete instruccional de entrenamiento sistemático en destrezas específicas, del que ya en España existen antecedentes (4). Por otra parte, se puede proponer también el empleo del ordenador para la formación de los alumnos en técnicas de estudio como hiciera Gadzella, o bien la estrategia de «Destrezas de Estudio Orientadas Comportamentalmente», de Prather (5).

Por último, y en relación a la variable «ambiente de clase», proponemos la aplicación de otras escalas como el «Inventario de Ambiente de Aprendizaje», de Anderson.

---

(4)' Villar Angulo, L.M. (Dir.): *Minicurso Modelo Inductivo,* Sevilla, I.C.E. de la Universidad, 1983.

(5) Cf. Gadzella, B.: «Computer-Assisted Instruction on Study Skills», *Journal of Experimental Education,* Vol. 50, n.° 3, primavera 1982, pp. 122-126 y Prather, D.C.: «A Behaviorally Oriented Study Skills Program», *Journal of Experimental Education,* Vol. 51, n.° 3, primavera 1983, pp. 131-133.

INFORMES Y DOCUMENTOS

INFORMES Y DOCUMENTOS

BOSQUEJO DE UN CATALOGO DE OBRAS DE EDUCACION DE LA BIBLIOTECA DEL PALACIO REAL

AGUSTIN VELLOSO DE SANTISTEBAN (*)

1. PROPOSITOS DEL CATALOGO

Dos son los objetivos que se persiguen con la publicación de este Catálogo. En primer lugar, dar a conocer los fondos relativos a cuestiones pedagógicas que existen en la Biblioteca del Palacio Real. Al hacer pública la existencia de estas obras pertenecientes al Patrimonio Nacional, la contribución es doble: para los pedagogos por un lado, pero también para todos los interesados en los bienes culturales que encierran nuestras instituciones. Creemos que en el grupo de los primeros, los historiadores y filósofos de la educación son los más interesados en la catalogación de las obras que presentamos a continuación.

En segundo lugar, se pretende estimular a los investigadores a completar y perfeccionar el presente bosquejo. Completar porque, probablemente, existen más obras de las que aquí se ofrecen. Perfeccionar porque con el fin de no extender excesivamente este trabajo, la reseña de las obras es mínima y al tratarse en numerosas ocasiones de libros muy antiguos, conviene un inventario exhaustivo que las proteja en la medida de lo posible contra pérdidas y deterioros. Lo que se pretende, en definitiva, es proporcionar un instrumento de trabajo que facilite y sea principio de nuevas investigaciones sobre los materiales ofrecidos, bien en el ámbito de la bibliografía pedagógica, bien en los de la historia y la filosofía de la educación.

2. ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO AL CATALOGO

2.1. *De su utilidad*

No nos cabe duda de la utilidad del Catálogo que presentamos, no tanto por sí mismo como por las investigaciones a que puede dar lugar. Por otro lado, es generalmente admitida la necesidad de aportaciones como ésta, cuyo principal mérito consiste en contribuir al mejor conocimiento de nuestra riqueza pedagógica. Conviene precisar aquí que este Catálogo no sobrepasa el año 1899. La razón de esta limitación temporal está en su utilidad. No parece interesante catalogar obras que se encuentran con mayor facilidad en otras bibliotecas que disponen de mayores fondos educativos ya inventariados.

(*) Departamento de Teoría e Historia de la Educación «U.N.E.D.» (Madrid).

(*) Este artículo se basa en los fondos del Patrimonio Nacional y se publica con su consentimiento.

2.2. *De las obras*

Existe una gran variedad en los libros en cuanto a su forma y tamaño, desde los que poseen cubierta adornada en relieve, hasta folletos de apenas cinco páginas en rústica, aunque usualmente van encuadernados en piel; en consecuencia, no podemos realizar su descripción, so pena de extender innecesariamente el trabajo. El aspecto formal, en consecuecia, no entra dentro de nuestras consideraciones. Tampoco es aconsejable extraer de momento conclusiones respecto a la orientación temática de la sección pedagógica de la Biblioteca de Palacio, pero no es posible pasar por alto en el conjunto el peso de las obras españolas y extranjeras dedicadas a la educación de príncipes (aproximadamente un tercio de las aquí recogidas).

En cuanto al contenido, es preciso darse cuenta de que nos ocupamos de obras de más de trescientos años de antigüedad (algunas de más de cuatrocientos) y de autores como Locke, Fenelon y otros. Su condición de libros originales (o de traducciones cercanas en el tiempo) y la consideración de textos fundamentales en la Pedagogía les conceden un valor fuera de toda duda. En este sentido se puede afirmar que su estado de conservación es bueno. No son todos, desde luego, ejemplares únicos, aunque podemos señalar varios que no se encuentran en la Biblioteca Nacional ni en la Biblioteca de Pedagogía del C.S.I.C., o casos como el del libro de Jullien de Paris, *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle,* que se encuentra traducido al español en la primera de ellas, pero no en el original francés.

En cuanto a los tratados de educación de príncipes, se pretende con este Catálogo añadir nuevos títulos a los presentados por la doctora María Angeles Galino en su «Indice de obras, en castellano, que durante los siglos XVI y XVII tratan de la "educación del príncipe"» del libro *Los tratados sobre educación de príncipes»* (Madrid, 1948) y su «Nota bibliográfica sobre los tratados de educación de príncipes», aparecido en la *Revista Española de Pedagogía,* en el número 28 del año 1949.

Otras consideraciones sobre el valor del contenido de las obras queda fuera de lugar por las pretensiones del trabajo y la escasez de espacio de que disponemos.

3. SOBRE LA PRESENTACION Y USO DEL CATALOGO

El Catálogo está ordenado alfabéticamente por autores por considerar que es lo más práctico para el investigador. No se incluye el orden cronológico ni el temático porque el reducido número de obras hace innecesaria una clasificación tan detallada de las mismas. Por otro lado, se ha respetado la grafía del latín, español, italiano y francés antiguos.

Dividimos cada obra en tres párrafos. A la izquierda del primero se sitúa el nombre del autor tal y como viene en el libro. En consecuencia, en ocasiones, el interesado deberá completar los datos sobre la identificación del autor. El primer párrafo contiene, en la mayoría de los casos, la reproducción literal de la portada, o al menos de los elementos fundamentales de ésta. El título en cursiva diferencia a éste del resto de la información.

El segundo apartado hace saber si el libro posee índice, el número de sus páginas y da una idea general de su contenido. Evidentemente, todo ello es aproximado, quizá vago, pero resulta imposible facilitar una información más completa en tan corto espacio. También se incluye aquí cualquier otra información que resulte oportuna: otros autores dentro de la obra, si está ilustrada, etc.

El tercer párrafo es una reproducción literal de uno o varios párrafos del libro y tiene como propósito ofrecer un pensamiento del autor, el fin a que dedica su escrito, una muestra de su estilo, etc., y servir de estímulo que mueva en el lector la voluntad de profundidad en lo que se le ofrece. Se indica la página de donde se extraído.

RESUMEN

En este trabajo se ofrece un Catálogo de obras de educación pertenecientes a la Biblioteca del Palacio Real, anteriores a 1900. En él se contiene información básica sobre el autor, el título, la fecha, el lugar de edición, el número de páginas, el índice y el contenido, junto a un párrafo de la obra reseñada. Su fin es dar a conocer obras antiguas de educación, principalmente tratados de educación de príncipes y algunos clásicos (Locke y Fenelon). También se incluyen consideraciones sobre las características del Catálogo y sobre su realización.

DESCRIPTORES

ABREU, Jayme de: *Proyecto sobre la educación pública, traducido del Francés al Castellano por Jayme de Abreu. Populus sapiens, gens magna.* Deut 4. Madrid. Por Joachin Ibarra. MDCCLXVIII. Con superior permiso.
Sin índice, 198 pp. Capitán agregado al regimiento de Caballería de la costa de Granada.

«Después de algunas observaciones sobre la educación en general pondré a la vista 1. Una pintura metódica de los conocimientos humanos. 2. De aquí se seguirá naturalmente la distribución gradual de los estudios escolásticos. 3. Finalmente, inquiriendo los medios de estender y asegurar la educación pública, estableceré el orden, y la disciplina de las Aulas o Escuelas» (12).

AIME-MARTIN, L.: *Educación de las madres de familia, o de la civilización del linage humano por medio de las mugeres.* Obra coronada por la Academia francesa. 2.ª edición o revista corregida, y aumentada de doce capítulos. Traducida por M.O. y C.L. Barcelona. Imprenta de Joaquín Verdaguer, 1842.
Con índice. 566 pp. Libro 1.°: influencia de las mugeres. Necesidad de su educación. Libro 2.°: de la educación del alma. Libro 3.°: educación del alma. Indagaciones sobre la verdad. Libro 4.°: Educación del alma. El Evangelio y la naturaleza, o estudios morales del Evangelio.

ALCANTARA LLETGUET, Pedro de: *Discurso pronunciado en la solemne inauguración del año académico de 1866 a 1867 en la Universidad Central, por el doctor Pedro de Alcántara Lletguet.* Madrid. Imprenta de José M. Ducazcal. 1866.
Sin índice. 48 pp. Catedrático de la Facultad de Farmacia.

«La educación primaria como sólida base de la instrucción superior y del bienestar de los pueblos.»

ALMUDEVAR Y CASTILLO, Valero: *La Administración española al alcance de los niños. Libro de lectura, estudio y consulta para niños y adultos.* Madrid. R. Velasco impresor. 1985.
Con índice. 172 pp.

«Los fines que me he propuesto son los siguientes: perfeccionar la lectura de los niños por medio de la amenidad; darles una idea general de la organización de todos los Ministerios; que a la vez sirva de guía a los padres en los varios negocios que pueden ocurrírseles; que los niños sepan explicar con conocimiento de causa varios asuntos que puedan tener relación con su familia» (6 y 7).

ALONSO Y RUBIO, Francisco: *Discurso pronunciado en la solemne inauguración del año académico de 1867 a 1868 en la Universidad Central, por el Doctor Francisco Alonso y Rubio.* Madrid, Imprenta de José M. Ducazcal, 1867.
Sin índice. 43 pp. Catedrático de la Facultad de Medicina. Reflexiones sobre la educación física, moral e intelectual.

ANONIMO: *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento.* en Madrid: en la Imprenta de (D. Antonio de Sancha. Año de MDCCLXXV.
Con índice. 475 pp. Sobre el aprendizaje, el dibujo, los conocimientos cristianos, los oficiales de las cofradías, los exámenes de maestros, el comercio exterior, etc.

«Tiene la educación principios comunes a todos los individuos de la República: tales son los que respectan a la religión y al orden público (...) Tienen necesidad los cuerpos de oficios o gremios de artesanos de una educación y enseñanza particular: respectivo a cada arte y al porte correspondiente al oficio que exercen.

Esta educación technica y moral suele ser defectuosa y descuidada entre nuestros artesanos: persuadiéndose no pocos de que un menestral no necesita educación popular. Yo he creído que hacía un esencial servicio a la patria en proponer mis reflexiones sobre la educación conveniente a los artesanos.

Habiendo crecido este volumen a mayor tamaño, ha parecido del caso reservar el apéndice que saldrá separado.»

ANONIMO: *Educationis (Praecepta) regia de Joannem filium.* Basilea. 1578. Imp. Cas. Manuelis. No está en la Biblioteca.

ANONIMO: *Govierno de Principes y de svs consejos para el bien de la Republica. Con vn Tratado de los Pontífices, y Prelados de España y de los Grandes, y Títulos y linages Nobles della. Compvesto de vn devoto religioso que por sv humildad no se nombra. Corregido y emendado en esta vltima impresión, por el P. Maestro Fray Vicente Gómez, Prior del Real Couento de Predicadores de Valencia. A don Luys Ferrer y Cardona, Portantvezes de General Gouernador en la Ciudad y Reyno de Valencia, etc.* Con licencia en Valencia, por Juan Bautista Marçal. 1626. A costa de Roque Sonzonio y Claudio Mace.

Con índice. 532 pp. Del Senado, su oficio, leyes, condiciones, virtudes, advertencias, de los Padres y Pontífices de España, de los Grandes y Títulos de España.

«Es la libertad de tanto precio, por ser uno de los mayores bienes que de Dios tenemos recebidos, que viene muchos a dar por ella quanto tienen: y assi traçan mil maneras de gouierno, por vivir con esa libertad en sus casas y Repúblicas. A unos pareció mejor ser regidos por Rey, a otros por Duque, a otros por Senado.»

ANONIMO (Advertissement firmado por el Baron de H. V. L.: *Traité de l'éducation des femmes, et cours complet d'instruction.* A paris. De l'imprimerie du Ph. D. Pierres, rue Saint Jacques. MDCCLXXIX. Avec approbation & Privelege du Roi.

En cuatro tomos sin índice: 370, 516, 508 y 484 pp. De las necesidades de los niños, la santidad, la fisiología, la geometría, la historia, etc.

d'AREMBERG, Alberto: *El amigo verdadero y leal, compuesto por el Ex^mo Señor Principe de Barbançon, Don Alberto D'Aremberg, cauellero de la Insigne Orden de Tuson de Oro, Gentilhombre de la Camara de su Magestad, y de su Supremo Consejo de Guerra. Dirigido al Ill^mo Señor Don Francisco Ramos del Mançano, del Consejo Real de la Camara de su Magestad, su Maestro y Capellán mayor de los Reyes Nueuos de Toledo.* Con Priuilegio, en Madrid, por Iulian de Paredes, Impresor de libros, año de 1671.

Con índice, 139 pp., 69 capítulos: de la humildad, la piedad, la virtud, el estudio de las buenas letras, el amor, la prudencia, el hombre cortesano, la codicia, el Estado, el ejército...

«Aquí os ofrezco un discurso, que todo se compone de verdades: nada me le hizo escribir sino el deseo de veros en el colmo de las virtudes más eminentes que pueden ilustrar un sujeto de vuestra sangre: hacedme merced de pasar los ojos por el ya que para vos solo se hizo» (1).

ARMIÑO DE CUESTA, Robustiana: *Flores del paraíso o ilustración de la infancia. Obra dedicada a S.M. la Reina Doña María Cristina de Borbón por Robustiana Armiño de Cuesta.* Gijón. Imprenta y Librería a cargo de D.L. González, 1852.

Con índice, 254 pp. Divide la obra en tres partes: moral (5 capítulos), niños célebres y el bautismo-poema.

«Como madre, todas mis tareas deben tener por norte la felicidad de mis hijos, y por consiguiente su educación moral y religiosa, que es la base de toda felicidad divina y humana. Como muger, me he considerado obligada a procurar que el bien que quiero proporcionar a mis hijos, se estienda también a todos sus compañeros, tiernos miembros de una generación nueva de almas inmaculadas, de ángeles inocentes que empiezan ahora la espinosa carrera de la vida» (IX y X).

BAB (L. Hole): *Les soirées de Jeanne. Leçons des choses par (L. Hole) BAB. Paris. Librairie Ch. Delagrave, 1884.*

Sin índice, 121 pp.

«Sabiendo cuán útil e indispensabe es la educación en nuestros días para crearse una posición y asegurarse el porvenir, Jeanne no sólo enviaba a su hermano y su hermana a la escuela comunal sino que, además, cada tarde, excepto el Jueves y el Domingo, les daba una lección atractiva. Estas lecciones no tenían nada de áridas, eran más bien conversaciones familiares, y María y Jorge parecían encontrar en ellas un gran placer... Les interesaban de tal forma que a menudo prolongaban las tardes con numerosas preguntas que dirigían a Jeanne» (V y VI).

BALMASEDA, Joaquina: *La mujer sensata. (Educación de sí misma). Consejos útiles para la mujer y leyendas morales por Joaquina Balmaseda.* Madrid. Imprenta de la Correspondencia, 1882. Con índice, 304 pp. Sobre la modestia, el buen carácter, la coquetería, la riqueza, el ejemplo, la amistad, el matrimonio, la mujer cristiana, carreras posibles para la mujer, economía doméstica, leyendas, etc. No es un libro, sino una recopilación de artículos.

«Yo confío en que las señoras que siempre han acogido con alguna bondad mis pobres trabajos, no perderán en esta ocasión tan buena práctica, y los hombres más exigentes en materias literarias, no podrán menos de mirar con simpatía un libro que quiere a la mujer sencilla, modesta e instruida en el seno del hogar, apartándola de viciosas doctrinas que, tratando de enaltecerla, extravían su bella misión de dulzura y paz en el seno de la familia» (6 y 7).

BARBERA, Faustino: *La enseñanza del sordomudo según el método oral por el Doctor Faustino Barberá.* Edición ilustrada con grabados. Valencia. Imprenta de Manuel Alufre, 1895.
Con índice (XVII capítulos), 264 pp.

BARBERI, Matheo Antonio: *Educación de la juventud para formar un buen ciudadano. Discurso I.* Antonio Matheo Barberi. En Madrid: en la Imprenta de Pedro Marín. Año 1775.
Sin índice, 85 pp. Su idea era publicar la Instrucción de los jóvenes en cuatro discursos, de sucesiva aparición.

«que se inteligencien a fondo de las Verdades sublimes de nuestra Santa Religión», «fomentar la Cultura de las Tierras, el movimiento de nuestras Fábricas y antes estime las producciones naturales del Reyno y las artificiales.» «Por más noble que sea no ha de desdeñar a los labradores, comerciantes, fabricantes y artistas, pues cada uno en su clase es útil a la Comunidad y merecedor de la respectiva atención» (2, 6, 15 y 64).

BARTOLOMMEO DA S. CONCORDIO, F.: *Ammaestramenti degli antichi raccolti e volgarizzatti per F. Bartolommeo da s. Concordio, pisano dell'ordine de'frati predicatori.* Milano, Dalla società tipográfica de Classici Italiani, contrada di s. Margherita, n.° 1118. Anno 1808.
Con índice, 374 pp. XXVII. Son sentencias sobre numerosos asuntos: el cuerpo, el espíritu, la virtud, el estudio, la oración, la amistad, la paciencia, los pecados capitales, el honor, la dignidad, etc., tomados de las Escrituras y de los clásicos: Aristóteles, Séneca, Quintiliano, Ovidio, Salustio, Boecio, Juvenal, Horacio y otros.

BELARMINO, Roberto: *Officio del principe christiano y auisos vtiles para el gouierno Político Militar y Doméstico en tres libros, traducido de Latín en Castellano por Miguel de León Soarez, cauallero hidalgo de la Casa de su Mag^d mo or al Ex. S. D. Gaspar de Guzmán Conde de Olivares Xc^a.* en Madrid por Juan González. Año MDCXXIIII.
Con índice, 156 pp. Con una décima de Lope de Vega Carpio a Leon Soarez; con un soneto de Pedro del Enzina y de la Peña; con una décima del padre presentado fray Gabriel Tellez. Trata del oficio del príncipe como hijo y siervo de Dios, sus virtudes, de su oficio con los otros miembros de la sociedad; trae ejemplos de vidas de príncipes santos del Antiguo y Nuevo Testamento.

«Y así hube con mi corto caudal de disponerme a escribir (fiado en que Dios nos daría gracia para ello) del officio de Principe Christiano, sobre que haré cuatro consideraciones, conforme a la correspondencia y trato que los Principes tienen con superiores, inferiores, iguales y consigo mismos, y aunque este mi trabajo particularmente se dedica a los Principes, y propiamente lleve la mira en su salvación eterna. También podrá ser común a todos los estados de hombres, pues ninguno dotado de uso de razón hay que no tenga superiores, o iguales, y pocos sin inferiores, y ninguno que de sus obras no haya de dar cuenta y razón.»

BELISARII AQVIVIVI ARAGONII NERITINORUM DUCIS: *aliquot aureoli vere libelli de Principem liberis educandis.* Basileae, Ex Officina Petri Pernae. De Venatione. De avcvoio. De Re Militari. De singulari certamine. His additum est elegans poemiatium Michaelis Marvlli de Principum institutione, nunquam hactenus editum.
Indice por palabras, 224 pp.

BOTERO, Giovanni: *La prima parte de'Prencipi christiani di Giovanni Botero Benese, Al serenissimo Carlo Emanuel, Duca di Seuoia.* In Torino. Appresso GioDominico Tarino. MDCI. Con licenza de'signori superiori.
Con índice de palabras (delle cose notabili contenvte nelle presente prima parte), 274 pp. Dividido en cinco libros.

BOURBON, Luis de: *Máximas verdaderas de un político cristiano para la educación de los Principes y personas ilustres.* Madrid, 1738.
No está en la Biblioteca.

BRAUN, Th.: *Le live des mères ou l'éducation maternelle, par Th. Braun.* Bruxelles, v^e Parent et fils, éditeurs, 1863.
Con índice, 400 pp. Dividido en cuatro secciones sin titular.

CAMUTI, Giuseppe: *Saggio sopra l'Educazion fisica de Fanciulli.*
Sin índice. Sin enumerar (23 pp.). Nueve capítulos sobre el sueño, la comida, el vestido, el ejercicio, el aseo, etc. 15-aprile-1784.

CARAFA, Carlos María: *Instruccion Christiana de Principes y Reyes sacada de la Escritura Diuina, por Carlos María Carafa, Principe de Butera, de la Rochela y del Sacro Romano Imperio. Dos vezes impressa en el idioma Toscano y esta tercera en Español.* Palermo, por Thomas Romolo, 1688.
Con índice. Dividido en dos tratados: 22 y 12 capítulos, 391 pp. Tratado 1.°: Cómo el príncipe debe respetar la Iglesia y sus ministros, de sus virtudes, de la administración de la justicia, de la paz, de las pompas y vanidades. Tratado 2.°: Virtudes de San Eduardo, Rey de Inglaterra. Virtudes de San Canuto, Mártir Rey de Dinamarca. Virtudes de San Luys. Rey de Francia, etc.

«Se que para instruiros han trabajado y sudado muchas plumas, y que se quexan las librerías de el pesso de tantos y doctos libros llenos de reglas y preceptos de bien gouernar: mas en todos ellos podreis decir que os hablan hombres sugetos a engaños; pero aquí abla Dios, que ni puede engañarse ni quiere engañaros: si reusays oyr su voz estad atentos y temed mucho, que algún día no quiera yo oyr vuestros suspiros.»

CASTIGLIONE, Sabba de: *Ricordiovero Ammaestramenti di Monsignor Sabba Castiglione. Cavalier Gierofolomitano, ne quali con prudenti, e christiani discori si ragiona di tutte le materie honorate, che si ricercano á un uero gentil'huomo.* In MIlano, Appresso di Giovann'Antonio de gli Antonii. MDLXI.
Con índice, 298 pp. (Aparecida por primera vez en Venecia, 1555.)

COLEGIO DEL ROSARIO: *Reglamento general del Colegio del Rosario de primera clase, incorporado a la Universidad y preparatorio para todas las carreras, sito en la calle ancha de San Bernardo, n.° 9. Madrid.* Imprenta del Seminario e Ilustración, 1852.
Sin índice, 16 pp., 48 artículos sobre fin, enseñanzas, lecciones, actos religiosos, admisión de alumnos, premios, castigos, etc.

CHANTERESNE, Señor de: *De l'edvcation d'vn prince. Divise'e en trois parties, dont la derniere contient divers traittez utiles à tout le monde.* A Paris, chez la veuve Charles Savreux, Libraire Juré, au pied de la Tour de Nostre-Dame. MDCLXX. Avec privelege & approbation.
Con índice, 426 pp. Con tres discursos de Fev. M. Paschal sur la condition des Grands. Con reflexiones sobre el tratado de Séneca de la brevedad de la vida.
«Un príncipe joven es un hijo de Dios, destinado por la Providencia divina a empresas muy importantes, pero muy peligrosas, que puede ser un gran instrumento de la misericordia a de la cólera de Dios sobre los hombres» (1).

DUGUET: *Institution d'un Prince, ou traité des qualités, des vertus et des devoirs d'un souverain. Par M. l'Abbé Duguet. Nouvelle edition avec la vie de l'Auteur.* A Londres. Chez Jean Nourse. MDCCL.
Con índice. Dividido en cuatro partes, 604 pp., 1.ª: de las virtudes y cualidades de un príncipe por lo que le toca al gobierno temporal (12 capítulos). 2.ª: de los deberes de un príncipe por lo que toca al gobierno temporal (26 caps.). 3.ª: de las cualidades personales y virtudes de un príncipe cristiano, considerado como jefe de una sociedad fiel y cristiana (21 caps.). 4.ª: de los deberes de un príncipe cristiano en lo que toca al pueblo considerado como una sociedad cristiana que está necesariamente unida a la religión (16 caps.).

EATON, John: *Report of the Honorable John Eaton U.S. Commissioner of Education for the year 1877 on crime and education giving the views of Dr. Elisha Harris and Hon. Jhon Litz.* (reprint).
Sin índice. Sin fecha ni lugar de publicación, 6 pp.

EGGER, Alois: *Deutches Lehr- und Iesebuch für Höhere Lehranstalten als Einteitung in die Literaturfunde Bearbeitet von Alois Egger.* Inhaft. Vien 1872. Alfred Hölder.
Sin índice, 397 pp.

FENELON: *De l'éducation des filles, par Messire François de Salignac de la Mothe Fenelon, Archevêque-Duc de Cambrai. Nouvelle edition, augmentée d'une lettre du même auteur à une dame de qualité sur l'éducation de M sa fille unique.* A Paris, chez la Veuve Herissant. Imprimeur-libraire, rue neuve, N.D. MDCCLXXXVIII. Avec approbation et privilege du Roi.
Con índice, 244 pp. (y XX más), 13 capítulos. Se imprimió por primera vez en 1688. Cap. 1. de la importancia de la educación de las jóvenes. 3. cuáles son los fundamentos primeros de la educación. 6. del uso de historias para los niños. 7. cómo es preciso inculcar en el espíritu de los niños los primeros principios de la religión. 11. instrucción de las mujeres sobre sus deberes. 13. de los gobernantes.

FERNANDEZ, Gabriel: *Para el corazón. Publicación dedicada al desarrollo de los sentimientos religiosos y morales de la infancia, por Don Gabriel Fernández, Director del periódico La Educación.* Madrid: Imprenta de Francisco Abienzo, 1865.
Con índice, 192 pp. Fábulas, poesías, consejos, canciones, comedias infantiles, ejercicios diversos, etc.

FILLASIER: *Eraste ou l'ami de la jeunesse, entretiens familiers dans lesquels on donne aux Jeunes Gens de l'un et de l'autre sexe, des notions suffisantes sur la plupart des connaissances humaines et particulierement sur la logique ou la Science du raisonnement; la Doctrine, la Morale et l'Histoire de la Religion; la Mythologie; la Physique générale et particuliere; l'Astronomie; l'Histoire naturelle; la Géographie; l'Histoire de France, etc. Ouvrage qui doit intéreser les Peres et Meres, et généralement toutes les Personnes chargées de l'Education de la jeunesse, par M. l'abbé Fillasier.* Nouvelle edition, considérablement augmentée, et

continuée jusqu'au 1804. A Lyon. Chez J. Ayne, Libraire, rue Mercière, n.° 11, 1806.
Con índice. Dos tomos, 520 y 500 pp.

«A los jóvenes de todas las clases y de uno y otro sexo les faltaba un libro que, reuniendo a la vez lo necesario, lo útil y lo agradable, fuera sin embargo de fácil adquisición para todos, (...) Esto es lo que se encontrará, ¿esperamos, en los Entretiens familiers que presentamos de nuevo al Público» (1).

FONTAN, Joaquín: *La antorcha de la niñez.* Por Joaquín Fontan. Declarado de texto para ejercicios de lectura en las Escuelas de Primera enseñanza, por Real Orden de 14 de enero de 1863. Madrid. Imprenta de Vicente y Lavajos, 1863.
Sin índice, 106 pp. Libro de poemas sobre Dios, la educación, el alma, la vida, la infancia, las buenas acciones, la paciencia, la conducta, la lectura, el trabajo, etc.

FRACHETTA, Girolamo: *Il Prencipe di Girolamo Frachetta nel quale si considera il Prencipe quanto al gouerno dello stato, quanto al maneggio della guerra. Distinto in due Libri. All'illmo Etecceel^mo Sig.^r D.^n Antonio di Cardona, di Cordua, Duca di Sessa, c. Ambasciatore per la Maestà del Re Cattolico in Roma.* Con Licenza de'svperiori instanza di Bernardino Beccari. Stampato per Nicolo Mutij, 1597.
Con índice, 425 pp. De la religión, las virtudes, el buen gobierno del Estado, el tratamiento con los consaguíneos, los aduladores, los consejeros, los embajadores, el estudio, la dificultad y conquistar un Estado y conservarlo, etc. (Esto en el Libro primero: el gobierno del Estado). De la reputación del príncipe en la guerra, la guerra defensiva, la ofensiva, los consejos de guerra, los ejércitos, los soldados, las batallas, etc. (Esto es el Libro segundo: el manejo de la guerra.)

GIRALDI CINTHIO, Giouanbattista: *Discorso di M. Giobattista Giraldi Cinthio, nobile ferrarese, in torno a qvello che si conviene a Giovane nobile. Ben creato nel seruire vn gran principe.* In Pauia, Appresso Girolamo Bartoli. Marzo MDLXIX.
Sin índice, 79 pp.

GOMEZ DE VIDAURRE, Felipe: *Consersaciones familiares de un Padre Americano con sus Hijos Caupolican y Colocolo por D. Felipe Gomez de Vidaurré, Presbítero ex-jesuita americano.*
En dos volúmenes que contienen cuatro libros. Manuscrito. Sin fecha. Con ilustraciones. Unas 500 pp. Con índice. Sobre la crianza de los hijos en lo físico, moral, civil y científico; sobre la Agricultura en general; sobre el conocimiento de las técnicas y los modos de remediar sus defectos; sobre el conocimiento de la cultura en general de los árboles, arbustos y plantas.

GONZALEZ, Félix: *Educación física en el hombre. Necesidad de promoverla en España por las madres y escuelas públicas de enseñanza. Discurso médico-político escrito a la Regencia de las Españas por el doctor Don Félix Gonzalez, Médico de Cámara con exercicio del Rey el Señor Don Fernando VII, Ex-vocal nato de la Real Junta Superior Gubernativa de Medicina.* Madrid: en la imprenta de Sancha. Año de 1814.
Se escribió esta obra en Ceuta en 1812 y se encuentra dentro de un tomo titulado *Varios impresos n.° 60.* No tiene índice, 43 pp.

«¡Qué la educación pública general sea el objeto de más atenciones y cuidados entre las naciones civilizadas, es innegable! ¡Qué España haya sufrido esta quiebra de gran cuenta y perjuicio nacional, es no menos cierto! ¡Qué casi han desaparecido de nuestra vista las ciencias físicas y naturales que fueron conocidas y cultivadas por los españoles en los mismos siglos en que las mas de las naciones de Europa las ignoraban, es evidente! ¡Y qué obstruidos por un conjunto de causas políticas todos los caminos del saber, hemos tocado por desgracia hasta el término de descuidar la educación física, que es la obra de más consecuencia y trascendental contra la patria, es indudable!» (3).

GUARDIOLA, Fray Joan Benito: *Instrución del Príncipe Christiano. Monje professo del Mon^no de S^t Benito el Real de Sahagún. Dirigido al Príncipe de España Don Philipe nro Senor.*
Manuscrito. Con índice, 37 capítulos, 97 pp. Sin fecha.

«Retrato de las virtudes y calidades con que deue ser dotado qualquier principe christiano para la buena gouernacion, y acrecentamiento de sus Reynos, Estados y Señoríos.»

HALLER Y QUIÑONES, Juan de: *ABECEDARIO de príncipes para el uso del Serenísimo Señor D. Luis de Borbón. Príncipe de Asturias, compuesto por el Padre Juan de Haller y Quiñones, de la Sagrada Religión de Clericos Regulares Menores, Asistente General, Lector de Theologia, y Revisor de libros por la Inquisición de España (Por mano del Ilmo. y Rmo. señor Don Joseph Molines del Consejo de su Magestad, su Ministro en la Corte de Roma, Auditor Decano de la Sacra Rota) le dedica y consagra al Catholico Monarha el Animoso Don Phelipe de Borbón, quinto de las Españas.* En Roma, 1713. En la Imprenta de Juan Francisco Chracas. Con licencia de los Superiores.
Con índice alfabético de las principales máximas, 170 pp. Aduladores, amigo, cobardía,

consejo, enemigos, felicidad, guerra, honra, justicia, liberalidad, obediencia, prudencia, vasallos, verdad.

«En un mismo abecedario tiene principio la educación de los vasallos y la del Principe; porque aunque nació Superior a todos en el gobierno, no le saco de hombre, quien le hizo principe: pero al paso que su soberanía es la primera, no se a de contentar con entender, como todos, las letras, porque asta encontrar en ellas los documentos propios de un soberano, no sabrá mas que aquellas obligaciones que tiene como hombre» (1).

IBAÑEZ MARIN, José: *La educación militar.* José Ibáñez Marín. Establecimiento Tipográfico El Trabajo. Madrid, 1899.

Sin índice, 75 pp.

«Reconquistar la confianza y la autoridad perdidas en el Ejército, ennoblecer el carácter en todos los españoles para ser útiles a la Patria, así en paz como en guerra: esos son los centros a donde convergen mis propósitos» (1).

LAMBERT, Marquesa de: *Obras de la Marquesa de Lambert traducidas del francés por Doña María Cayetana de la Cerda y Vera, Condesa de Lalaing.* Madrid, MDCCLXXXI. En la oficina de D. Manuel Martin, donde se hallará. Con las licencias necesarias.

Con índice. 253 pp. Instrucción de una madre a su hijo. Advertencias de una madre a su hija. Tratado de la amistad. Tratado de la vejez. Reflexiones sobre las riquezas. Y otros discursos y diálogos.

«Por más cuidado que se ponga en la educación de los hijos, siempre queda muy imperfecta: para lograrla buena, sería menester tener muy buenos ayos. Pero dónde los hay? Con dificultad los Príncipes mismos pueden lograrlos y conservarlos. Dónde se encuentran hombres de talento superior para saberlos dirigir? pues es cierto que los buenos principios en los primeros años aseguran el merito de toda la vida» (1).

LOCKE, Jean: *De l'education des enfans. Traduit de l'anglois de M. Jean Locke; Par M. Coste, Membre de la Societé Royale de Londres. Nouvelle édition, ornée du Portrait de l'Auteur, a laquelle on a joint la Méthode observée pour l'Education des enfans de France.* A Londres, et se trouve à Paris, chez Savoye, Libraire, rue Saint-Jacques, à l'Espérance. MDCCXXXIII.

Obra en dos tomos. Se trata de la quinta edición (la 1.ª en 1695, la 2.ª en 1708, la 3.ª en 1721, la 4.ª en 1733), 341 pp. el primero y 326 el segundo. Ambos con índice.

M. A. J.: *Essai général d'éducation physique, morale, et intellectuelle; suivi d'un plan d'éducation-pratique pour l'enfance, l'adolescence et la jeunesse. Ou Recherches sur les principes et les bases de l'Education à donner aux enfans des premières familles d'un Etat, pour accélérer la marche de la Nation vers la civilization et la prosperité.* Par M. A. J. A Paris, de L'Imprimierie Impériale, 1808.

Escrito en 1805, 308 pp. Divide la obra en tres partes. Con índice. Las razones por las que Jullien oculta su identidad son: que si las ideas vertidas en la obra tienen algún mérito su nombre no las añade nada; si son falsas o impracticables no debe exponerse a la censura del público y más siendo su primera incursión en esta carrera.

MAESTRO GARCIA, Manuel: *Colección de pensamientos, Máximas, Aforismos, Sentencias, Proverbios, etc. de autores conocidos e incógnitos, relacionados con la educación y la enseñanza, por Manuel Maestro García.* Palencia. Imp., Lit. y Lib. de Alonso y Z. Menéndez, 1888.

Sin índice, 119 pp. En total 500 máximas, etc.

MANJON, Andrés: *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 a 1898 en la Universidad Literaria de Granada por Don Andrés Manjón. Catedrático numerario de la Facultad de Derecho.* 2.ª edición. Granada. Imprenta y Librería de Don José López Guevara, 1887.

Sin índice, 51 pp.

«He aquí el tema de mi trabajo:

Condiciones pedagógicas de una buena educación y cuáles nos faltan. He elegido este punto, no solamente por el interés general que en todos despierta, sino por afición especial a la educación y enseñanza. Desde muchacho me metió en las escuelas esta afición y, pagado o de balde, recibiendo dinero o dándolo, puedo decir que en toda mi vida no he hecho otra cosa, y en ello he gozado y pienso morir» (3 y 4).

MANVELIS PALAEOLOGI AVG: *Praecepta educationis regiae, ad Ioannem filivm: Ex Io.Sambvci V.C. Bibliotheca. Io.An Levnclavio interprete His adiecimus Belisarii Neritinorum Ducis, eiusdem argumenti librum; cum alijs ad principum studia pertinentibus, nec vnqvam hactenus editis. Ad Franciscvm Medicevm magnum thvsciae Ducem.* Basiliae, Ex Officina Pernae Petri, 1578.

Indice por palabras griego y latino, 451 pp.

MARIN, Juan: *Principe Catholico. Compuesto por el padre doct. Juan Marin, de la Compañía de Jesus, Cathedrático de Prima que fue de la Vniversidad de Alcalá; y al presente del Consejo de la Suprema Inquisición, y confessor del Serenísimo Principe de Asturias.* Año de 1720. Con privilegio. En Madrid, por Don Gabriel del Barrio.

Con índice. Dos tomos, 532 y 463 pp., ambos dedicados a la Gloriosissima Virgen María en el primer instante de su Puriisima Concepción y dirigidos a Don Luis I, Príncipe de Asturias.

«Esta Exortación comprehende todos los documentos que se pueden dar a vn Príncipe Cathólico para componer su vida y cumplir con las altas obligaciones de su estado: en cuya explicación propondremos a V.A. vna Política tan cierta y segura, como fundada en el exercicio de las virtudes christianas. Comprobarela con exemplos y autoridades de las Sagradas Letras y la adornaré con exemplos de los Gloriosos Príncipes que han ceñido las Coronas de España, Francia y Alemania: así porque sólo los que han reynado pueden enseñar a reynar, como para que la nobilísima sangre que de ellos se ha derivado a las Reales venas de V.A. estimule su generoso aliento a la imitación de sus heroycas virtudes.»

MARTINEZ DE LA MATA, Francisco: *Suplemento al Apéndice de la Educación Popular. Contiene dos discursos de Francisco Martínez de la Mata, siervo de los pobres afligidos, y de la Orden Tercera de la Penitencia. Lo publica con algunas notas Don Josef Antonio Canga Argüelles, y Cifuentes Prada.* En Madrid. En la Imprenta de Sancha, MDCCXCIV.

Sin índice, 104 pp.

«Memorial en razón de la despoblación y pobreza de España, y su remedio.» «Lamentos apologéticos de abusos dañosos bien recibidos por mal entendidos en apoyos del memorial de la despoblación, pobreza de España y su remedio.»

MENDO, Andrés: *Principe perfecto y ministros paivtados, documentos políticos y morales. En emblemas. Por el R.P. Andrés Mendo, de la Compañía de Iesus, Calificador del Consejo de la Inquisición Suprema, Lector de Theología, y de Sagrada Escritura en Salamanca.* En Leon de Francia, a costa de Horacio Boissat y George Remevs. Año MDCLXII. Con privilegio.

Con índice, 111 pp. Dedicatoria al Illmo. Señor Don Alonso Pérez de Guzmán el Bueno, patriarca de las Indias. De la buena educación del príncipe depende el acierto de su vida y la felicidad del reino; gobierne el príncipe como pastor y padre; que los negocios le exigen desvelo; el príncipe sabio es salud del pueblo; en los castigos proceda muy despacio; sea liberal con sus vasallos; perdone a los enemigos que se le rinden; no permita aduladores; premie a los buenos ministros y aliente a todos a serlo.

«el intento della es delinear una Idea de Principes christianos; de Ministros zelosos; de Sabios templados; de Cortesanos perfectos; y de toda suérte de personas ajustadas. Las authoridades, y sentencias Sagradas y profanas ilustrarán el entendimiento y moverán el animo; los sucesos seruirán de exemplares y escarmientos; las noticias aprouecharán deleytando; y junto todo será un espejo en que se miren y compongan las costumbres; con que sale de los términos que dicta sola la política el asumpto, y se califica de Religioso.»

MERINO BALLESTEROS, D.F. y D.R.: *Cuaderno primero para enseñar a leer a S.A.R. el Serenísimo Señor Principe de Asturias, compuesto de orden de SSMM por D.F. y D.R. Merino Ballesteros.* 3.ª edición. Madrid. Imprenta de Anoz, 1864.

Sin índice, 63 pp.

MORENO NIETO, José: *Discursos académicos del Excmo. Sr. D. José Moreno Nieto, precedido de un discurso sobre su vida y obras del Excmo. Sr. D. Antonio Cánovas del Castillo, publicado por el Ateneo Científico, literario y artístico de Madrid.* Madrid. Imprenta Central a cargo de Víctor Saiz, 1882.

Con índice, 454 pp., 14 discursos más el de Cánovas. Sobre filosofía, religión, política, civilización, etc. y uno sólo de educación: «La enseñanza popular» (15-4-1878, en el Ateneo Mercantil) (335 a 343).

MORERE, M.: *L'éducation de l'enfant au XIX^e^ siècle, d'après les lois de la physiologie, la pshychologie, la morale et la religion. L'abbé M. Morere.* Paris, chez l'auteur, 1887.

Con índice, 557 pp. Tiene cinco partes. 1. La fisiología y la higiene. 2. La psicología. 3. De la educación maternal, primaria y secundaria. 4. Historia de la educación. 5. De la educación religiosa.

«cultivar, ejercitar, desarrollar, fortalecer y pulir todas las facultades físicas, intelectuales, morales y religiosas que constituyen en el niño la naturaleza y la dignidad humana, dar a estas facultades su perfecta integridad, colocarlas en la plenitud de su fuerza y de su acción; formar al hombre y prepararle a servir a su patria, a ser util a sus semejantes y elevar su alma hasta Dios; tal es la importante misión de la educación» (3).

MUÑOZ, Juan Bautista: *Juicio del Tratado de educación del M.R.P.D. Cesaro Pozzi. Lo escribía por el honor de la literatura Española Don Juan Bautista Muñoz, cosmógrafo mayor de Indias.* Madrid, MDCCLXXVIII. Por Don Joachin Ibarra, Impresor de Cámara de S.M. Con las licencias necesarias.

Con índice, 153 pp. Primera parte: 1. plagios,

contradicciones y varias ignorancias. 2. mal estilo y peor método. Segunda parte: 1. errores de religión en la parte física. 2. errores de religión en la parte moral. 3. errores en varias disciplinas. Conclusión.

«Acaba de publicarse en esta Corte el *Ensayo de educación claustral,* escrito por el Rmo. Pozzi, Monge Italiano (...) La importancia y grandeza del argumento llamaron a si toda mi atención, principalmente cuando vi que no solo se trataba de la educación física y moral, sino también de la literaria.

Manifestaré en primer lugar, que todo lo sustancial de la obra es hurtado, por lo común a la letra, principalmente el superficialísimo tratado de estudios; De camino notaré algunas de las muchas inconsequencias e ignorancias que he advertido; por donde podrá conocerse el ningún juicio y discernimiento del copiante. De todo se concluirá, que la obra es enteramente inútil, indecorosa a su Autor, y perjudicial a la juventud» (9 a 15).

MUT, Vicente: *El Principe en la Gverra y en la Paz, copiado de la vida del Emperador Iustiniano. Por don Vicente Muti, Sargento mayor de Mallorca. Y se dedica al Excelentísimo Señor Don Bernardino Fernández de Velasco y Touar, Condestable de Castilla y León.* Con privilegio. En Madrid. Por Iuan Sanchez. Año 1640. A costa de Pedro Garcia de Sodruz, mercader de libros en la calle Mayor. Véndese en su casa.
Sin índice, 200 pp.

«Aquí te comunico un Emperador, eminente político en la paz, valeroso príncipe en la guerra. Para hazer agradable su misma historia, la adorne de su misma razón de Estado; en el verá el Político el retrato de un Imperio; el sabio idea del gouierno; el Príncipe la imagen de sí mismo. Si doy auisos para la máquina de un Estado, no enseño a Principes, sólo enseño en Iustiniano. Príncipes: no pretendo dar reglas que sean máximas, porque no siempre se ha de obrar según ellas: la fortuna quiere tener su parte en las cosas y así los dictámenes no son ciertamente demonstrativos.»

PANADES Y POBLET, José: *La educación de la mujer según los más ilustres moralistas e higienistas de ambos sexos. Monumento erigido a la regeneración de la mujer por el Doctor José Panadés y Poblet.* Barcelona. Jaime Seix y Compañía, MDCCCLXXVII.
Tres tomos (folio). Ilustrados con láminas, 632, 515 y 543 pp. Tomo 1 (4 libros): familia de clase alta, educación intelectual de la mujer, mujer de alta clase, educación social. Tomo 2 (4 libros): mujer de clase media, la mujer de la clase media, la mujer de la clase media, la mujer de la clase media. Tomo 3 (4 libros): mujer de la clase popular, mujer de la clase popular, mujer de la clase popular, mujer de la clase popular.

PATRONATO GENERAL DE LAS ESCUELAS DE PARVULOS: *Memoria relativa a las tareas del referido patronato y al estado de las escuelas sometidas a su inspección y vigilancia durante los años de 1888 a 1889. Presentada al Ministerio por la Junta del Patronato.* Madrid. Tipografía de los huérfanos, 1890.
Sin índice, 144 pp.

PIGNA, Giobattisto: *Il Principe, di Giobattista Pigna, al serenis. Emanvele Filiberto dvca di Savoia. Nel qval si discrive come debba essere il Principe Heroico, sotto il cui gouerno un felice popolo, possa tranquilla & beatamente viuere.* Con Privilegio. In Venetia. MDLXI.
Indice de palabras (delle cose notabili che si contengono nell principe di Pigna). Dividido en dos libros sin capítulos, 71 pp.

PONTANO, Gioviano: *Il Principe Eroe. Di Gioviano Pontano ad Alfonso d'Aragona duca di Calabria. Traduzione di Michelangiolo Grisolia, con sue annotazioni storiche, critiche morali e politiche. E col testo latino a fronte. Si premette un Discorso ai Dotti ed una Dissertazione preliminare; e si aggiugne in fine la Traduzione del Libro di Plutarco Ad Principum inereditu.* In Napoli, MDCCLXXXVI. Nella Stamperia Reale.
Con índice, 192 pp. Libro de Plutarco (117 a 192). Prefacio a este Libro (173 a 176). Dedicado «alla Sacra Real Maesta di Ferdinando IV, Re delle due Sicilie e di Gerusalemme.

POZO Y DE MATA, María de los Dolores del: *La voz de una madre. Por María de los Dolores del Pozo y de Mata.* Barcelona. Establecimiento Tipográfico de J. Famades, 1895.
Con índice, 187 pp. Con una carta aprobatoria del Arzobispo de Valladolid.

«Muchas veces he oido decir que cuando un hijo sale de mala índole, es inútil cuanto trabaje su madre para que sea bueno, porque no llega a conseguirlo; pero yo no me desanimo por eso; porque tengo la convicción de que, salvo raras excepciones, los hijos son siempre unos espejos donde se reproduce el corazón y la inteligencia de las madres» (3).

PROFESORES DE EDUCACION PRIMARIA: *Album que dedican a S.M. la Reina Doña Isabel Segunda los profesores de Educación Primaria.* Madrid, 1860. Imprenta de Matute y Compagni. 200 pp. Sin índice. Con los nombres de las personas que han contribuido a la confección del Album. Poesías, canciones, máximas, refranes, etc.

PUIG Y SEVALL, Luis y LOPEZ CATALAN, J.: *El pensil de la niñez. Biblioteca destinada al desarrollo moral de los niños de uno y otro sexo. Por Luis Puig y Sevall y Julián Lopez Catalán, con la cooperacion de distinguidos escritores.* Tomo IV. Barcelona. Juan Bastinos e hijo, editores, 1867.

Con índice, 128 pp. Existe también el tomo II. Incluye cuentos, fábulas y máximas morales.

«Vean en vosotros vuestros padres cada día más sumisión; vuestros maestros mayor docilidad y aplicación; vuestros compañeros mayor cariño; y todos, en fin, mayor virtud» (3).

ROSEO, Mambrino: *La Institvtione del Principe Christiano, di Mambrino Roseo de Fabriano.* In Vinegia, alla Bottega d'Erasmo di Vincenzo Valgrisi, MDXLIX.

Con índice, 35 capítulos, 358 pp. Cómo la tiranía proviene de la ambición. El trato del príncipe ha de ser afable y grato. Ha de huir de la locuacidad. Usar la prudencia. Amar la paz, etc.

RUIZ DE DIEGO, Manuel B.: *Discurso leído en el Paraninfo de la Universidad Central por el licenciado Don Manuel Benito Ruiz de Diego en el solemne acto de recibir la investidura de doctor en la Facultad de Medicina y Cirugía.* Madrid, 1866. Imprenta de La Política.

Sin índice, 32 pp. Título: «¿Cuál es la educación física y moral de la mujer más conforme a los altos destinos que le ha configurado la providencia?»

«Mujeres; sed virtuosas si quereis ser felices. Hombres; estimad en lo que vale a la mujer bien educada; tras ella está la felicidad. He dicho» (32).

SABANDO, Julián Manuel: *Máximas. A SSMM la Reina Doña Isabel Segunda y su Augusto Esposo el Rey D. Francisco de Asús María de Borbón. Para mayor bien de su excelso hijo el Serenísimo Señor Príncipe de Asturias.*

Sin fecha. Sin editorial. Sin índice, 198 pp. Del principio de la sabiduría y de la vida; del trono y la corona; del amor y reverencia de los hijos a sus padres; de los favoritos; conducta en Palacio y fuera de él; el cuerpo; el espíritu; la palabra.

SAMARITANIVS, Hieronymvs: *Aegidii Colvmnae Romani. De Regimine Principum Lib III. Per Fr. Hieronymvs Samaritanvs. Ad Illustriss. et Excellentis D. Michaelem Perettvm Principem Venafri.* Romae apud Bartholomaum Zannetum, 1607. Svperiorvm Permissv.

Con índice, 624 pp.

SMILES, Samuel: *Character.* New Edition. Samuel Smiles. John Murray, 1876.

Con índice, 388 pp. Doce capítulos sobre la amistad, el ejemplo, el trabajo, el coraje, el autocontrol, el matrimonio, etc.

TASTU, Amable: *Education maternelle. Simples Leçons d'une mère a ses enfants, par Madame Amable Tastu.* Paris. Didier, Libraire-éditeur, 1843.

Con índice. Dividido en nueve partes con paginación parcial para cada una. Ilustrada. 1. Libro de lectura. 2. Libro de escritura. 3. Libro de memoria. 4. Libro de aritmética. 5. Libro de gramática. 6. Libro de Geografía. 7. Libro de ortografía. 8. Libro de Historia Sagrada. Libro de recreaciones.

THERY, A: *Cours complet d'édication pour les filles. Par A. Thery, recteur de l'Académie de Caen.* Nouvelle edition. Paris. Librairie de l'Hachette et Cie, 1863.

Tres tomos. Con índice para cada uno. I: Premiers conseils aux mères sur les moyens de diriger et d'instruire leurs filles. (4 a 10 años), 96 pp. II: Conseils aux mères sur les moyens de diriger et d'instruire leurs filles. (10 a 16), 387 pp. III: Conseils aux jeunes personnes sur les moyens de compléter leur education. (16 a 20), 449 pp.

VARILLAS, Antonio: *La pratique de l'education des princes. Contenant l'histoire de Guillaume de Croy, surnommé Le Sage, Seigneur de Chiévres, Gouverneur de Charles d'Autriche qui faut Empereur Cinquiéme du Nom.* A Amsterdam, chez H. Wetstein & H. Desbordes. MDCLXXXVI. Con índice, 407 pp.

VARIOS: a) ALUMNOS DEL REAL COLEGIO DE SAN CARLOS: *Exercicio publico de quimica en que manifestaran sus adelantamientos los colegiales del Real Colegio de San Carlos, Don Juan Antonio Villarino, Don Luis María Mafei, Don Manuel Leon Dumenech, Don Josef Palacian, bajo la dirección de su Catedrático Don Pedro Gutierrez Bueno, el día 30 del presente mes de julio de 1802.* Con real permiso. Madrid. Imprenta de Villalpando. Sin índice. 20 pp.

b) ANDUAGA Y GARIMBERTI, Joseph de: *Discurso sobre la necesidad de la buena educación y los medios de mejorar la enseñanza en las escuelas de primeras letras, leído en la tarde del día 16 de setiembre del año de 1789 al empezar los exámenes de los niños de la Real Escuela de San Isidro de esta Corte, por Joseph de Anduaga y Garimberti.* Madrid, en la Imprenta Real, 1790.

«Dos son a mi entender las causas principales de atraso de las primeras letras: el no haber buen método en la enseñanza de ellas y la falta de dotación competente para los maestros. Así me lo persuaden varios hechos y reflexiones: y creyendo que el examen de

una y otra causa, y su remedio, merecen la atención del público, me atrevo a proponer a este respetable auditorio con la sencillez de un verdadero patriota, primero que es y qual comprehendo deberia ser la suerte y estado de un maestro de primeras letras; segundo qual ha sido y qual convendria que fuese el método de su enseñanza.

c) ANONIMO: *Examen a que se presentan los discípulos de Clases Menores de los Reales Estudios del Colegio Imperial de la Compañía de Jesus y alumnos del Seminarios de lo mismos Reales Estudios, en los días 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 10 de agosto de 1831, dando principio por la mañana a las 9 y por la tarde a las 5.* Madrid: Imprenta de Don Eusebio Aguado, 1831.

Sin índice, 21 pp. Listas de profesores, alumnos y temas de examen.

d) ANONIMO: *Instalación de la Escuela de Comercio,* creada bajo los auspicios del Consulado de Madrid por Real Orden de 25 de febrero de este año, que se verificó el 30 de mayo en celebridad del augusto día del Rey Nuestro Señor. Con superior aprobación. Madrid. Imprenta de Repullés: 1828.

Sin índice, 39 pp.

«El descuido de la educación mercantil es tan pernicioso como lo sería el abandono de la de cualquier otra industria de las que concurren a formar la riqueza del Estado, o el de las carreras que sirven para su gobierno y administración» (6).

VARIOS: *Apéndice a la educación popular.* Madrid. En la Imprenta de D. Antonio de Sancha. Año de MDCCLXXV.

4 volúmenes (Cón indice el primero únicamente): 500, 271, 306 y 431 pp. Tratan del comercio, su situación en España y su legislación.

«Por no interrumpir los principios sistemáticos del *Discurso sobre la educación popular de los artesanos,* ha exigido el buen método reservar para el *Apéndice* los escritos nacionales, que prueban y aclaran los raciocinios, y pensamientos del autor; y enlazan al mismo tiempo el fomento de los artesanos con las demás relaciones políticas del Estado, en que viven, y de que son parte esencialísima. Los documentos del apéndice son de tres clases: 1. discursos de Miguel Alvarez Osorio y Francisco Martínez de Mata. 2. Reales Decretos, reglamentos, y providencias sobre el comercio y las manufacturas.3. noticia de los libros technicos de las artes, de que se presenta un sucinto volumen.»

VARIOS: *Colección de ideas elementales de educación para el uso de una academia de maestros de primeras letras y padres de familia en la ciudad de Sevilla: presidida por los Señores Don Joseph Lopez Herreros, del Consejo de S.M., Alcalde del Crimen en su Real Audiencia, y Don Francisco Barreda Benavides, Síndico Personero de su Común: ambos De la Real Sociedad Patriótica.* Con licencia. En la Oficina de Don Manuel Nicolás Vazquez y C.ª Impresores de dicha Real Sociedad.

Sin índice. Sin fecha (1771). Sin lugar de impresión (Sevilla), 150 pp. Fábulas de Samaniego y otros. Ejercicios de devoción. Máximas de las Sagradas Escrituras para niños. Principios del método de los Padres de las Escuelas Pías para las escuelas. Traducción extractada de la Advertencia de Madame Beaumont a la obra *Education Complete.* Etc.

«Considerando el Consejo, que la educación de la Juventud por los Maestros de Primeras Letras es uno, y aun el más principal Ramo de la Policia y Buen Gobierno del Estado, porque de dar la mejor instrucción a la Infancia podrá experimentar la Causa Pública el mayor beneficio, proporcionandose los hombres desde aquella edad, no solo para hacer progresos en las Ciencias y Artes, sino para mejorar las costumbres» (...)

VILA Y CAMPS, Antonio: *El noble bien educado. Instrucción político-moral de un maestro a su discípulo, en que en un compendio de la moral christiana se dan solidísimos documentos para la perfecta educación de un caballero, con muchas máximas importantes y utilísimas reflexiones. Dedicado a los mui Nobles e Ilustres Señores Condes de Villa-paterna, por Don Antonio Vila y Camps. Presbytero.* En Madrid; en la oficina de D. Miguel Escribano. Año de 1776. Con licencia.

Con índice, 296 pp. Tiene tres partes. 1. de las obligaciones que debemos a Dios (4 capítulos). 2. de las obligaciones que nos debemos a nosotros mismos (5 caps.). 3. de las obligaciones que debemos a nuestro progimo (5 caps.).

«Nadie ignora las grandes ventajas de la buena educación; y entre los desdichados se hallan mui pocos que no deban la mayor parte de sus desgracias a su mala crianza. Luego será a todos conveniente dar quanto antes aquellos verdaderos y sólidos principios que producen la buena enseñanza (...) no obstante es de mucha mayor importancia en la noble juventud, porque así como Dios ha querido distinguir a los Nobles y a los Caballeros por su nacimiento, también quiere que estos se distingan por sus virtudes y sean como unos espejos en que se puedan mirar los demás del Pueblo para arreglar su conducta.»

WEYLANDT-D'HETTANGES, Nicolas: *De l'éducation physique et morale de la jeunesse de l'un et de l'autre sexe.* Nicolas Weylandt-D'Hettanges. Paris. Typographie Charles de Mourgues Frères, 1858.

Con índice, 54 pp. Sobre el temperamento, los diversos tipos que hay, sus enfermedades correspondientes, los métodos de tratamiento, sobre la educación física y moral de los temperamentos.

ORGANIZACION ESPACIAL DEL AULA

MERCEDES SUAREZ PALOS (*)

1. AMBIENTE CONSTRUIDO Y CONDUCTA HUMANA

Las ciudades, los edificios, las habitaciones... son medios físicos construidos que inciden sobre el comportamiento de sus usuarios. Tradicionalmente los diseñadores y planificadores ambientales, movidos sobre todo por criterios económicos, prestaron escasa atención a la adaptación de los ambientes construidos a las características y necesidades de sus ocupantes. Sin embargo, la mayor parte de nuestro tiempo y de nuestras conductas ocurren en tales ambientes, de ahí su potencialidad para conducir nuestro comportamiento.

A partir de la década de los 50, gracias al progresivo desarrollo de la Psicología Ambiental, se llevan a cabo un importante número de estudios que analizan las relaciones entre la conducta humana y el medio físico en que se produce, sea natural o construido. Así mismo, en el campo de las aplicaciones, se ha incrementado el número de los ambientes construidos en los que se produce un mayor ajuste entre la forma y la función, merced a la colaboración entre planificadores, arquitectos, psicólogos ambientales y usuarios.

Los estudiosos de este complejo campo de investigación, que incluye la representación cognitiva del ambiente, la valoración ambiental, la influencia del medio natural y construido, las conductas espaciales humanas, el diseño y planificación ambiental, etc. (Jiménez Burillo, 1981), defienden generalmente una tesis común: el medio construido influye en las actitudes y comportamientos de sus ocupantes. El hombre configura los edificios conforme unas intenciones determinadas, pero los mismos edificios, tanto por sus componentes materiales como por los mensajes ocultos que transmiten, configuran de alguna manera nuestra conducta.

En la relación entre medio construido y comportamiento humano se nos presentan dos cuestiones básicas: cuáles son las variables relevantes del ambiente construido y en qué grado pueden afectar esas variables a las actitudes y conductas de los usuarios.

Los edificios pueden afectar a nuestro comportamiento a través de distintos componentes:

a) sus características estructurales, fijas, relativamente permanentes y, por consiguiente, de difícil modificación: la forma, el tamaño, la ausencia o presencia de ventanas, etc.;

b) los rasgos semifijos, fácilmente alterables y, por tanto, potencialmente modificables por parte de los usua-

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

rios: el mobiliario y su distribución en el espacio, la ambientación estética, etc.;

c) las condiciones ambientales, tales como ventilación, temperatura, aislamiento acústico, etc.

Sin embargo, la influencia más importante del entorno construido sobre la conducta es su propósito, la función para el que fue diseñado, pues es ella quien en gran parte determina sus rasgos físicos y las normas básicas para su utilización.

El siguiente problema que se nos plantea es de qué manera afecta el contexto espacial a nuestra conducta. El ambiente construido circunscribe territorios, protege de las inclemencias metereológicas, controla elementos como ruidos, temperatura o luminosidad, puede excluir la presencia de personas no deseadas, ofrece estímulos visuales, acústicos, táctiles y olfativos, favorece o inhibe las interacciones personales, emite mensajes (lo que Hall denomina la «dimensión oculta»), condiciona la gama de conductas de los usuarios, crea motivaciones que pueden provocar respuestas afectivas, de adaptación, de acercamiento o de huida, etc. (Canter, 1969; Wohlwill, 1970).

Como ya hemos indicado, existe una aceptación bastante generalizada sobre la potencialidad que el ambiente construido posee para afectar a nuestros comportamientos y actitudes, pero donde no existe acuerdo es en el grado de tal efecto. En la resolución de este dilema existen tres importantes posturas (véase Sangrador, 1981):

a) determinismo arquitectónico: influido por los estudios etológicos, afirma que el medio construido condiciona en gran medida la conducta humana;

b) posibilismo: el medio construido ofrece una amplia gama de oportunidades que serán o no elegidas por los usuarios, en función de criterios culturales y personales;

c) probabilismo: como postura intermedia, defiende que el ambiente construido ofrece distintas oportunidades, pero unas con mayor poder de incidencia que otras; sin determinar la conducta de sus ocupantes, favorece o inhibe la aparición de ciertos comportamientos.

Este último enfoque es el más aceptado y el que mejor se adecua al análisis de la incidencia del contexto espacial educativo en los alumnos y profesores.

2. EL ESPACIO ESCOLAR COMO ELEMENTO DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La enseñanza es un proceso sistemático en el que los elementos que lo componen están interrelacionados formando una estructura. Cualquier modificación que se produzca en uno de sus componentes acaba por incidir directa o indirectamente sobre todo el conjunto.

En esta estructura sistémica, ¿qué lugar ocupa el espacio escolar? El edificio escolar y sus instalaciones forman parte de la dimensión contextual del proceso enseñanza-aprendizaje (Escudero, 1983), en calidad de lugar especializado. El espacio escolar es un ambiente construido sobre el que se ejercen decisiones didácticas y como tal debe formar parte de los proyectos curriculares, incluyéndose en ellos como una variable de organización, en la que confluyen diversas opciones tomadas previamente sobre otros elementos del diseño: objetivos, contenidos, actividades, material, etc. (Gimeno Sacristán, 1981). Asimismo, tanto la arquitectura como el mobiliario escolar pueden ser analizados dentro de la variable de material didáctico, en cuanto que son soportes físicos sobre los que se presentan los contenidos y se llevan a cabo las actividades educativas (Ferrández et al., 1977).

La estructura del edificio escolar y su equipamiento inciden en el desarrollo del proyecto didáctico, bien como una condición inicial del proceso —una presencia que se impone—, bien a través de las reor-

ganizaciones que los usuarios realizan para adaptar el espacio a sus necesidades.

Aun cuando las modificaciones del diseño espacial no producen por sí mismas alteraciones significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sí crean un contexto que puede facilitar o inhibir la aparición de ciertas conductas y actitudes. Es por ello deseable que los proyectos curriculares incorporen las precisiones necesarias sobre los espacios más adecuados para sus objetivos, actividades y estrategias didácticas; de este modo podremos acrecentar la efectividad de tales proyectos.

Desde esta prespectiva, Weinstein (1981) considera que todo estudio sobre las condiciones físicas del espacio escolar debe partir de los siguientes presupuestos:

a) la distribución física del ambiente escolar, en especial del aula, no cumple una función determinada, pero sí puede facilitar o impedir la aparición de ciertas conductas;

b) por tanto, el arreglo físico del aula debe ser considerado como una de las condiciones externas del aprendizaje;

c) todo estudio sobre los aspectos físicos del contexto escolar debe considerar la totalidad de sus componentes, lo que configuran el «ambiente funcional»;

d) no existe una disposición física ideal para todos los ambientes escolares; su organización tendrá que concordar con los objetivos, actividades y estrategias programadas.

3. EL ESPACIO ESCOLAR EN LA PEDAGOGIA TRADICIONAL

Con el inicio del proceso de escolarización obligatoria aparecen las primeras preocupaciones sistemáticas sobre las características del edificio escolar, sobre todo en lo referente a cuestiones higiénicas y de control. Eran numerosos los elementos que originaban la proliferación de enfermedades entre los escolares: su hacinamiento en aulas reducidas, la escasa higiene, la deficiente alimentación, los locales sin condiciones lumínicas y de ventilación, etc.

Es por ello que las metas de la administración educativa se centraban en la creación de locales construidos especialmente para usos escolares —con aula, vivienda para el profesor, biblioteca y jardín—, que debían contar con unas condiciones de salubridad más adecuadas. Se recomendaba situar los edificios escolares en lugares elevados, ventilados y soleados, aislados de las casas y lejos de aquellos espacios que pudiesen afectar negativamente a la salud o moralidad infantil.

La estructura física del aula seguía unos patrones marcados no sólo por criterios higiénicos, sino también por exigencias didácticas, entre las que cabe destacar la necesidad de vigilancia, disciplina y control (Suárez Pazos, 1982).

Tanto las aulas como pasillos, patios y retretes debían estar controlados visualmente por el profesor. La mirada, como instrumento de vigilancia constante, incitaba al orden y al silencio, por tanto, la organización del espacio debía adaptarse a formas regulares, sin obstáculos que impidiesen al profesor observar a todos los alumnos en todo momento. Es este el principio del «panóptico», proyecto carcelario creado por Jeremy Bentham a finales del siglo XVIII, y que el propio autor propone hacer extensivo a las escuelas y otras instituciones sociales (Bentham, 1979).

Evidentemente las condiciones económicas, sociales y educativas sufrieron importantes variaciones, pero gran parte de los edificios escolares permanecen anclados en el pasado; continúan siendo poco acogedores, incómodos, austeros y con apariencia carcelaria. Todavía no se ha generalizado en nuestro país ninguna modificación estructural que haga más congruente la arquitectura escolar con las nuevas concepciones educativas.

En el modelo de enseñanza tradicional las aulas están diseñadas de una manera rígida y uniforme, incomunicadas entre sí,

con mesas dispuestas en hileras, orientadas hacia la mesa del profesor y el encerado, sin espacios multifuncionales, sin rincones de trabajo, con escaso mobiliario y material y con un reducido espacio por alumno.

Estas características físicas del aula responden a determinados postulados pedagógicos, en los que se valora la función coercitiva del profesor y la actividad pasiva de los estudiantes; una organización didáctica en la que todos los alumnos trabajan al mismo tiempo en las mismas actividades, que se suelen reducir a observar, escuchar, escribir, leer y contestar a las preguntas del profesor.

El diseño tradicional del espacio escolar supone un menosprecio de los alumnos como personas, se les amontona, se les priva de espacios personales, se les impide libertad de movimientos, se les encadena a asientos duros, incómodos y estrechos; se les recuerda en todo momento que no son sujetos activos de su propio aprendizaje y que la estructura escolar (física, administrativa y didáctica) está pensada para que se ajusten a ella y no para estar puesta a su servicio.

Es evidente que la posición de las personas y de los objetos indican, en este diseño, unas relaciones de poder/sumisión entre el profesor y sus alumnos. Quien posee un status más elevado dispone de mayor y mejor espacio y posee más libertad de movimiento. Como afirma Sommer (1974, pág. 192) la vida en el recinto escolar resulta ser «un buen entrenamiento con vistas a un mundo de adultos caracterizado por la existencia de límites de tiempo en la realización del trabajo, horas punta, aglomeraciones, masificación, despersonalización y alienación».

4. EL ESPACIO ESCOLAR EN LA PEDAGOGIA ACTIVA

La organización tradicional de la enseñanza, tan arraigada en la actualidad, pervive junto a nuevas corrientes educativas que se fraguaron a finales del siglo XIX y principios del XX, sobre todo en el período comprendido entre las dos guerras mundiales. Estos movimientos de reforma didáctica de la escuela se englobaron en lo que se denominó «Escuela Nueva» y que en la actualidad se conoce como pedagógicas activas y educación abierta (Horwitz, 1979; Bernstein, 1982).

Sus postulados didácticos provocaron cambios físicos en el edificio escolar, como las llamadas escuelas de «planta abierta», caracterizadas por la ausencia total o parcial de paredes interiores, por los espacios abiertos con separaciones incompletas, por áreas instructivas de tamaño muy diverso (el equivalente entre 2 y 30 aulas normales), etc.

Aun sin llegar a las modificaciones estructurales del edificio escolar, dentro del aula tradicional, rectangular y aislada de otros espacios, se han producido cambios de sumo interés en el uso del aula.

En general, la colocación de las mesas de los alumnos varía según las necesidades; la mesa del profesor pierde su lugar preferente o incluso deja de ser un espacio específico del profesor, para ser de uso colectivo. La clase puede contar con algunas zonas o áreas especializadas (rincones de trabajo), al tiempo que existen zonas de uso inespecífico, en las que se llevan a cabo diferentes actividades.

Se han asumido nuevos principios didácticos, entre los que se destacan la adaptación al nivel evolutivo y a las características individuales del alumno, el aprendizaje a través de la práctica y la revalorización educativa del trabajo, la conexión funcional entre las actividades escolares y el medio ambiente, la tendencia a un aprendizaje racional, la organización de la clase bajo pautas de libertad y democracia, etc. (Ventalló, 1980).

Teniendo en cuenta estos postulados, en el aula existen actividades variadas que se realizan simultáneamente; los alumnos pueden elegir la tarea que van a realizar, optando al mismo tiempo por el tipo de agrupación de trabajo y el espacio más adecuado. Se educan en un medio escolar

que les ofrece actividades diversificadas, materiales varios y recursos estimulantes.

Estudiantes y profesores se apropian del aula, la personalizan adaptándola a sus necesidades, la recorren, la conocen, la usan, modificando la distribución del espacio y del mobiliario. Incluso, sintiendo reducido el espacio-aula expanden sus actividades fuera de ella, buscando nuevos lugares para el proceso de enseñanza-aprendizaje, recuperando la función educativa del medio ambiente físico y social.

5. DIMENSIONES FISICAS DEL AULA BAJO EL CONTROL DEL PROFESOR

Limitaremos el análisis del espacio-aula a aquellos elementos que pueden ser remodelados por sus ocupantes, como la localización de los asientos de los alumnos, la distribución del mobiliario y la ambientación estética. Por tanto, no abordaremos variables como la forma y el tamaño del aula, el color y la textura de las paredes, la luminosidad, la temperatura y el aislamiento sonoro, todos ellos elementos que se hallan fuera del control del profesor.

La organización del espacio de la clase puede responder a un diseño que se mantiene constante a lo largo del curso, o bien a un arreglo espacial flexible que se modifica de acuerdo con el tipo de actividades realizadas por el profesor y los alumnos. En ambos casos, el profesor debe ajustar la organización física del aula a su estilo de enseñanza y a las preferencias espaciales de los estudiantes, procurando que el medio construido garantice en lo posible la libertad de elección e intervención de sus ocupantes (Proshansky et al., 1978, p. 236).

Una de las primeras decisiones que debe tomar el profesor es si va a organizar el aula por territorios personales o por áreas de trabajo. A continuación, presentamos las características especiales, ventajas e inconvenientes didácticos de ambos diseños.

5.1. *La organización del aula por territorios personales*

El elemento clave de este diseño es la posición de los asientos de los alumnos en el aula. Los estudiantes pueden estar sentados por orden alfabético, seguir la disposición que marque el profesor o elegir ellos mismos la posición de sus asientos; pueden mantenerse en el mismo lugar durante todo el curso o cambiar de plaza con frecuencia. Lo que es común en este diseño es que las mesas de los alumnos ocupan la mayor parte del espacio del aula y que los estudiantes permanecen diariamente la casi totalidad del horario lectivo sentados en el mismo lugar.

La distribución del aula por territorios puede presentar distintos arreglos; entre los más usuales se encuentran la organización en hileras y la disposición en pequeños grupos.

a) *La distribución de los asientos en hileras.* Las características físicas de este diseño en su forma más clásica son: la colocación de la mesa del profesor en una zona preferente, delantera y central, y la organización de las mesas y sillas de los alumnos en hileras y columnas, orientadas hacia el encerado y la mesa del profesor. Esta distribución del aula ofrece un diseño uniforme, sin elementos que formen barreras físicas o separaciones dentro del aula. No es un arreglo espacial especializado, pues sirve para distintos contenidos instructivos (historia, matemáticas, etc.).

En esta disposición de los asientos existen cuatro subespacios importantes: espacio delantero, trasero, lateral y central, cuya combinación da lugar a dos zonas constatadas por diversos investigadores: la zona de acción, que incluye las posiciones delanteras y centrales, y la zona marginal, que abarca los asientos en los laterales y en el fondo del aula.

Cuando los alumnos eligen su asiento le dan a su opción algún tipo de significación académica, social o individual.

La zona de acción ofrece distintas oportunidades a los alumnos (Weinstein, 1979,

1981; MacPherson, 1984): ver correctamente el encerado, mantener un contacto visual y verbal con el profesor, ser supervisados directamente por el docente, etc. En los estudios realizados sobre este tópico, en general se observa que los alumnos situados en la zona delantera-central están más implicados en las tareas, hacen más preguntas, dan más respuestas orales, tienen actitudes más positivas hacia sí mismos y hacia el aprendizaje, y obtienen mejores calificaciones académicas que los alumnos situados en la zona marginal.

Por otro lado, el espacio trasero del aula aporta a los estudiantes otras dos posibilidades: disminuir el control por parte del profesor, aumentar las posibilidades en la realización de actividades no académicas, incrementar la comunicación verbal con los compañeros y conocer mejor lo que sucede en el conjunto de la clase, en especial lo que hacen los otros alumnos.

Este diseño es apropiado para las situaciones de enseñanza en gran grupo en las que se utiliza la exposición verbal (conferencias, explicaciones, demostraciones...), el uso del encerado o la presentación de material audiovisual. En este contexto se establece una comunicación verbal y visual profesor-alumnos y alumno-profesor, los estudiantes realizan actividades físicamente pasivas: observar, escuchar, preguntar y responder, y los profesores pueden ver a los estudiantes en todo momento.

Para que el diseño se adecue a estas funciones son necesarios una serie de requisitos espaciales, como son: asientos confortables, separación adecuada entre las sillas de los alumnos para que no se produzcan invasiones en el espacio personal y se permita un fácil acceso a los asientos, pasillos claramente delimitados, sonoridad adecuada y control lumínico que permita tanto una iluminación abundante como una completa oscuridad para la correçta proyección de material audivisual.

Sin embargo, este tipo de distribución no es adecuado para situaciones de aprendizaje físicamente activo, debates colectivos o actividades cooperativas. Además, la organización del espacio en hileras y columnas puede presentar ciertos inconvenientes (Richardson, 1978): un estudiante puede bloquear el campo visual de otro, el alumno situado lejos del profesor puede perder el interés por las tareas académicas de la clase, los estudiantes tienen dificultades para ver, oír y comunicarse con sus compañeros, se acentúa el papel dominante del profesor, etc.

Para corregir las desventajas de este diseño, el profesor debe moverse alrededor del aula lo más posible, dirigirse explícitamente a los alumnos situados al fondo y a los lados de la clase, animar a los estudiantes a que cambien periódicamente de asiento..., pero, sobre todo, el profesor debe evitar el uso continuado de este diseño y estar abierto a otros tipos de arreglos del aula cuando lo hagan necesario las distintas actividades y las preferencias y necesidades espaciales de los alumnos.

La disposición tradicional en filas y columnas puede modificarse fácilmente y ajustarse más adecuadamente a las situaciones de instrucción colectiva y debates en gran grupo. Para ello basta con colocar los asientos de los alumnos en forma de herradura, semicírculo o cuadrado abierto por un lado; así conseguimos una disposición más «sociópeta» en la que se garantiza el contacto visual y verbal de profesor y alumnos, y alumnos entre sí.

b) *La organización de los asientos en pequeños grupos.* En este diseño los estudiantes se agrupan por parejas o en pequeños grupos, la orientación de sus mesas se realiza independientemente de la localización del profesor y del encerado. Al igual que en el arreglo en filas, esta distribución espacial se ajusta a distintos contenidos curriculares.

La situación espacial de los miembros de un grupo puede afectar al flujo de la comunicación, a la situación de liderazgo y a la realización de determinadas tareas.

En cuanto a los patrones de comunicación, en un grupo sentado alrededor de una mesa cuadrada, Sommer (1967) obser-

vó que los alumnos situados en frente al profesor tenían mayor participación verbal que los situados a los lados; estos estudiantes permanecían por lo general silenciosos. Los datos empíricos evidencian que la posición frente a frente estimula la comunicación, probablemente a causa de un adecuado contacto visual.

La colocación dentro de un grupo puede facilitar el mantenimiento o la emergencia de líderes. Sin embargo, todavía no se ha comprobado fehacientemente que si colocamos a personas no dominantes en posiciones focales y a las potencialmente líderes en lugares no focales, se modifique significativamente su situación de liderazgo frente al grupo, aunque sí es fácilmente comprobable que los líderes tienden a elegir asientos preferentes.

La situación espacial también puede influir en la realización de determinadas tareas (Sommer, 1974): para conversar, las posiciones adecuadas son las de cara a cara (cuando la distancia de separación es pequeña) y los asientos en la misma esquina; para colaborar en una actividad, la colocación ideal es un asiento al lado del otro, y para realizar distintas tareas al mismo tiempo, lo más adecuado es elegir las posiciones más distantes entre sí.

Podemos concluir con Knapp (1982, pág. 130) que «la posición particular que escogemos en relación con la otra persona o personas varía con la tarea que se ha de realizar, el grado de relación entre los interactuantes, las personalidades respectivas de una y otra parte y la cantidad y calidad de espacio disponible».

La distribución de los asientos en pequeños grupos es un diseño apropiado para el aprendizaje interactivo, en el que se espera que todos los miembros participen, se intercambien información y trabajen cooperativamente. El arreglo del aula permite que los equipos realicen al mismo tiempo idénticas o distintas tareas. En este contexto de enseñanza el profesor asume el rol de asesor y estimulador del aprendizaje.

Para adaptarse a estas funciones, es necesario que dispongamos de mesas de distintos tamaños (o de mesas que se puedan agrupar fácilmente), de separaciones suficientes entre los grupos, para disminuir la interferencia en las actividades, así como de pasillos claramente definidos. Ya que los miembros del grupo comparten un mismo espacio, es conveniente que cada alumno disponga de una superficie que le permita trabajar cómodamente.

Si queremos utilizar este diseño para la instrucción en gran grupo, basta con que algunos alumnos orienten sus sillas hacia el profesor, el encerado o la pantalla de proyecciones audiovisuales.

Se recomienda a los profesores que utilizan frecuentemente este diseño (Weinstein, 1981):

a) colocar a los alumnos líderes o aventajados académicamente en posiciones centrales, accesibles visualmente a todos los miembros del grupo;

b) situar a los estudiantes particularmente silenciosos en frente de los líderes, para estimular su participación;

c) colocar a los alumnos excesivamente charlatanes al lado de los líderes o de otros charlatanes, para reducir las posibilidades de contacto visual entre ellos y, consiguientemente, sus intervenciones verbales.

5.2. *La organización del aula por áreas de trabajo*

En este diseño el aula se distribuye por funciones. En algunos casos todo el espacio está organizado para la realización de un único tipo de actividades, como sucede con los laboratorios, en otros casos el aula se prepara para que confluyan en ella distintas actividades, parcelándose el espacio en áreas de trabajo. Para ello se utilizan paredes divisorias, biombos o el mismo mobiliario escolar (las estanterías, por ejemplo), no son imprescindibles elementos materiales para la distribución espacial,

pueden cumplir la misma función las normas que se establecen en la clase para el uso de los subespacios.

El número y tipo de áreas de trabajo dependen de las actividades previstas por el profesor en la programación del curso: espacios para usos múltiples, lugares especializados para consulta de material instructivo, para el trabajo en talleres, para actividades individuales o en grupo, etc.

La distribución es apropiada para aprendizajes físicamente activos y variados: el alumno elige el espacio adecuado para cada tipo de tarea, lo que implica un elevado número de desplazamiento didácticamente significativos. Permite situaciones de instrucción en gran grupo, pero lo característico del estilo de enseñanza en el que se hace necesario este arreglo del aula es que se realizan simultáneamente distintas actividades, circunstancia necesaria en esta organización espacial, pues las áreas de trabajo no tienen la extensión suficiente para acoger a la totalidad de los alumnos de la clase.

Es muy recomendable esta distribución del aula no sólo por las oportunidades de acción que ofrece, sino también por el modelo educativo que en ella subyace: flexible, activo, individualizado y participativo. Como afirma Evans (1979, pág. 29), las nuevas organizaciones espaciales del aula son instrumentos de propaganda de una determinada concepción educativa, al emitir mensajes que pueden ser captados por sus usuarios, incitando y favoreciendo la incorporación de prácticas pedagógicas más innovadoras.

Para que el diseño se ajuste a las funciones previstas, las áreas deben estar adecuadamente organizadas; si no es así, se pueden producir conductas no deseadas (Zifferblatt, 1972; Weinstein, 1977): deficiente implicación de los alumnos en las tareas académicas, excesivo ruido y deambular sin sentido, áreas de trabajo poco frecuentadas, incremento de los problemas de disciplina, etc.

La organización adecuada del aula por funciones supone que:

a) Las áreas de trabajo deben estar claramente definidas y separadas, sobre todo las que suponen actividades incompatibles;

b) cada rincón de trabajo debe contener abundante material, visible y accesible para los alumnos;

c) los lugares de tránsito deben ser claros, sin que irrumpan en ninguna área de trabajo;

d) el aula debe ofrecer opciones espaciales para las distintas agrupaciones de los alumnos: áreas para actividades individuales, en pequeño grupo y en gran grupo.

5.3. *Ambientación estética*

Las variables estéticas son elementos importantes en la percepción del medio construido y de las relaciones que en él se establecen; una ambientación estética adecuada provoca reacciones emocionales positivas, sensación de bienestar, satisfacción y confianza.

Todo espacio en el que se realiza una interacción comunicativa (en nuestro caso, el aula) puede ser percibido por los usuarios de acuerdo con seis categorías: formal/informal, cálido/frío, privado/público, familiar/no familiar, compulsivo/libre y distancia/proximidad (Knapp, 1982). Se produce un mayor grado de comunicación en decoraciones ambientales que sugieren informalidad, familiaridad, calidez, comodidad, estética cuidada..., y ello debería ser tomado en cuenta a la hora de diseñar los espacios escolares.

Puesto que tanto los alumnos como los profesores pasan gran cantidad de tiempo en el aula, es conveniente crear un ambiente en el que sus ocupantes se encuentren a gusto, cómodos y seguros, para facilitar así el proceso de desarrollo, socialización y creación.

Los elementos decorativos, plantas, moquetas, sillas cómodas, lugares para guardar o exponer objetos y producciones per-

sonales, ofrecen a los estudiantes un contexto que les invita a permanecer en él, disminuyendo las reacciones de huida; un ambiente que se percibe organizado para responder a sus necesidades y preferencias, que se siente como propio, que se puede usar, modificar, decorar y, sobre todo, disfrutar.

Las habitaciones «bonitas» (por tanto, también las aulas) dan sensación de alegría, energía, satisfacción, las habitaciones «feas» producen monotonía, aburrimiento, hostilidad, fatiga... (Mintz, 1972). Si estas afirmaciones son correctas, ¿de qué manera puede afectar la ambientación estética a las conductas escolares?

Horowitz y Otto (1973) compararon el comportamiento de los alumnos de dos aulas diferentes: una tradicional y otra arreglada estéticamente. Ambos grupos de estudiantes fueron enseñados por el mismo profesor, con idéntico programa y actividades. En los alumnos del aula experimental (que tenía colores vivos, sistema de iluminación complejo, biombos y asientos confortables) se observó mayor participación, incremento de la interacción informal, mayor coherencia grupal y contactos más frecuentes con el profesor fuera del horario de clase, aunque no obtuvieron un rendimiento académico superior que los alumnos del aula tradicional.

En un estudio semejante, Sommer y Olsen (1980) transformaron una clase ordinaria en un aula confortable, colocando bancos acolchados, alfombras, luces regulables y otros elementos decorativos. Los estudiantes, que pasaron del diseño tradicional al diseño embellecido, mostraron gran entusiasmo por el nuevo ambiente, aumentaron su interacción verbal e incrementaron su participación en actividades voluntarias.

Aun cuando a corto plazo no produzca mejoras sustanciales en el rendimiento académico, no cabe duda que los alumnos prefieren las aulas estéticamente cuidadas, lo que puede provocar una actitud más positiva hacia la institución escolar. Por ello, es importante que llevemos a cabo proyectos de embellecimiento del aula: una clase limpia, ordenada, bonita, decorada (aunque no sobrecargada) siempre ejercerá efectos beneficiosos sobre los estudiantes.

CONSIDERACIONES FINALES

Como hemos visto, los elementos físicos del aula son susceptibles de diversas organizaciones en función, sobre todo, de las distintas actividades curriculares.

No parece que existan resultados definitivos sobre la incidencia de las variables físicas escolares sobre el rendimiento académico a corto plazo, pero sí sobre cierto tipo de actividades y conductas: el placer de conocer, el incremento de las relaciones sociales positivas, la implicación en las tareas, el aumento de la participación verbal, etc., se consiguen mejor en ambientes escolares flexibles, funcionales, confortables y atractivos.

Quisiéramos señalar que la importancia de los elementos físicos del espacio escolar no queda reducida a los primeros niveles educativos, aun cuando en España los diseños flexibles sólo se suelen aplicar a aulas de educación preescolar. Sin embargo, tanto en la educación general básica, como en las enseñanzas secundaria y universitaria, los edificios deben ser cuidadosamente diseñados siguiendo no sólo criterios económicos, sino también didácticos y estéticos.

Para conseguir una correcta relación entre ambiente y conducta escolares, las futuras líneas de trabajo deben incorporar nuevas directrices, tales como:

a) Incrementar la colaboración entre arquitectos, diseñadores, profesores y responsables de la administración educativa, a la hora de elaborar criterios adecuados para las construcciones escolares.

b) Evaluar el estado actual de los edificios escolares, averiguando qué modificaciones espaciales se pueden realizar en los centros existentes

para acomodarlos a las nuevas prácticas educativas.

c) Incluir en la formación del profesorado el conocimiento del impacto de los ambientes físicos escolares sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

d) Preparar al profesorado en las «competencias ambientales»: habilidades para usar y modificar el espacio-aula adaptándolo al programa instructivo.

e) Conocer las preferencias y necesidades espaciales de los alumnos. Formarlos en su rol de ocupantes de un espacio, aumentando su sensibilidad hacia las posibilidades de uso del medio ambiente del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BENTHAM, J.: *El panóptico.* Madrid, La Piqueta. 1979.

BERNSTEIN, B.: «Open Schools, Open Society», en A. Harris, M. Lawn y W. Prescott (eds.): *Curriculum Innovation.* London, The Open University. 1982.

CANTER, D.: «An intergroup comparison of connotative dimensions in architecture». *Environment and Behavior,* 1, 1969, 37-48.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M.: *La teoría curricular.* Documento policopiado. Seminario de Didáctica. Universidad de Santiago de Compostela. 1983.

EVANS, K.: «The physical form of the school». *British Journal of Educational Studies,* 27, 1, 1979, 29-41.

FERRANDEZ, A.; SARRAMONA, J., y TARIN, L.: *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar.* Barcelona, C.E.A.C. 1977.

GIMENO SACRISTAN, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo.* Madrid, Anaya. 1981.

HOROWITZ, P. y OTTO, D.: *The Teaching Effectiveness of an Alternative Teaching Facility.* Alberta, Canada, University of Alberta. 1973.

HORWITZ, R. A.: «Effects of the "Open Classroom"», en H. J. Walberg (Ed.): *Educational Environments and Effects.* Berkeley, California, McCutchan Publishing Corporation. 1979.

JIMENEZ BURILLO, F.: «Psicología ambiental», en la obra colectiva *Psicología y medio ambiente.* Madrid, M.O.P.U y C.E.O.T.M.A. 1981.

KNAPP, M. L.: *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno.* Barcelona, Paidós. 1982.

MAC PHERSON, J. C.: «Environments and Interaction in Row-Column Classrooms». *Environment and Behavior,* 16, 4, 1984, 481-502.

MINTZ, N. C.: «Effects of esthetic surroundings: II. Prolonged and repeated experience in a "beautiful" and an "ugly" room», en R. Gurman: *People and Buildings.* New York, Basic Books. 1972.

PROSHANSKY, H. M.; ITTELSON, W. H., y RIVLIN, L. G.: «Libertad de elección y conducta en un ambiente físico», en H. M. Prohansky, W. H. Ittelson y L. G. Rivlin (Eds.): *Psicología ambiental.* México, Trillas. 1978.

RICHARSON, E.: *El entorno del aprendizaje.* Salamanca, Anaya. 1978.

SANGRADOR, J. L.: «Medio construido y conducta social», en la obra colectiva *Psicología y medio ambiente.* Madrid, M.O.P.U. y C.E.O.T.M.A. 1981.

SOMMER, R.: «Classroom Ecology». *Journal of Applied Behavioral Science,* 3, 4, 1967, 489-503.

— : *Espacio y comportamiento individual.* Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local. 1974.

SOMMER, R. y OLSEN, H.: «The Soft Classroom». *Environment and Behavior,* 12, 1, 1980, 3-16.

SUAREZ PAZOS, M.: *La educación en Galicia de 1868 a 1874.* Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. 1982.

VENTALLO, E.: «Transformació pedagógica i modificacions del medi escolar», en E. Pol y M. Morales (Eds.): *L'entorn escolar: problemàtica psicològica, educativa i de disseny.* Barcelona, I.C.E. Universitat de Barcelona. 1980.

WEINSTEIN, C. S.: «Modifying Student Behavior in an Open Classroom through Changes in the Physical Desing». *American Educational Research Journal,* 14, 3, 1977, 249-262.

— : «The Physical Environment of the School: A Review of the Research». *Review of Educational Research,* 49, 4, 1979, 577-610.

— : «Classroom Design as an External Condi-

tion for Learning». *Educational Technology*, 21, 8, 1981, 12-19.

WOHLWILL, J. F.: «The Emerging Discipline of Environmental Psychology». *American Psychologist*, 25, 1970, 303-312.

ZIFFERBLATT, S. M.: «Architecture and Human Behavior: Toward Increased Understanding of a Funcional Relationship». *Educational Technology*, 12, 8, 1972, 54-57.

INFORMES Y DOCUMENTOS

LA 40 CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACION CELEBRADA EN GINEBRA DEL 2 AL 12 DE DICIEMBRE DE 1986

JUAN DE LUIS CAMBLOR

I. LA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACION

1. Del 2 al 11 de diciembre (1986) se celebró en Ginebra (Suiza) la 40 Conferencia Internacional de Educación (O.I.T.), con sede en Ginebra, pero integrada desde 1969 a la estructura orgánica de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, la Cultura y la Comunicación (UNESCO).

Quizá convenga recordar una vez más que esta Conferencia siempre ha constituido un acontecimiento importante para la comunidad internacional dedicada al mundo de la Educación. Acontecimiento prestigioso desde que en la Ginebra de los años veinte el insigne maestro Jean Piaget y el español Pedro Rosselló comenzaran una fecunda y larga andadura en pos de nuevos caminos de cooperación educativa que ayudarían a la creación de una nueva rama de las Ciencias de la Educación: la Educación comparada.

Como se ha señalado con frecuencia, esta Reunión de nivel ministerial que se celebra cada dos años, tiene su mayor enemigo en el reconocimiento de los estados miembros de la Unesco de su propia importancia y trascendencia. En efecto, la fidelidad a la convocatoria es muy grande y la asistencia de tan gran número de países convierte a la Reunión, por imperativos de calendario, en una compacta yuxtaposición de monólogos que dificultan gravemente el diálogo abierto, el debate y el intercambio reposado de ideas, que es la condición necesaria para que se produzca la mutua fertilización de sus mundos respectivos.

Es una vieja historia, conocida y padecida por todos, pero que no tiene fácil solución. Acaso debiera entenderse la Conferencia como la culminación de un proceso previamente iniciado, en cuyas etapas intervinieran activamente los estados miembros. Pero no resuelve plenamente el problema, porque si en las condiciones previas está el que tenga un carácter universal, lo más que se consigue en cierta manera es retrotraer el problema a más bajos niveles de decisión, lo que no es un principio deseable cuando se trata de reuniones intergubernamentales.

Se han intentado multitud de paliativos: reducir el tiempo de uso de la palabra, infiltrar en las Comisiones a miembros del Consejo con la misión de servir de acicates de discusión, rompiendo el turno implacable de las listas de los oradores; aumentar el número de sesiones; fragmentar la temática en más Comisiones especializadas, etc. Ha sido un esfuerzo vano; la Conferencia es una «aporía», o contradicción insoluble entre dos principios antagónicos: la conveniencia de que todos los asistentes se expresen y los imperativos temporales.

Con todo, la Conferencia duró 10 días (incluidos el sábado y el domingo, en el que trabajó el Comité de Redacción) que, en buena cortesía internacional, sería el máximo tiempo de permanencia que se le puede pedir a las administraciones educativas nacionales para cubrir una Conferencia Internacional especializada.

Es sabido, por otra parte, que, a pesar de esos factores negativos, el balance total es francamente positivo y útil, al menos para gran mayoría de los países en desarrollo. Esta sería la única explicación de tropezar cada dos años con la misma piedra, pues de no resultar provechosa para la Comunidad Internacional no se hubiera llegado hasta la celebración de la 40 Conferencia.

Recordemos brevemente la estructura anual de la Conferencia: consta de un Pleno y de dos Comisiones. El Pleno se ocupa de las tendencias, estrategias y políticas de los Estados miembros en sus respectivos sistemas educativos. Las Comisiones debaten los puntos del Orden del día. Una Comisión se dedica monográficamente a un *Tema especial* y la otra a temas concomitantes o de carácter general. La Comisión que se ocupa del Tema especial está encargada de elaborar una Recomendación para su aprobación en la Sesión Plenaria. La realidad es que ambas Comisiones funcionan en la práctica como Plenos y la sesión plenaria final se limita a refrendar el trabajo de las Comisiones.

2. Los Estados miembros presentan a la Conferencia dos documentos:

a) Uno previo, que consiste en un Cuestionario sobre el Tema especial, que permite al Secretariado elaborar un documento-síntesis, y que es la base de datos para una teórica discusión y, en cualquier caso, una excelente fuente de información.

b) Un segundo documento, denominado Informe Nacional, preparado por los Estados Miembros respectivos para distribuir a las Delegaciones.

Este Informe es tradicionalmente fundamental, pues retroalimenta y actualiza la base de datos de la O.I.E. Responde a un esquema normalizado para que pueda ser introducido en la Red Internacional de Información Educativa (I.N.E.D.). El esquema en sí es perfectamente criticable por falta de rigor estructural e induce a confusión —por reiterativo— a los Estados miembros. Es un buen mal ejemplo del cuidado que hay que tener cuando se pretende alimentar un Centro de Información cuyo requisito primero es la comparabilidad de la información obtenida y éste no se realiza en términos fácilmente inteligibles.

No obstante, los Informes Nacionales en su forma original se reproducen en microfichas en la serie de Informes Internacionales sobre Educación (S.I.R.E.), que se ponen a la disposición de las Instituciones o personas interesadas en el desarrollo de la educación en una región o en un país determinado.

El contenido de los Informes Nacionales constituye asimismo la masa de información que se utiliza para la preparación de los volúmenes del *International Year Book of Education,* publicado por la O.I.E. Justamente el quinto día de la Conferencia aparecieron a título de muestra en el «stand» de publicaciones de la O.I.E. el segundo volumen del Anuario de 1984-86. Lo cual no es necesariamente una buena muestra de la eficacia de los servicios (1).

3. La Conferencia es, finalmente, un marco de relación personal de las autoridades educativas de los países al más alto nivel. De estas relaciones interpersonales de carácter informal se derivan fructuosos contactos de comprensión y cooperación.

Lo mismo ocurre a otros niveles sirviendo esta interrelación de pasillo para paliar de alguna manera los efectos negativos

(1) Por lo que se refiere a los Informes Nacionales distribuidos en la 40 Conferencia, en número de 78, están ya depositados en el Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) en la Ciudad Universitaria, s/n. Madrid.

que se derivan inevitablemente del funcionamiento en Comisión.

La Recomendación, por voluntad expresa de sus históricos creadores, no tiene carácter convencional y vinculante. Son normas aconsejables e inspiradoras de eventuales reformas en los respectivos estados miembros. Su carácter solemne les confiere, sin embargo, una importancia singular, creando por consiguiente una fuerte expectativa de cumplimiento y aplicación.

II. LA 40 CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACION (2 AL 11 DE DICIEMBRE)

A) *Introducción*

a) No es la primera vez que la Conferencia Internacional se ocupa de la Enseñanza Secundaria. Ya en 1934 se trató el tema de la admisión en las escuelas secundarias; en 1935, el de la formación profesional; en 1937, la enseñanza de la psicología; en 1938 sobre los manuales escolares, hoy libros de texto; en 1938, de la remuneración del personal docente; en 1939, de la enseñanza de la geografía; en 1946, de la igualdad de *posibilidades* en la enseñanza de segundo grado; en 1946, sobre la higiene; en 1947, sobre la educación física; en 1950, sobre la enseñanza de los trabajos manuales; en 1952, sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales; en 1954, la formación del personal docente; en 1955, sobre la enseñanza de las artes plásticas; en 1956, sobre la inspección; en 1956, sobre la enseñanza de la matemática; en 1960, sobre planes de estudio; en 1960, sobre enseñanza especial; en 1962; sobre planeamiento de la educación; en 1963, sobre orientación escolar; en 1965, sobre la enseñanza de lenguas vivas; en 1966, sobre la organización de la investigación pedagógica; en 1967, sobre la escasez del personal docente; en 1970, sobre el *malogro;* en 1973, sobre educación, en 1981, sobre la interacción entre la educación y el trabajo productivo.

Abundante temática, casi exhaustiva, pero que por su tratamiento absolescente indujo a los Estados miembros a proponer, a través del Consejo de Dirección de la O.I.E. a la Conferencia General de la Unesco, que había que replantearse el tema en términos de mejora y adecuación.

b) La Convocatoria a los Estados congregó una asistencia de 116 Direcciones (70 % de la totalidad de los países miembros), un poco en retroceso respecto de años anteriores. Un Estado no miembro (U.S.A.), un Movimiento de Liberación (M.L.P.), reconocido por los Estados Arabes; siete organizaciones del sistema de Naciones Unidas, 12 Organizaciones Intergubernamentales (O.I.G.), 22 Organizaciones no Gubernamentales (O.N.G.), arrojando un total de *460* delegados (2), incluidos 40 ministros, 17 viceministros y 67 representantes y observadores (455 en la Conferencia anterior).

c) El presidente elegido fue el señor Hakizima (Burundi), siguiendo un riguroso turno de distribución geográfica y rotación de funciones entre las distintas regiones.

---

(2) La Delegación de España fue la siguiente:

Presidente: Joaquín Arango, Subsecretario; Miguel Angel Carriedo, Embajador de España ante la Unesco; Alvaro Marchesi, Director General de Renovación Pedagógica; Enrique Guerrero, Asesor de Educación del Gabinete de la Presidencia del Gobierno; Juan Antonio Menéndez Pidal, Subdirector General de Cooperación Internacional.

Suplentes: Montserrat Casas, Subdirectora General de Formación del Profesorado; M.ª Teresa Giménez, Vocal Asesor de la Secretaría General de Educación; Alfonso Valverde, Asesor de la Secretaría General de Educación; Juan de Luis Camblor, Consejero Técnico de la Subdirección General de Cooperación Internacional.

Es importante señalar que de las ocho vicepresidencias, España obtuvo la representación del grupo geográfico número uno, más comúnmente denominado Grupo Occidental.

El presidente de la Delegación de España, don Joaquín Arango, ostentó la vicepresidencia y, por tanto, la presidencia del Pleno durante una de sus sesiones.

B) En esta calidad, el señor Arango intervino en representación del Grupo Occidental en el *Acto Conmemorativo de los 40 años de la Unesco,* coincidente, por cierto, con el Año Internacional de la Paz declarado por la O.N.U.

En este acto solemne se afirmaron los principios que animan a la Organización. El representante del Grupo Occidental, señor Arango, subsecretario del M.E.C., además de reafirmar las grandes realizaciones de la Unesco, señaló la importancia que tenía en el seno de la Organización la presencia de la O.I.E. y el trabajo de los «precursores», entre los que se cuenta el insigne Jean Piaget y el español Pedro Roselló, «alma y piedra angular» de la Oficina Internacional de Educación, verdadero creador e impulsor de la educación comparada.

«Como toda empresa que se proponga grandes metas —dijo— la Unesco ha tenido que convivir con considerables dificultades.» Un organismo vivo que evoluciona constantemente tiene que tener presente su propia transformación para responder eficazmente a las demandas que se le plantean.

* * *

1. TEMATICA

1.1. Sesiones plenarias: *Políticas y estrategias para el desarrollo de la Enseñanza Secundaria.*

Cuatro aspectos principales fueron tratados, que enumeramos muy sucintamente.

a) *Finalidades y objetivos*

Hubo acuerdo general en que la Enseñanza Secundaria (3) se ha desarrollado en función de un doble fin: preparación para el acceso a niveles y tipos de E. postsecundaría y, por otro, la inserción en la vida activa y en la sociedad, siendo este último el que recibe ahora mayor atención. Se trata de desarrollar globalmente la personalidad de un individuo. El imperativo tecnológico ha puesto de relieve las interacciones de capital importancia entre Educación Básica, Formación Profesional y la especialidad científica. Es necesario encontrar entre ellas flexibilidad y equilibrio.

La educación tiene una dimensión humana y de desarrollo del individuo, con mención especial de los valores morales y espirituales y en la sensibilidad y calificación de orden estético. Hay que fortalecer «la vocación humanista» de la E.S.

Los problemas que se manifiestan en la búsqueda de los objetivos eran, entre otros, la solución de la discriminación fundada en el sexo, la disparidad entre los servicios educativos en zona urbana o rural y el problema crítico del desempleo de personas que habían recibido una educación.

Varios delegados señalaron la función intermedia de la E.S. Se trata de lograr una transición significativa y sin tropiezos. La E.S. inferior podía tener un carácter general y unificado. La E.S. superior tenía que ser objeto de diversificación.

En cualquier caso, la E.S. constituye un instrumento para la promoción del desarrollo social, económico y cultural, subrayándose la importancia de desarrollar las aptitudes y talentos de los individuos. Debe tenderse a educar a una generación de personas para que sean capaces de pensar por sí mismas de modo creador, de respetar las opiniones y sentimientos de los demás así como la dignidad del trabajo y de aprender a vivir como miembros responsables y disciplinados de la sociedad.

---

(3) En adelante se utilizará la abreviatura de E.S.

Hay, por tanto, que volver a examinar las finalidades y objetivos de la E.S.

b) *Tendencias principales*

La más generalizada fue la del *enfoque* de la Reforma de la E.S. En casi todos los Estados Miembros se llevan a cabo actualmente reformas, tanto de las estructuras como de los planes de estudio; algunas se llevan a cabo ya a escala nacional, mientras que otras tienen todavía un carácter experimental. Si bien las modalidades de aplicación de las reformas parecen ser bastante similares, las intervenciones pusieron de manifiesto que había necesariamente diferencias considerables entre las prioridades de los países industrializados y las de los países en desarrollo en materia de educación. Los primeros habían logrado, en mayor o menor grado, cumplir con el objetivo de la generalización de la enseñanza secundaria y se preocupaban, actualmente, por hacerla más eficaz y pertinente. En el caso de los países industrializados, se había producido una disminución de la matrícula a medida que los efectos de una disminución de la población repercutía sobre el nivel de E.S.

Los países en desarrollo estaban sumergidos en el problema de expansión cuantitativa, señalándose las dificultades de todo orden que se les presentaban para salir a flote.

El tema del acceso a la E.S. se concreta ahora en aumentar la igualdad de oportunidades de los grupos desatendidos o insuficientemente atendidos (muchachas, minorías, emigrantes, población rural, niños superdotados y niños con dificultades).

En todos los sistemas se presta atención especial a la Ciencia y a la Tecnología. Los países industrializados señalaron la tendencia generalizada no solamente a la enseñanza de tecnologías de la educación como parte integrante de los planes de estudio, sino a su integración en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

Algunos países estiman que se requiere más bien un sistema de «aprender a aprender» —y no acumular conocimientos que pierdan rápidamente vigencia—. Hay que evitar una enseñanza poco adaptable, especialmente en el campo de la E. Profesional, y que fomente una especialización prematura.

La tendencia humanista se puso de manifiesto con fuerza, sobre todo en los aspectos de la enseñanza cívica y moral. Son importantes los esfuerzos realizados para renovar los sistemas existentes de los procesos tradicionales de enseñanza y no formal.

Existe la necesidad de la formación de profesores y educadores, de elaborar materiales didácticos adecuados y de construir edificios escolares apropiados. Los profesores están siendo objeto de esfuerzos importantes para realzar su condición y prestigio en la sociedad y mejorar sus condiciones en la prestación de servicios.

En los esfuerzos nacionales en materia de educación, se están también incorporando tipos no formales de aprendizaje y diversas modalidades de formación profesional en los lugares de trabajo. Se va decididamente a la integración de estas últimas en el sistema oficial de enseñanza, aplicando los requisitos necesarios de evaluación y de homologación.

Otra tendencia que se observa en la mayoría de los países es el hecho de que los gobiernos asumen progresivamente la responsabilidad de la enseñanza secundaria que, hasta ahora, en la mayoría de los casos, recaía sobre la empresa privada.

c) *Areas de problemas*

En primer lugar se señalaron las limitaciones que la ausencia de paz entrañaba para los alumnos, como ocurre, por ejemplo, con los estudiantes que viven en zonas de guerra o en regiones ocupadas.

En este apartado se recogieron en las Actas la esfera de preocupaciones que señaló en su intervención el Jefe de la Delegación de España cuando se refirió a la índole misma de la E.S. La referencia con-

creta recogida fue la de la necesariamente estrecha vinculación entre los Ministerios de Trabajo y los de Educación, por múltiples razones: una de ellas, la «academización» de la F.P. clásica, había llevado con frecuencia a una excesiva ignorancia por parte del sistema educativo de las demandas provenientes del mercado del trabajo.

Se subrayó, asimismo, la urgencia de establecer un compromiso válido entre dicha tendencia y la opuesta; es decir, la «profesionalización» de la enseñanza secundaria. Algunos delegados se declararon a favor de proporcionar a todos una enseñanza y una formación profesionales.

Los países en desarrollo señalaron que la F.P. era escasa, pero que había que refutar la opinión extendida según la cual constituía un fondo de saco para los estudiantes que tenían un menor rendimiento escolar.

En otros aspectos, la movilidad académica de ciertos sistemas de F.P. permitía a graduados ingresar en la E. Superior y no en la fuerza de trabajo, lo que suponía, por una parte, un efecto negativo sobre la disponibilidad de la mano de obra calificada y, por otra, un gravamen a la E. Superior.

En los países en desarrollo era decisivo el problema de la financiación. La disminución de recursos, comparada con la expansión numérica, no ha permitido mantener la calidad e impedido la realización de reformas. Problemas formidables eran la obtención de edificios y equipo, la capacitación y la reorientación de los docentes, el mejoramiento de la formación científico y técnica, el suministro de libros de texto y material de estudio. Las restricciones económicas era una de las mayores preocupaciones por la barrera infranqueable que suponían en la realización de las políticas nacionales y en la meta del desarrollo nacional en su conjunto.

Otra área de problemas agudos en la E. S. eran la preparación de los jóvenes para el empleo y su corolario del desempleo. Se insistió en que la existencia de estrechos contactos entre los sistemas de enseñanza y el mundo del trabajo podía ser de gran utilidad, siendo altamente provechoso prestar atención especial al factor humano en el proceso productivo.

d) *La cooperación internacional*

Hubo unanimidad en la necesidad de mantener y desarrollar aún más una cooperación regional e internacional.

La solución de los problemas de la humanidad que vive en un mundo único, exige el tipo de reflexión internacional que puede generar la Unesco, por lo que la reunión de la Conferencia Internacional de Educación había permitido profundizar el diálogo que se inició en reuniones anteriores. Ello era realmente de desear, porque la brecha que existe entre los países industrializados y los países en desarrollo sigue siendo patente, ya que los países más ricos están en condiciones de indicar las medidas que han tomado para mejorar la calidad de la enseñanza, especialmente en lo que se refiere a las investigaciones que han conducido a diversas innovaciones en lo que se refiere a métodos, materiales y administración, mientras los países que se ven en circunstancias económicas más difíciles, en muchos casos, aún están esforzándose por resolver problemas cuantitativos con miras a aumentar la matrícula.

En consecuencia, los países más pobres dependen de los beneficios que se derivan de la investigación, los experimentos y experiencias de los países más ricos. La difusión de información sobre estas materias constituye, por tanto, un aspecto primordial de la cooperación.

1.2. **Comisión I:**

La Comisión I trató del Punto 8 del orden del día: *Formación inicial y permanente del profesorado de E.S.,* y del punto 9, *La naturaleza de los desafíos que plantean la Ciencia y la Tecnología en la E.S.*

En el debate general, siguiendo el exordio de la Presidente de la Comisión I, la profesora Nélida Baigorria (Argentina), la mayoría de los delegados reconocieron el

papel protagonista del profesor, de cuya cualificación y competencia depende en gran parte la calidad del proceso educativo. El advenimiento de la tecnología educativa y su empleo creciente en las salas de clase, lejos de reemplazar al profesor, han ampliado sus funciones al modificar el papel: pasó de ser la única fuente de conocimiento a ser un organizador de las experiencias de aprendizaje para el estudiante y un impulsor del proceso de enseñanza-aprendizaje en general. Ante el crecimiento exponencial en todas las esferas del conocimiento, y ante los muchos y variados medios pedagógicos auxiliares de que se dispone en forma creciente, el profesor sigue desempeñando un papel fundamental en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. No sólo no será reemplazado por las máquinas, sino que, en los hechos, resulta indispensable, al ser el responsable de infundir los nuevos conocimientos surgidos de la investigación, de enriquecerlos con valores éticos y sociales basados en la cultura, y de darles vida en la mente de los jóvenes. Precisamente porque cumplen ese papel fundamental, los profesores requieren una libertad individual creativa. Su sentido de responsabilidad se fortalecerá si hay flexibilidad en sus estructuras de trabajo.

Los problemas en este orden de cosas podrían sintetizarse en:

- Dificultades de reclutamiento de personal docente por no resultar atractiva desde un punto de vista salarial, social y de prestigio.
- Abandono de la profesión.
- Escasez de personal adecuadamente capacitado.
- Escasez de recursos económicos.

a) *Formación inicial del personal docente*

Hubo unanimidad en considerar esfera prioritaria este aspecto, centrándolo en la escuela y orientado hacia el alumno.

El objetivo esencial es formar profesionales de gran competencia, utilizando plenamente la tecnología educativa, ideando experiencias de aprendizaje adaptadas a diversas situaciones y analizando las características de los alumnos, descubriendo sus talentos, revelando y comprendiendo sus dificultades.

Delegados de países en desarrollo hicieron hincapié en un contenido obligatorio en la formación del personal docente:

a) teoría pedagógica, abarcando esferas tales como la formación docente y la sociedad, los fundamentos psicológicos, pedagógicos y el desarrollo de capacidades especiales;

b) el contenido y la metodología de la enseñanza;

c) la participación comunitaria con el fin de familiarizar al futuro profesor con situaciones locales en sus aspectos social, económico y cultural, y permitirle evaluar la importancia de sus estudios en el contexto de los problemas y cuestiones locales.

Se señaló la necesidad de incluir en los programas cuestiones tales como la formación del carácter, el deporte, el atletismo, las artes, todo el campo de las artes de expresión y las actividades creativas. Es necesario que el profesor establezca contactos sólidos con los jóvenes mediante la participación en campamentos de juventud durante las vacaciones.

Se hizo notar que en muchos países los profesores, debido al exceso de tareas, no están en condiciones de ofrecer a los alumnos la imagen luminosa y entusiasta del mundo a que tiene derecho.

Hubo unanimidad en la necesidad de que el futuro profesor siga normalmente un programa de formación de un año para obtener titulación, lo que no es el caso en la mayoría de los países. De no poder ser así, deberían seguir un programa mínimo, dejando para un programa ulterior de formación continua el complemento necesario.

En países en desarrollo, en donde la tasa de expansión de matrícula en E.S. es supe-

rior a la de formación de profesores, han tenido que recurrir a profesorado recién salido de la E.S. e incluso a crear un servicio civil con estos efectivos no cualificados para la docencia. Un medio de proporcionar una formación acelerada consistiría en cursos de pasantía bajo la dirección de profesores experimentados, otro sería la formación a distancia y técnicas de supervisión.

b) *Formación permanente del profesor docente*

Hubo unanimidad en que la formación del personal docente no puede limitarse a un período inicial. Los múltiples enfoques pueden resumirse en: clases vespertinas en institutos pedagógicos, cursos de educación a distancia (cursos universitarios por correspondencia, departamentos extraescolares, universidades libres), cursos de formación pedagógica por televisión; cursos de verano; supervisión y asesoramiento por profesores experimentados; estudios autodidácticos con ayuda de documentación apropiada.

Se hizo alusión al establecimiento de estructuras funcionales ligeras, descentralizadas respecto a las regiones, capaces de utilizar los recursos locales y de evaluar la pertinencia de los programas de formación.

Se tiende, por otra parte, a abandonar el concepto pasivo de cursos de formación en favor del concepto más dinámico de actividades de formación. Se describió un programa de formación masiva de docentes en activo aplicado con objeto de incorporar a medio millón de docentes de los establecimientos de enseñanza primaria y secundaria. El Plan aplica métodos en cascada que utilizan un efecto multiplicador. Dentro de este plan, se imparte inicialmente una formación a una serie de responsables de la educación, a nivel de los directores de la educación, los directores de la investigación en materia de educación y de los consejos de formación, los directores de los colegios de educación, etc. Se preparan módulos de formación que abarcan problemas generales, aspectos de la administración, alcances metodológicos y del «curriculum». Se encarga entonces a los responsables de la educación que han recibido dicha formación que dirijan cursos de orientación para un gran número de especialistas instructores que, a su vez, deben organizar cursos de orientación de los docentes sobre el terreno. Se utilizan los servicios de la televisión destinados a los cursos de orientación en las regiones respectivas.

Se puso de relieve la necesidad de que los instructores no fueran competentes sólo respecto al contenido, sino también que tuvieran conocimiento suficiente de la planificación del sistema educativo, de la administración de los «curricula» y técnicas de evaluación, con capacidad para encargarse de la planificación de los programas de enseñanza, de la definición de los objetivos de la educación y de la evaluación de los resultados del aprendizaje en todos los niveles.

Se trató también de la necesidad de vincular a los docentes con la tarea investigadora, enumerándose una serie de estímulos en este sentido.

En general, los Estados miembros han manifestado su preocupación por la cuestión de captar personal docente competente. Se expresó también la opinión de que lo que se denomina feminización de la profesión no significa que ya no existan en principio y en la práctica discriminaciones contra las profesoras. Por el contrario, las mujeres no tienen igualdad de oportunidades para ocupar cargos de responsabilidad en el sistema educativo.

c) *La naturaleza de los desafíos que plantean la ciencia y la tecnología a la E.S.*

Se señaló unánimemente el papel clave de la ciencia y de la tecnología, aplicando los conocimientos a la satisfacción de las necesidades humanas, sin dejar de mencionar los aspectos negativos (guerra nuclear, contaminación y degradación del medio ambiente).

Cuanto más rápidamente cambia la sociedad como resultado de la influencia de la tecnología, más necesario se hace que esa sociedad en su conjunto se percate de tales cambios y pueda ser capaz de asimilarlos.

Los intentos de modernizar el contenido de la E.S. deben ser continuos. La educación ya no puede ser considerada como un proceso de transmisión de un conjunto establecido de conocimientos, sino como una iniciación a los modos eficaces de obtener la información que se necesita en un momento dado.

En los países en desarrollo el ritmo está directamente relacionado con el nivel de aplicación de la Ciencia y la Tecnología. La pobreza tiende a crear un círculo vicioso porque los países pobres no pueden avanzar al mismo paso de la Ciencia y la Tecnología. Estas circunstancias, más que en cualquier otro factor, tienden a agravar la disparidad entre las naciones.

Todo ello hace necesario la aplicación de nuevos enfoques en la renovación de la E.S., crear vínculos más estrechos entre la educación de la E.S. y la industria y fomentar visitas a las fábricas relacionadas con las actividades escolares correspondientes.

Hubo un amplio espectro de opiniones sobre el lugar de la informática en la E.S. que iban desde utilizar los estudios basados en la computadora como punto de partida para la elaboración de proyectos, hasta considerar la utilización de la computadora como un auxiliar didáctico, como objeto de estudio, así como su utilización en la administración de la educación.

Reconociendo la importancia del impacto de las N.T., se sugirió que se debería mantener un equilibrio con las tecnologías tradicionales.

Se hizo referencia también a la renovación de la educación científica, indicándose que la enseñanza de la ciencia debería orientarse más hacia los procesos, tales como la observación, la clasificación, la formulación de hipótesis y la capacidad de sacar conclusiones.

Las medidas adoptables descritas para hacer frente a esos desafíos, así como los esfuerzos realizados para actualizar los materiales didácticos, fueron ampliamente debatidos.

Muchos Estados miembros realizan esfuerzos considerables para introducir la tecnología en la E.S. Uno de los sistemas es la elaboración de unidades modulares de planes de estudio sobre temas tecnológicos que se utilizan en las escuelas piloto antes de ser difundidas a más amplia escala. La escasez de profesores de tecnología dificultaba la generalización de la instrucción de la educación tecnológica.

En cuanto al campo de la cooperación internacional se estimó de primera importancia el intercambio de programas informatizados, de experiencia en la adaptación de planes de estudio a las necesidades locales y en la producción de equipo pedagógico de bajo costo. La Unesco puede jugar un papel práctico importante en una transferencia efectiva de conocimientos técnicos prácticos de los países industrializados a los países en desarrollo en función de la modernización y desarrollo de la E.S.

1.3. **Comisión II** *(Tema Especial)*

«Mejoramiento de la enseñanza secundaria».

a) *Mejoramiento de las estructuras de la E.S.*

La mayoría de los oradores que intervinieron sobre este punto recordaron que en sus países se habían introducido reformas importantes en el curso de los últimos veinte años para democratizar y modernizar las estructuras de la enseñanza secundaria. En efecto, las estructuras existentes, a menudo heredadas de un régimen político caduco, no correspondían ya a las exigencias de la sociedad contemporánea y no estaban abiertas a todas las categorías de la población.

En general, las nuevas estructuras tenían por objeto lograr la igualdad de oportunidades y permitir el acceso a la ense-

ñanza secundaria a los grupos desfavorecidos (hijos de obreros, poblaciones rurales, grupos minoritarios, inmigrantes, minusválidos, aborígenes), habida cuenta del carácter a menudo restringido de las opciones que se les ofrecían y de sus propias aspiraciones profesionales. Se han desplegado esfuerzos especiales para aumentar las posibilidades de los jóvenes en todas las ramas de la enseñanza secundaria. Un país en desarrollo señaló que la situación se caracterizaba por un conflicto entre la enseñanza y el empleo, entre la necesidad de aprender y la de ganarse la vida. Otro de los objetivos de estas reformas ha sido vincular más estrechamente la enseñanza secundaria a la vida activa y a las necesidades del mundo del trabajo. Respecto de las antiguas estructuras, las nuevas se caracterizan por una flexibilidad y una diversificación mayores que permiten a los jóvenes acceder a la vida profesional y/o continuar sus estudios en un nivel superior.

Los principales problemas que se plantean para aplicar una reforma educativa pueden centrarse en ciertas cuestiones fundamentales: la relación entre el planteamiento y la aplicación de la reforma; la repartición de las responsabilidades a nivel nacional, regional y local; la organización del proceso de selección; el equilibrio adecuado entre objetivos inmediatos y objetivos a largo plazo, entre objetivos culturales y económicos, entre igualdad y eficacia, entre calidad y cantidad, y unidad y diversidad.

Las reformas no pueden alcanzar sus objetivos si no se dan respuestas claras a estas cuestiones. Toda reforma de la enseñanza debe tener en cuenta tres elementos esenciales: el indivudo, la sociedad y la comunidad internacional.

La reforma de las estructuras por sí sola no basta para asegurar la mejora: todo depende del factor humano.

Se mencionaron muchos ejemplos ilustrativos de la organización de la E.S. en dos ciclos distintos, pero se puso en evidencia la falta de correspondencia de los mismos entre los distintos países.

El primer ciclo tiene en la mayoría de los países una estructura unificada y homogéna y sólo al final comienza la diversificación. Un problema importante es la cuestión de la duración óptima del primer ciclo.

En comparación con el primer ciclo, el segundo es esencialmente diversificado y es donde se producen aún mayores dificultades de comparabilidad.

En general, las estructuras en funcionamiento abarcan tanto la enseñanza general clásica, que prepara los estudios universitarios, como las diversas formas de enseñanzas técnicas y profesionales, que preparan para una profesionalidad sólida o para el ingreso en la vida activa.

Hay, en cualquier caso, una gran variedad de sistemas: los países de larga tradición de E.S. tienden a mantener hasta el final del segundo ciclo una rama distinta de enseñanza general y añadir nuevas ramas de tipo técnico y profesional. Otros sistemas favorecen, en cambio, la integración técnica y profesional en una estructura unificada.

Un tema muy tratado fue el lugar que ocupa el trabajo productivo en la E.S.: unos tienen talleres y laboratorios en los Centros escolares, otros aplican una colaboración con las empresas y, por tanto, fuera del Centro.

Las estructuras de segunda oportunidad son muy diversas: enseñanza por correspondencia, universidades populares: sistemas basados en unidades de valor, programas de autoaprendizaje, escuelas paralelas, etc.

Se aceptó en general el principio de que la educación formal y no formal se completan.

En la mayoría de los países, las estructuras de la enseñanza secundaria dependen de los gobiernos, es decir, que los encargados de establecerlos, supervisarlos o subvencionarlos son los Ministerios de Educación Nacional. Según la estructura interna de cada país, las competencias pueden transferirse a nivel provincial e in-

cluso local, limitándose la autoridad nacional a ejercer una función de coordinación. En muchos países, los distintos grupos sociales, las autoridades locales, los padres y, en algunos casos, los estudiantes, participan en el planeamiento y la gestión de los establecimientos escolares. Se mencionó igualmente la creación de comisiones y mecanismos de consulta.

Por lo que se refiere a las estructuras privadas, hubo delegados que señalaron que una colaboración más estrecha entre los sectores públicos y privados podría contribuir a que las estructuras educativas fueran más flexibles y más capaces para responder a las exigencias de la sociedad. Se señaló el peligro de caer en el utilitarismo, cuando lo que procede es esforzarse por alcanzar objetivos pedagógicos y la formación de la personalidad. El tema de la organización del año escolar puso de manifiesto que en el primer ciclo se sigue modelo homogéneo de años escolares con distribución del trabajo en unidades de cuarenta y cinco a sesenta minutos, promoción anual, etc. En el segundo ciclo se ha tratado de innovar estableciendo semestres o trimestres, acercándose así a la enseñanza universitaria.

b) *Mejoramiento de los contenidos, los métodos y los materiales pedagógicos de la E.S.*

La gran dificultad que tienen todos los países en mayor o menor grado es la adaptación de la E.S. a las necesidades de un mundo que experimenta rápidos cambios.

El problema de elaborar, evaluar y revisar los programas escolares fue objeto de referencia frecuente. Las diversas etapas de la elaboración en el marco de una pedagogía por objetivos, el establecimiento de valores sociales y nacionales, los perfiles de los diplomas obtenidos, el reparto de los contenidos en función de la duración de la formación, fueron asimismo lugar de convergencia en estudio de la problemática.

El tema de la sobrecarga de los Programas fue preocupación compartida. Se han reducido materias consideradas como anticuadas y otras como repetitivas. En algunos países se ofrece, junto a un tronco común obligatorio, toda una serie de opciones.

Los nuevos contenidos, en la opinión de varias delegaciones se reagrupan en varios conjuntos: los relativos a las ciencias y las tecnologías, teniendo en cuenta su impacto en la sociedad; los que tienen por objeto desarrollar la capacidad de juicio y hacer que se adquiera un dominio de la comunicación en todas sus formas; los relativos a la calidad de la vida y medio ambiente; y, por último, los que tratan de la comprensión internacional y la adquisición de una visión del mundo.

Otro tema en torno al contenido fue la pertinencia cultural y la autenticidad de lo enseñado. Es un tema que preocupa especialmente a países con herencia colonial en los que se pone en peligro la identidad cultural, estrechamente ligada a la enseñanza de las lenguas.

El paso de una pedagogía de carácter magistral a una pedagogía centrada en el alumno requiere un gran esfuerzo de formación y perfeccionamiento de los maestros.

En varios países industrializados los centros disponían de un equipo suficiente de calidad uniforme y distribuido según los niveles nacionales. El problema se plantea agudamente en los países en desarrollo. Se trataría de fabricar materiales de enseñanza científica y técnica a costo reducido.

Otro problema importante es la rápida obsolescencia del equipo denominado pesado.

c) *Las nuevas técnicas de la información y de la comunicación. ¿De qué forma pueden modificarse el contenido de la enseñanza y sus métodos?*

El problema no es ya de saber si hay que admitir la computadora en la escuela, sino de cómo hay que introducirla y utili-

zarla. Existen dos vertientes: la tendencia que estima que el proceso pedagógico debe adaptarse completamente a las N.T.I., y la otra que estima que la utilización de esas tecnologías nuevas debe adaptarse a un proceso pedagógico que sigue inmutable.

La informática puede ser, por tanto, una disciplina, a veces dentro de la enseñanza general, o un instrumento pedagógico para el mejoramiento y renovación de la enseñanza.

La formación en la utilización de la computadora se imparte en el marco de distintas disciplinas y, ecléctica mente, se centra tanto en los aspectos tecnológicos y en las aplicaciones generales y pedagógicas, como en las repercusiones sociales. Como dato curioso se observó que las jóvenes generalmente reticentes respecto de las computadoras adquirían más seguridad trabajando en pequeños grupos.

Un sector importante de opinión insistió en que la iniciación a las computadoras y la informática no debía constituir una disciplina dentro de la enseñanza general, sino que debía difundirse en todas.

Varios delegados se refirieron a las aportaciones de los programas informáticos como instrumento pedagógico destinado a desarrollar en los alumnos una actitud operacional utilizable en gran número de disciplinas. Esos programas pueden contribuir a aumentar la disponibilidad del profesor y hacer posible una individualización de los métodos de aprendizaje. Refuerzan la autonomía de los alumnos, facilitan la evaluación y el autoaprendizaje, así como la manipulación de modelos, y permiten ejercicios de simulación. Pero, sobre todo, dan un mayor acceso tanto a los alumnos como a los profesores a la información, por intermedio de los bancos de datos. Se informó que un país había puesto a disposición de las escuelas soportes lógicos para el tratamiento de texto, el establecimiento de gráficos, la gestión de datos. Sirven de instrumento de renovación metodológica, por medio del cual se crea una interacción del alumno y la máquina. El profesor en vez de transmitir conocimientos, organiza el aprendizaje. Los participantes estimaron unánimemente que el papel del profesor seguía siendo primordial.

Se entabló una discusión sobre la contribución de las N.T. al desarrollo de las competencias y facultades intelectuales. ¿Es mejor que otros métodos de aprendizaje? ¿Contribuye en todos los casos a dar autonomía a los alumnos, a desarrollar sus capacidades de análisis y juicio, y a formar un espíritu crítico? La respuesta parece depender, a la vez, de la índole y de la calidad de los soportes lógicos y del nivel de los alumnos. Los alumnos flojos se sienten desconcertados, los medianos adquieren un enfoque más metódico, mientras que los alumnos buenos y excelentes siguen teniendo los mismos resultados.

Los logicales constituyen un grave problema por su limitación en número, falta de calidad, inadaptación al contexto cultural. Conviene alcanzar, por otra parte, una mayor normalización, con el fin de facilitar los intercambios entre países.

Grave dilema el de los países en desarrollo. Por una parte tienen conciencia de la necesidad de seguir el ritmo de la evolución tecnológica, pero ven ensancharse el foso que los separa de los países industrializados. Por otra, el costo del equipo y materiales sólo les permite una tímida introducción en la informática. Piden, por ello, un esfuerzo de solidaridad internacional y reclaman de la Unesco una acción en este sentido.

d) *Mejoramiento de la orientación escolar y profesional*

Se trata de un fenómeno reciente que se ha convertido en una necesidad y condición necesaria para el rendimiento del sistema educativo.

Se ha llegado al consenso de que es necesario evitar la orientación por la vía del fracaso y emprender, por el contrario, una acción de orientación positiva de ser posible desde la entrada del alumno a la E.S.

Según ciertos oradores, a veces antes, incluso en el nivel primario. La discusión se centró en cuál es el momento más oportuno para no caer en una reorientación prematura. La solución sería encontrar un sistema en el que el alumno pueda efectuar elecciones que lo motiven, aun cuando pueda mantener posibilidades de retorno.

En cierto número de Estados no existe ningún servicio especializado ni procedimientos sistemáticos de orientación.

Habría que preconizar una vinculación más estrecha entre los padres y los representantes del mundo del trabajo.

Como medidas prácticas se sugirieron la elaboración de una documentación detallada de estudios sobre descripciones de ramas profesionales o puestos disponibles al finalizar los estudios secundarios.

e) *¿Cómo impedir el fracaso escolar y la repetición?*

La prevención del fracaso escolar es, a juicio de la Comisión, un aspecto fundamental de la democratización de la educación. Dos tendencias se manifestaron en los debates: los que consideraban que el fracaso escolar era más bien un fracaso del sistema escolar, y los que estimaban que se trataba de la consecuencia de inadaptaciones individuales a las que se podían aplicar medidas específicas y puntuales. En cualquier caso el fracaso no era una fatalidad.

Entre la identificación de las causas aparecieron las siguientes: la inadaptación de programas demasiado ambiciosos y recargados, la uniformidad de los métodos, la insuficiencia de la orientación, la depreciación de algunas secciones técnicas consideradas como menos nobles, un sistema de evaluación concebido con fines de selección de los alumnos y no para orientar y alentar, y también, a veces, la falta de apoyo por parte de las familias. A lo cual hay que añadir causas circunstanciales específicas de los países en desarrollo: los efectivos demasiado numerosos debido a un rápido crecimiento demográfico, la insuficiencia de la formación de los docentes, las malas condiciones de trabajo y la falta de equipo, así como las malas condiciones de vida de los alumnos, que son a menudo la causa de las deserciones durante los estudios. La orientación obligatoria establecida en algunos países para satisfacer las necesidades de la economía creaba una falta de motivación en los alumnos.

Para obtener una mayor flexibilidad en el sistema educativo habría que echar mano de un conjunto de medidas: creación de clases de transición, multiplicación de alternativas, una asistencia social y comunitaria apropiada, hacer participar al medio familiar. La tendencia general consiste en considerar al joven, no como un alumno, sino como un miembro de la comunidad, valorizar sus competencias y sus intereses, y en referirse al éxito y no a la situación de fracaso.

Por lo que se refiere a la deserción escolar, los remedios sugeridos son los siguientes: creación de estructuras o adopción de medidas particulares destinadas a este tipo de alumnos, reducción de los horarios, o, por el contrario, enseñanza correctiva, paso al nivel superior bajo ciertas condiciones, exámenes de recuperación, clases especiales, clases de transición, cursos de recuperación durante las vacaciones, cursos por correspondencia, escuelas sanatorios, escuelas talleres, escuelas y formación para dar una segunda oportunidad.

De los debates de la Comisión se desprende que los problemas planteados por el fracaso y el abandono escolar, dependen, habida cuenta de su complejidad, de un enfoque global que atañe a todos los elementos de la sociedad.

Se expresó la idea de que hay que pasar del concepto de igualdad de acceso a las ventajas que ofrece la educación, al concepto de igualdad de oportunidades de éxito, que sería el fundamento de una verdadera democratización de la educación.

f) *La cooperación internacional para el mejoramiento de la Enseñanza Secundaria*

De los debates se desprendió que la cooperación internacional se había intensificado en los últimos años. Casi todos los países pusieron ejemplos de cooperación bilateral y multilateral.

Se estimó que la E.S. se prestaba como ninguna otra a la cooperación internacional por ser un momento estratégico para preparar a la juventud a participar en acciones conjuntas, experiencias e intercambio de información.

Los países expresaron su unanimidad de que la Conferencia era una forma excepcional de intercambio de experiencias a nivel mundial entre países industrializados y países en desarrollo.

1.4. Comisión II

1. *Discusión del Proyecto de Recomendación n.° 75*

El Proyecto había sido discutido por un Comité de Redacción y se presentó a la Comisión ya consensuado, puesto que el Comité estaba compuesto de mandatarios de los grupos geográficos.

Conviene decir que durante cuatro días el grupo número 1 (occidental) examinó pormenorizadamente el anteproyecto y presentó conjuntamente sus enmiendas. De un total de 120 enmiendas presentadas, correspondieron a los grupos electorales los siguientes porcentajes:

	%
64 enmiendas del grupo n.° 1 (occidental)	53,3
30 enmiendas del grupo n.° 2(Este europeo)	25,0
20 enmiendas del grupo n.° 3 (Latino América y Caribe)	16,6
1 enmienda del grupo n.° 4 (Asia)	0,8
4 enmiendas del grupo n.° 5 a (árabe)	3,5
1 enmienda del grupo n.° 5 b (africano)	0,8

Se transcribe a continuación la Recomendación n.° 75 «in toto» por su especial interés y por no admitir, tratándose en cierta manera de un texto normativo, una referencia resumida o abreviada.

2. TEXTO DE LA RECOMENDACION N.° 75 DIRIGIDA A LOS MINISTERIOS DE EDUCACION Y RELATIVA AL MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DE SUS OBJETIVOS, CONTENIDOS, ESTRUCTURAS Y METODOS

Prámbulo

La Conferencia Internacional de Educación, convocada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, reunida en su 40 reunión, celebrada en Ginebra, del 2 al 11 de diciembre de 1986,

Teniendo en cuenta las convenciones, recomendaciones y declaraciones aprobadas en el plano internacional y, en particular, por la Unesco.

Observando que el reconocimiento universal de la educación como derecho fundamental del individuo y requisito previo del progreso social ha dado lugar en los dos últimos decenios a un desarrollo sin precedentes de la educación en todo el mundo, sobre todo en los niveles secundario y superior.

Recordando que la Convención y la Recomendación relativas a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la Unesco en su 11 reunión, estipula que la enseñanza secundaria, en sus distintas formas, debería ser generalizada y estar al alcance de todos,

Reconociendo las particularidades constitucionales de cada Estado Miembro, así como sus necesidades y mecanismos educativos propios,

Subrayando que la enseñanza secundaria contribuye a la vez al desarrollo global del individuo y a su preparación para la vida en los planos cultural, social y económico, y deseando fortalecer la cooperación en materia de educación y buscar nuevas formas de la misma.

Reconociendo la importancia de una enseñanza secundaria adecuada como factor acelerador del desarrollo cultural, socioeconómico, científico y tecnológico en todas las sociedades contamporáneas,

Recordando que en la Recomendación n.° 68, aprobada por la Conferencia Internacional en su 34 reunión, se instaba a los Estados Miembros a reestructurar la enseñanza secundaria superando su tradicional orientación académica y vinculando, en un sistema equilibrado, armonioso y diversificado con flexibilidad, las enseñanzas de tipo general, técnico y profesional que concurren a la formación,

Observando que una tendencia a vincular y, a veces, a reagrupar la enseñanza general con la enseñanza profesional se ha manifestado en numerosos países,

Observando, además, que en el último decenio la enseñanza secundaria ha experimentado reformas profundas que han afectado a sus estructuras y programas de estudios, y reafirmando la importancia de estrechar los vínculos entre los diversos niveles de la enseñanza,

Reconociendo que la rapidez de la evolución científica, tecnológica y social crea nuevos retos que exigen el mejoramiento de la enseñanza secundaria con miras a responder a las necesidades actuales y futuras de los individuos y de la sociedad,

Estimando que una clara definición de las metas y los objetivos de la enseñanza secundaria, derivados de los objetivos nacionales de la educación, y su revisión en función de los cambios de las circunstancias y las necesidades constituyen avances importantes para el mejoramiento de la enseñanza media,

Reconociendo que el mejoramiento de la enseñanza secundaria exige un personal docente con una adecuada formación inicial y permanente, el establecimiento de una gestión eficaz de los recursos materiales, así como la actualización de los planes y programas de estudio, de los libros de texto y de los materiales auxiliares de enseñanza, y el desarrollo de unos métodos y formas pedagógicos apropiados,

Aprueba el día 11 de diciembre de 1986, y somete a la consideración de los Ministerios de Educación y de las autoridades y organismos pertinentes de los diversos Estados Miembros, a la de las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas con responsabilidades en este ámbito y a la de las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales interesadas, la siguiente Recomendación:

A) PRINCIPIOS GENERALES Y CONCEPTOS FUNDAMENTALES

1. La enseñanza secundaria es una fase de la educación durante la cual los jóvenes se convierten progresivamente en adultos autónomos y responsables. En efecto, durante ese período los jóvenes adquieren los conocimientos y las aptitudes que requiere su preparación para la vida en todos sus aspectos.

2. El mejoramiento de la enseñanza secundaria debe situarse en la perspectiva de la educación permanente. La enseñanza secundaria debe tener una estructura suficientemente flexible para que las instituciones que integran el sistema de enseñanza secundaria tradicional general y profesional y las instituciones y los programas exteriores a dicho sistema se complementen y tengan continuidad entre sí, y brindar al mismo tiempo la oportunidad de proseguir o reanudar la enseñanza secundaria a todos los que la abandonaron prematuramente o que nunca tuvieron ocasión de iniciarla.

3. La elección de los objetivos, estructuras, contenidos y métodos de la enseñanza secundaria debería inspirarse en los siguientes principios generales y conceptos clave:

a) aspirar a la realización global y armoniosa del individuo reuniendo las condiciones necesarias para su formación intelectual, moral, espiritual, física, estética y social y para su preparación a la vida en sociedad; educar a los jóvenes en un espíritu de paz, de comprensión internacional, de cooperación y respeto mutuo;

b) fomentar la participación de toda la población en la estrategia de desarrollo de la enseñanza secundaria, sea directamente, sea mediante los organismos encargados de la administración de la educación, incluyendo las instituciones de índole cultural o científica;

c) ofrecer a cada individuo una auténtica igualdad de oportunidades y las mayores posibilidades de éxito;

d) responder a las necesidades del desarrollo cultural, socioeconómico, científico y tecnológico y tener en cuenta las especifidades nacionales; en el caso de los territorios que siguen sufriendo de la ocupación extranjera, respetar el derecho de la población de esos territorios a una educación adaptada a sus necesidades. Debe preservarse su identidad nacional y cultural y no deben modificarle los planes de estudio de las escuelas nacionales de un modo que altere dicha identidad;

e) asegurar un alto grado de instrucción y de educación que debería considerarse una tarea primordial en el contexto de un rápido crecimiento cuantitativo de la enseñanza secundaria y de su generalización;

f) evaluar, revisar y ajustar de manera regular los programas, manuales, métodos y procesos de enseñanza y de aprendizaje a fin de mejorar la calidad de la educación y seguir el ritmo acelerado del proceso científico y tecnológico, así como la evolución de los conocimientos y de las prácticas resultantes, y preparar a individuos que puedan, mediante una enseñanza autodirigida, orientarse respecto de los cambios en los procesos industriales, agrarios y sociales y sean capaces ellos mismos de impulsar esos cambios y progresos de la sociedad, participando activamente en ellos;

g) definir los objetivos, las estructuras, los contenidos, las modalidades y los métodos de la enseñanza secundaria en un proceso continuo de reflexión;

h) recurrir, en el proceso de educación y formación, a enfoques y tecnologías que correspondan a los que se utilizan en la sociedad, teniendo en cuenta la necesidad de integrar los logros técnicos y científicos modernos;

i) ampliar y actualizar la enseñanza de la ciencia y de la tecnología, y fomentar un planeamiento interdisciplinario de dicha enseñanza, teniendo también en cuenta la necesidad de reforzar la educación humanista de los estudiantes, con miras a lograr su desarrollo armonioso;

j) tomar en consideración el papel fundamental que desempeña la enseñanza secundaria, favoreciendo al mismo tiempo el acercamiento de la enseñanza general y de la enseñanza técnica y profesional, con miras principalmente a revalorizar esta última;

k) asegurar una estrecha articulación entre la formación impartida por los propios establecimientos escolares y los múltiples recursos ofrecidos por el medio extraescolar;

l) fomentar la interacción entre la educación y el trabajo productivo, de conformidad con los principios generales, los programas y las medidas que se indican en la Recomendación n.° 73, aprobada por la Conferencia Internacional de Educación en su 38 reunión;

m) aplicar en la medida de lo posible los principios enunciados en las demás recomendaciones relativas a la enseñanza secundaria aprobada por la Conferencia Internacional de Educación;

B) MEDIDAS PRACTICAS Y PROGRAMAS EN EL PLANO NACIONAL

4. Las políticas nacionales de ejecución deben favorecer y, en caso necesario, dar prioridad al mejoramiento de la enseñanza secundaria, mediante:

a) la reflexión permanente sobre los objetivos de la enseñanza secundaria;

b) la adopción de medidas legislativas, administrativas, financieras, sociales y educativas para lograr una mayor democratización de la enseñanza secundaria y el mejoramiento de sus objetivos, contenidos, estructuras, y métodos;

c) el reexamen de la parte dedicada a la enseñanza secundaria en el presupuesto total de educación;

d) el fortalecimiento de las medidas educativas en favor de los grupos desfavorecidos y las regiones menos favorecidas del país, y esfuerzos encaminados a elaborar y aplicar tales medidas particulares, tales como una mejor distribución de los establecimientos escolares, de modo que cubran las zonas rurales y suburbanas;

e) garantía a los migrantes y a las minorías de la igualdad de derechos a la enseñanza secundaria, permitiéndoles al mismo tiempo mantener vínculos con su cultura de origen y su lengua materna, en particular, mediante la enseñanza de esta última;

f) la adopción de medidas apropiadas para la educación de los jóvenes minusválidos, incluyendo una formación teórica y práctica del personal docente;

g) el desarrollo y el mejoramiento de la enseñanza técnica y profesional secundaria, sobre todo en relación con las nuevas necesidades en materia de mano de obra cualificada derivadas de los avances de la ciencia y la tecnología, y del desarrollo del país;

h) la creación o desarrollo de cursos vespertinos fuera del horario escolar y del sistema formal de enseñanza, así como de programas de enseñanza a distancia (por ejemplo, por correspondencia, radio y televisión).

i) el recurso a medidas para alentar y motivar a los jóvenes y adultos en la sociedad, en las empresas industriales y agrícolas, así como en la familia, a adquirir una educación secundaria;

j) fomentar un mayor acceso de las mujeres y las jóvenes a los estudios científicos y a la enseñanza secundaria técnica y profesional y alentarlas, gracias a medidas adecuadas, a proseguir sus estudios, sobre todo en las materias que les permitan participar en todos los sectores de la economía nacional;

5. a) convendría establecer o fortalecer los mecanismos adecuados para favorecer una utilización óptima de los recursos disponibles, especialmente para asegurar un mayor grado de continuidad y de complementariedad de los diversos tipos de enseñanza secundaria;

b) sería oportuno, además, fomentar la capacidad en la esfera de la administración de la educación, especialmente del personal de nivel medio, en el plano local e institucional;

6. Un elemento imprescindible del

mejoramiento general de la enseñanza secundaria es el examen a fondo de las estructuras existentes y, en caso necesario, deben adoptarse medidas prácticas para:

a) conseguir que las estructuras se adapten mejor al desarrollo cultural, socioeconómico, científico y técnico del país;

b) crear unas estructuras, instituciones y ciclos globales que permitan alcanzar mejor las metas y los objetivos nacionales de la enseñanza secundaria y que se armonicen con la tendencia actual de acercamiento entre la enseñanza general y la enseñanza técnica y profesional.

7. Las estructuras educativas deben desarrollarse con suficiente flexibilidad para:

a) responder a los cambios de las necesidades de la sociedad, manteniendo al mismo tiempo su continuidad y coherencia y facilitando las mismas oportunidades de acceso y las mayores posibilidades de éxito;

b) tener en cuenta, gracias a los procedimientos adecuados, la posibilidad de pasar de un tipo de curso o de enseñanza a otro, facilitando así a los alumnos el acceso a otras alternativas a medida que avanzan en sus estudios.

c) permitir la integración de la educación, de la ciencia y de la cultura y de la producción, y asegurar una articulación continua entre la enseñanza y el trabajo;

d) mejorar las técnicas de examen y evaluación, concebida esta última, como parte integrante del proceso de enseñanza —aprendizaje, con objeto de asegurar la comprobación permanente de los avances realizados y los resultados obtenidos por los alumnos, en relación con los objetivos del curso;

e) los procedimientos de orientación y de selección se conciban de modo que no haya discriminación de ningún orden.

8. El proceso de mejoramiento de la enseñanza secundaria debe conducir a una elevación considerable del nivel científico de la totalidad de su contenido y estar orientada al futuro, guardando un paralelismo con los logros y las necesidades del progreso social, científico y tecnológico, de forma que se creen las condiciones necesarias para una especialización profesional de nuevo tipo que se base en el dominio de tecnologías integradas.

9. Para obtener el pleno desarrollo de los alumnos es indispensable contar con programas equilibrados, así como tener en cuenta sus aptitudes e intereses personales. La evaluación y la renovación constantes de esos programas son primordiales para evitar sobrecargas y desequilibrios. Las disciplinas enseñadas deben incluir los idiomas, las matemáticas, las ciencias exactas y naturales, la tecnología, las ciencias sociales. Deberán también ocupar un lugar la educación cultural, moral, espiritual, estética y física, así como la relacionada con las nuevas formas de pensar en la era nuclear y espacial. Todos estos elementos tendrían que preparar al alumno para la vida y el trabajo en la sociedad.

El contenido de la enseñanza secundaria debe revalorizar la cultura y la tradición intelectual de cada país. Debe orientarse también al fortalecimiento del respeto de los derechos humanos, de las libertades fundamentales y de los derechos de los pueblos; fomentar la paz, la comprensión y la amistad entre todas las naciones y combatir la segregación racial y las discriminaciones basadas en la raza, el sexo o la religión.

10. La elaboración de los programas debe implicar un amplio proceso de investigación, evaluación y consulta, en el que participen los profesores y sus organizadores, los padres, los alumnos y los representantes de diversos sectores de la vida cultural y socioeconómica. La introducción de nuevos elementos en un programa debe ser objeto de estudios previos y evaluaciones.

11. La renovación de los programas de estudio permitiría eliminar los contenidos anticuados e introducir nuevos elementos (por ejemplo, la educación ambiental y ecológica, la informática, las nuevas tecnologías, etc.) que la evolución científica y tecnológica exige y que pueden formar parte de cursos integrados o interdisciplinarios para dotar de mayor coherencia a los programas y no sobrecargarlos en exceso.

12. Los programas, especialmente los del segundo ciclo de la enseñanza secundaria, deben favorecer la creatividad, la flexibilidad y la diversificación. Al tronco común de disciplinas obligatorias se sumarán otras optativas y diversas actividades extraescolares.

13. No basta con conceder importancia al contenido de la enseñanza, sino también a cómo ésta se imparte. De ello se desprende que las formas y los métodos de enseñanza, así como el material didáctico, deben revisarse continuamente.

14. Hay que elaborar y utilizar métodos que fomenten una participación activa de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollen sus capacidades de autoaprendizaje, su deseo de aprender y su interés por adquirir conocimientos.

15. En el proceso de enseñanza-aprendizaje habría que conceder importancia a las actividades dirigidas a «aprender cómo aprender». Con este fin, cabría utilizar métodos adecuados y formas de organización de las tareas de los alumnos, por ejemplo, el trabajo en grupo, el aprendizaje autodirigido y otras formas de aprendizaje individualizado.

16. La introducción de la experiencia del trabajo o la familiarización con el mundo del trabajo en los programas de enseñanza general exige asimismo cambios en los métodos utilizados. En este sentido cabría organizar, fuera del marco de la clase, visitas, salidas educativas, iniciaciones concretas al trabajo, así como invitar con más frecuencia a expertos exteriores a los establecimientos escolares.

17. La enseñanza de las ciencias y la tecnología entraña una intensificación de todos los tipos de actividades experimentales y de trabajos prácticos, sobre todo, de laboratorio, que fomenten una participación más activa de los alumnos en los procesos de investigación científica y de desarrollo tecnológico. Asimismo, la enseñanza de las humanidades debería asociarse a la utilización de fuentes y de medios de cultura, como los museos, los archivos y las bibliotecas.

18. Las tecnologías modernas, por ejemplo, las microcomputadoras, pueden ayudar considerablemente a mejorar el proceso de la enseñanza-aprendizaje, favorecer el aprendizaje individualizado, así como servir para desarrollar la personalidad de los alumnos. Basándose en el análisis de los resultados concretos de la utilización de la informática en la escuela, habría que introducir cambios apropiados en el contenido de las materias que utilizan computadoras. Las autoridades escolares deben evaluar el interés del nuevo equipo antes de adquirirlo.

19. Deben adoptarse las medidas adecuadas para desarrollar las capacidades nacionales de producción, a costos razonables, de material y equipo didácticos, incluyendo los manuales, los programas para computadoras y otros dispositivos para la enseñanza de la ciencia y la tecnología.

20. Se debería asociar a los profesores a la elaboración del material necesario, puesto que se trata de un medio de incrementar su competencia profesional.

21. Deben crearse y extenderse a todas las escuelas y a todos los alumnos secundarios unos servicios de orientación. Siempre que sea posible, la orientación escolar y profesional debe ser parte integrante de la escuela secundaria. Debe alentarse a las jóvenes a que sigan estudiando para que lleguen a trabajar en sectores relacionados con la ciencia y la tecnología y, en general, en profesiones en las que estén insuficientemente representadas.

22. También es primordial elaborar

formas extraescolares de orientación y asesoramiento, por ejemplo, visitas a empresas industriales y agrarias y otros lugares de trabajo.

23. Es preciso prestar el debido apoyo al desarrollo de la investigación pedagógica como medio esencial de contribuir al logro de los objetivos propuestos. Hay que fomentar a todos los niveles la investigación pedagógica y las actividades innovadoras, que deben tenerse en cuenta en las decisiones políticas y en la práctica educativa.

24. Con el fin de acrecentar la contribución que puede hacer la investigación al mejoramiento de la enseñanza secundaria, deben tomarse medidas para dar a conocer mejor los resultados de la investigación pedagógica y las innovaciones que ésta puede aportar. Habría que tener en cuenta esos resultados en la formación inicial y continua de los profesores y administradores y demás personal de la enseñanza secundaria.

25. El desarrollo, en particular mediante la formación, de las capacidades de gestión a nivel nacional, local e institucional, puede incrementar la eficacia de los métodos de administración de la enseñanza secundaria. También sería deseable que los profesores y los padres participaran en dicho proceso.

26. Para que la administración de la educación sea eficiente y dé buenos resultados debe hacer un mayor y mejor uso de las tecnologías modernas. Debe concederse importancia a la creación de centros de recursos en materia de gestión y sistemas de información orientados hacia la gestión para mejorar la enseñanza secundaria.

27. Cada país debe examinar qué funciones administrativas pueden ser llevadas a cabo mejor por unos servicios centrales y cuáles por unos servicios regionales o locales para conseguir una mejor utilización de los recursos, una participación más efectiva de todos los grupos y una información y comunicación mejores entre los distintos niveles administrativos.

28. La evaluación del funcionamiento de la administración de la enseñanza secundaria debe ser parte integrante de dicha administración. A tal objeto se precisan unos sistemas de supervisión y control adecuadamente concebidos para todos los aspectos de la enseñanza secundaria.

29. Es indispensable fomentar a nivel de las políticas y asegurar a nivel de la práctica, una más amplia participación de todos los sectores de la población, tanto en lo que se refiere a la democratización como al mejoramiento de la enseñanza secundaria.

30. El mejoramiento de la enseñanza secundaria exige que se forme un número suficiente de profesores y demás personal docente a la vez que se eleve la calidad de la formación.

31. En este sentido, hay que formular políticas y objetivos a largo plazo y a plazo medio relacionados con la formación de los profesores y hay que prever medidas prácticas, entre las que podrían figurar las siguientes:

a) alentar a los jóvenes más motivados a que se orienten hacia la profesión docente;

b) reorientar los métodos y los programas de formación del personal docente hacia un mejor equilibrio entre los contenidos disciplinarios y los aspectos psicopedagógicos para lograr una preparación profesional armoniosa del personal docente. Esta preparación debería apoyarse en una práctica efectiva de la enseñanza que pudiera servir de base para el análisis y la evaluación de la actividad educativa. Debería igualmente permitir una reducción razonable del período de adaptación de los profesores jóvenes;

c) hacer corresponder la oferta y la demanda de profesores, sobre todo en materia de ciencia y tecnología, así como, llegado el caso, en las otras esferas en que el personal parezca insuficiente;

d) elaborar un enfoque sistemático de la formación continua organizando, a intervalos regulares, actividades que tiendan a valorizar, a actualizar y, de modo general, a mejorar los conocimientos y las calificaciones profesionales de las diferentes categorías de personal de la enseñanza secundaria. Este enfoque debería diferenciarse en función del nivel de calificaciones de las diversas categorías de profesores y de las exigencias concretas de la práctica pedagógica, y favorecer el intercambio de experiencias de innovación, la investigación y la reflexión pedagógicas.

e) suministrar lo más rápidamente posible al personal de la educación la información científica y técnica, la documentación, los medios auxiliares visuales y el equipo técnico necesarios para la enseñanza.

32. Las demás categorías del personal de la educación, como los administradores, directores, inspectores, y el personal de orientación y asesoramiento, deben recibir una formación inicial en el empleo adecuada a las tareas que llevan a cabo en la enseñanza secundaria.

C) LA COOPERACION REGIONAL E INTERNACIONAL

33. Habida cuenta de la diversidad y de las dimensiones de los problemas y las dificultades que implican el desarrollo y el mejoramiento de la enseñanza secundaria, sobre todo, pero no únicamente, en los países en desarrollo, un enfoque concertado internacional y regional podría ayudar a los Estados Miembros a hallar soluciones para dichos problemas y dificultades.

34. Los Estados Miembros deben fortalecer e impulsar la cooperación bilateral, regional e internacional, con objeto de mejorar la enseñanza secundaria y prestar todo el apoyo necesario a los programas regionales de la Unesco de innovaciones educativas para el desarrollo. Dicha cooperación es particularmente de desear con relación a la enseñanza de las lenguas vivas como instrumento de educación para la comprensión internacional.

35. La Unesco, que es la principal organización internacional en la esfera de la educación, debe procurar:

a) prestar particular atención al desarrollo y el mejoramiento de la enseñanza secundaria en sus programas de los próximos años;

b) incrementar aún más la cooperación internacional y regional en el ámbito de la enseñanza secundaria, por medio de sus distintos programas y proyectos internacionales y regionales;

c) alentar, en particular a través de su red regional de innovaciones educativas para el desarrollo, una cooperación más estrecha entre los Estados Miembros, con miras a mejorar la enseñanza secundaria;

d) fomentar la cooperación internacional y regional en materia de formación y para elevar las normas de calificación de los docentes y de los administradores de la enseñanza secundaria, mediante distintos programas y proyectos internacionales y regionales, y

e) apoyar los esfuerzos encaminados al fortalecimiento de las Escuelas Asociadas;

36. La Unesco y la Oficina Internacional de Educación, en su calidad de órgano especializado de la Unesco, debería igualmente esforzarse en:

a) facilitar el intercambio de información y experiencias en este ámbito entre distintos países, sin olvidar el intercambio de programas de estudios de escuelas secundarias, material didáctico y especialistas. A este respecto, el servicio de documentación de la O.I.E. debería desempeñar plenamente su cometido;

b) promover investigaciones y estu-

dios destinados a mejorar la enseñanza secundaria;

c) realizar actividades consecutivas a esta Conferencia y asesorar a los Estados Miembros que lo soliciten sobre cómo aplicar esta Recomendación en función de las situaciones imperantes en los distintos países.

37. La Unesco, en cooperación con otras organizaciones internacionales, debe fortalecer las actividades en materia de educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la enseñanza referente a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Asimismo, debe fomentar la adopción de medidas innovadoras en los Estados Miembros para revisar en este sentido los programas de estudios de la enseñanza secundaria, favorecer la mutua revisión de los libros de texto, eliminando los prejuicios, las incitaciones al odio racial y las actitudes hostiles hacia otros pueblos. Debería fomentarse el intercambio internacional de los resultados obtenidos.

38. La Unesco, en cooperación con otras organizaciones internacionales, organismos regionales y las organizaciones internacionales no gubernamentales interesadas, debe seguir alentando las actividades conjuntas y contribuir eficazmente a un intercambio sistemático de ideas, información y experiencias en relación con el mejoramiento de la enseñanza secundaria, mediante el empleo de distintos medios, por ejemplo, la organización de conferencias regionales e internacionales, talleres, seminarios y reuniones para examinar los diversos aspectos del mejoramiento de la enseñanza secundaria y apoyar el intercambio de personal de la educación para que estudie las experiencias de otros países, etc.:

39. La Oficina Internacional de Educación, en cooperación y coordinación con otras unidades de la Unesco, debe:

a) continuar prestando una atención adecuada, dentro de su programa de documentación e información en materia de educación, a la enseñanza y a su mejoramiento, mediante el acopio de información relativa a los programas y reformas de la enseñanza secundaria, así como a las innovaciones introducidas en ese nivel, analizando tales informaciones, difundiéndolas y poniéndolas a disposición de los Estados Miembros;

b) analizar en colaboración con instituciones nacionales de investigación en el marco de sus actividades de investigación y, en particular, su serie de estudios de investigaciones sobre educación comparada, de las vías y medios de mejorar la enseñanza secundaria;

c) conceder una importancia particular al sistema de formación del personal docente y al mejoramiento de sus niveles de competencia, así como a las medidas adoptadas a este respecto en el marco de los programas nacionales; reunir información sobre la documentación escolar y las experiencias innovadoras en materia de formación y de práctica del personal docente y presentar dicha información a los Estados Miembros.

III. CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Centro Internacional de Conferencias, Ginebra, 2-11 de diciembre de 1986

LA EDUCACION EN LA LUCHA CONTRA EL SIDA

(Moción presentada por la profesora Ruth Lerner de Almea, jefa de la Delegación de Venezuela)

El mundo se encuentra ante una grave problemática sobre la que se ha tomado conciencia después de que el proyecto de Recomendación núm. 75 fuese enviado por la Secretaría de la Unesco a los Estados Miembros: la pandemia del SIDA, como recientemente la calificase el Direc-

tor General de la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.).

Muchos gobiernos y la opinión pública en general se encuentran, actualmente, desarmados y faltos de la mínima información necesaria para hacer frente a esta nueva enfermedad.

Pensamos que hay muchísimo que hacer, a nivel educativo y, sin duda, a nivel escolar, con vistas a aplicar los planes urgentes de información para la prevención. En particular, creemos que esta información con miras a la prevención tiene que centrarse, fundamentalmente, en los educadores y en los alumnos de la enseñanza secundaria, así como en los padres de esos alumnos.

Creemos que la Unesco tiene que jugar un papel esencial, a este respecto, en estrecha colaboración con la O.M.S. y otros organismos, organizaciones y agencias del sistema de las Naciones Unidas.

Deseamos que esta 40 reunión de la Conferencia Internacional de Educación recomiende al Director General de la Unesco que estudie la posibilidad de elaborar con urgencia, en coordinación con los otros organismos internacionales interesados del sistema de las Naciones Unidas, un proyecto de programa de emergencia, relativo a *la educación y la información preventiva del SIDA a nivel escolar,* y que someta las propuestas que estime oportunas a la próxima reunión de la Conferencia General de la Unesco.

Deseamos igualmente que este programa pueda ser operacional en todos los Estados Miembros lo antes que sea posible, y que permita una cooperación rápida entre las experiencias que en este campo ya se han desarrollado en algunos Estados Miembros.

Hacemos un llamamiento de urgencia a agencias, organismos y fundaciones, de financiamiento para que pongan a la disposición de la Unesco los recursos necesarios para llevar a cabo esta importante dimensión educativa de la lucha contra el SIDA.

IV. CONCLUSION

Es difícil sacar conclusiones de una Conferencia que se desarrolla durante nueve días, pues son muchas y variadas las opiniones expuestas. Sin embargo, habría que señalar especialmente el clima de conciliación reinante, en ningún momento perturbado por las tensiones de la escena internacional.

En segundo lugar, acaso podría afirmarse que existe un sentimiento bastante generalizado de que la Unesco ha entrado en terreno de transición, lo que inclina a los Estados a adoptar actitudes moderadas que no tengan contenido polémico.

Aparentemente, según se desprende de los textos consensuados en la Conferencia, parecería que existe una tendencia muy consolidada de mejorar efectivamente los sistemas de la Enseñanza Secundaria de tal forma que sean adaptables a los rápidos cambios sociales que se están produciendo.

Un análisis menos superficial revelaría que más que una tendencia lo que se manifiesta es una voluntad de que sea esa la tendencia. La real, la que afloró, a veces patéticamente, en la Conferencia, fue que la brecha —ampliamente reconocida—, existente entre los países con diferentes niveles de desarrollo, se está ensanchando por ambos flancos. Por uno, las adversas circunstancias del contexto internacional y el crecimiento exponencial de la población están haciendo que disminuya el ritmo de desarrollo de los países denominados en desarrollo. Por otro, los países denominados industrializados, se están despegando lenta pero irreversiblemente de los sistemas educativos tradicionales de la enseñanza secundaria, debido en buena parte a los cambios estructurales que se están produciendo en la sociedad, a los que no son ajenos los embates de las nuevas tecnologías.

Así pues, la brecha, existente y reconocida, se está ensanchando por la suma algebraica de estos dos nuevos factores, que tienen un movimiento uniformemente acelerado pero de sentido contrario. Se

trata, en realidad, de una macrotendencia que emerge de zonas muy profundas. Lo que es preocupante es que pone en tela de juicio la viabilidad de sistemas educativos de enseñanza secundaria pensados precisamente para colmar esa brecha, entendiendo que la Educación es condición necesaria del desarrollo.

De confirmarse esta tendencia habría que modificar los enfoques de las próximas conferencias, pues todo pareciera indicar que están siendo baldíos todos los esfuerzos realizados. Habría también que acudir a la solidaridad internacional para poner remedio a esta creciente disparidad de situaciones. En esta tesitura, la Unesco debería convertirse en el gran catalizador de energías disponibles, recobrando en esa magna tarea el impulso creador de hace cuarenta años.

INFORMES Y DOCUMENTOS

QUINTO CONCURSO PUBLICO PARA LA REALIZACION DE CREACIONES AUDIOVISUALES CON FINES DIDACTICOS

El día 6 de febrero de 1987 fueron fallados los premios del Quinto Concurso público para la realización de creciones audiovisuales con fines didácticos, cuya resolución había sido hecha pública en el «B.O.E.» por Resolución de 2 de junio de 1986 («B.O.E.» de 4 de julio). Como en ocasiones anteriores, se trata de una iniciativa propuesta por la Comisión de Medios Audiovisuales del Ministerio de Educación y Ciencia y la dotación económica de los premios procede del presupuesto asignado al Centro de Investigación y Documentación Educativa.

El concurso tiene por finalidad estimular las iniciativas de personas y entidades en el campo de la creación audiovisual. Los trabajos se evalúan en función de su valor pedagógico y aplicaciones didácticas, así como de su calidad técnica y artística.

El importe de los premios adjudicados ascendió, en total, a *2.750.000 pesetas.* En el concurso se distinguían los apartados siguientes: 1. Vídeo realizado con imagen, comentario y grabación musical originales. 2. Vídeo realizado por profesores. 3. Vídeo realizado por profesores de centros que participan en el Proyecto Mercurio de introducción del vídeo en la enseñanza. 4. Vídeo didáctico ya editado. 5. Guión de vídeo didáctico. 6. Serie de diapositivas. 7. Montaje audiovisual (diaporama). 8. Conjunto de transparencias para retroproyector.

El plazo de presentación de los trabajos se cerró el día 19 de diciembre de 1986. Al concurso fueron admitidos 186 trabajos: 101 vídeos, 21 guiones de vídeo, 21 series de diapositivas, 30 diaporamas y 13 conjuntos de transparencias.

El jurado estaba compuesto por los miembros de la Comisión de Medios Audiovisuales del M.E.C.

En total, se concedieron doce premios y seis menciones honoríficas, éstas sin dotación económica.

Primero: 1.000.000 de pesetas al mejor vídeo realizado con imagen, comentario y grabación originales, con vistas a su posible reproducción, publicación y difusión.

Se divide en:

— 500.000 pesetas. *«Ojo y cerebro»,* de Enric Pérez Obiol y Ramón Pérez Obiol, ambos de Barcelona.

— 500.000 pesetas. *«Trigo, harina y pan»,* de Jaime Sureda Negre, Jesús Salinas Ibáñez y Pere Ríos Martorell, de Palma de Mallorca.

Mención honorífica:

— *«Taller textil en la escuela»,* de Carmen Cortés Pizarro, de Madrid.

Segundo: 400.000 pesetas al mejor vídeo realizado por profesores, a fin de estimular la aplicación de este medio en la enseñanza.

— *«Nuestro cuerpo»*, de José Luis García Fernández, de Pamplona.

Mención honorífica:

— *«La oveja»*, de Jesús Salinas Ibáñez y Jaime Sureda Negre, de Palma de Mallorca.

Tercero: 250.000 pesetas al mejor vídeo realizado por centros participantes en el Proyecto Mercurio de introducción del vídeo en la enseñanza.

Se divide en:

— 125.000 pesetas. *«Arañando un arte antiguo. El grabado al aguafuerte»*. Instituto Politécnico de Formación Profesional de Murcia. Antonio Campillo Ruiz.

— 125.000 pesetas. *«El hosquillo»*. Colegio Público «Jaime Vera», de Madrid. Emiliano Barrio Sánchez, Juan Calero Fernández-Cañadas, José Richel Cosme y Javier Yuste Andrinal.

Cuarto: 100.000 pesetas al mejor vídeo didáctico ya editado, como reconocimiento a la labor profesional en este campo.

— Colección de vídeos presentados por la Diputación Foral de Alava.

Mención honorífica:

— *«El mundo de los insectos»*. Didascalia, S.A., de Madrid. Miguel del Pino Luengo.

Quinto: 250.000 pesetas al mejor guión técnico de vídeo.

Se divide en:

— 125.000 pesetas. *«La subsistencia más extraordinaria del mundo»*, de Rafael Carracedo Carracedo de Castroviejo, León.

— 125.000 pesetas. *«Animales metazoos»*, de José Ignacio Gordo Lázaro y Antonio Carmena Cañete, de Madrid.

Mención honorífica:

— *«El metre, el kilogram, el litre»*, de Francesc Ayala Grau y Rafael Teodoro Ferrer, de Barcelona.

Sexto: 250.000 pesetas al mejor montaje audiovisual (diaporama), acompañado de material escrito.

— *«Mayo en otoño»*, de Ricardo Pereira Viale de Madrid.

Se propone dar también dos premios de 125.000 pesetas cada uno en este apartado CON EL IMPORTE DEL PREMIO A LA MEJOR SERIE DE DIAPOSITIVAS, que ha quedado desierto.

— 125.000 pesetas. *«La salud de la boca»*, del Equipo de Salud Escolar de Terrassa (Barcelona), representado por Elena Jordi Casas.

— 125.000 pesetas *«Urbanismo romano en la Bética. Abastecimiento de agua»*, de Fernando Delgado Béjar de Isla Cristina, Huelva, y Juan Manuel Ruiz Acevedo, de Cartaya, Huelva.

Séptimo: 250.000 pesetas a la mejor serie de diapositivas acompañadas de material escrito. Desierto

Mención honorífica:

— *«Fenómenos físicos en gotas de agua»*, de José Fernández García y Lorenzo Secades Alonso, de Oviedo.

Octavo: 250.000 pesetas al mejor conjunto de transparencias para retroproyector acompañadas de material escrito.

— *«La casa»*, de María Angeles Fuentes Domínguez, de Belmonte, Cuenca, y María Nieves Pérez Muñoz, de Mota del Cuervo, Cuenca.

Mención honorífica:

— *«Genética mendeliana»*, de José María Gómez de Salazar García-Galiano y María Soledad García Denche de Madrid.

La entrega de los premios tuvo lugar, en abril, en el marco de la feria de material didáctico INTERDIDAC.

BIBLIOGRAFÍA

REVISIONES

LOS ENSEÑANTES, EL CURRICULO Y EL PROBLEMA DEL CAMBIO Y LA REPRODUCCION EN LA ESCUELA: UNA CRITICA DE *IDEOLOGIA Y CURRICULO* DE MICHAEL W. APPLE

MARTA JIMENEZ JAEN (*)

Michael W. Apple, *Ideología y currículo*,
Madrid, Akal, 1986, 222 págs.

Contenido:

Prefacio a la edición española.
Capítulo 1. Sobre el análisis de la hegemonía.
Capítulo 2. Ideología y reproducción económica y cultural.
Capítulo 3. Economía y control de la vida escolar (con Nancy King).
Capítulo 4. Historia curricular y control social (con Barry Franklin).
Capítulo 5. El currículo oculto y la naturaleza del conflicto.
Capítulo 6. Organización de sistemas y la ideología de control.
Capítulo 7. Las categorías de sentido común y la política de etiquetado.
Capítulo 8. Más allá de la reproducción ideológica.

En momentos en los que la necesidad del «cambio» y la «reforma» educativa aparecen como una preocupación prioritaria para los distintos sectores implicados directa o indirectamente en la problemática educativa, no puede dejar de agradecerse la publicación de una obra que, como *Ideología y Currículo,* de Michael W. Apple, obliga a una seria y crítica reflexión sobre los fundamentos que subyacen a la práctica educativa cotidiana (1).

En este trabajo nos encontramos una serie de análisis y reflexiones poco usuales en lo que concierne al estudio del currículo en las escuelas: se trata de análisis sobre las raíces ideológicas y políticas de la forma y contenido de dicho currículo, así como de sus conexiones con los sistemas de valores dominantes en la sociedad. Estas reflexiones, además, se desarrollan poniendo en un primer plano la importancia del papel que juegan, en el mantenimiento y transformación de un determinado modelo curricular, los enseñantes.

Es la relevancia de muchas de las discusiones en torno a la escuela que contiene esta obra lo que nos ha animado a exponer algunas reflexiones que puedan servir para abordar una lectura crítica de la misma.

El eje incardinador del presente ensayo viene dado por la problemática central a la que se enfrenta Apple en *Ideología y Currículo:* el carácter «reproductor» que se asigna a la institución escolar y que tiene en el currículo y en quien lo imparte dos significativas ayudas. Defenderemos, en las páginas que vienen a continuación, que este énfasis puesto en la «reproducción» opera en el autor haciéndole seleccionar

(*) Universidad de La Laguna.

(1) Nos referimos a la reciente publicación en castellano de esta obra por la Editorial Akal (Madrid, 1986).

en sus análisis sólo aquellas facetas de la vida escolar y del trabajo educativo que manifiesta o tácitamente resultan coherentes con los valores e intereses de los sectores dominantes de la sociedad.

Este énfasis en la reproducción/dominación lleva al autor a hacer un uso limitado de ciertas categorías conceptuales que, a nuestro modo de ver, podrían ser mucho más fructíferas si fueran asumidas de una manera más flexible: como intentaremos demostrar en el primer apartado del ensayo, ello ocurre en el caso de la noción de «hegemonía».

Asimismo, defenderemos, en el segundo apartado, que esta perspectiva «reproductora» puede llegar a limitar las posibilidades de acceder a una visión del profesorado que vaya más allá de considerarlo como un colectivo difícilmente incorporable a una dinámica de transformación, en un sentido progresista, de la escuela, la educación y la sociedad.

El compartir con Apple esta preocupación por la transformación social es lo que nos ha decidido a exponer una visión crítica de su obra (2), sin que queramos con ello restar valor o descalificar sus aportaciones. Sólo nos ha animado la firme convicción, también compartida con él, de que es desde la polémica y la controversia desde donde se pueden sentar las bases para mejorar nuestro conocimiento de la realidad y contribuir, con ello, a su transformación.

1. *Las formas de determinación del currículo: el análisis de la «hegemonía»*

Cuando se accede a analizar las elaboraciones de un autor, nunca está de más tener presente el contexto teórico en el que se han realizado dichas elaboraciones, por cuanto ello nos puede ayudar a comprender el verdadero interés que las ha motivado, así como su relevancia en el seno de la disciplina en la que se ubican.

En el caso que nos ocupa, esta consideración adquiere pleno sentido, ya que precisamente una de las preocupaciones que parecen haber guiado la publicación de *Ideología y Currículo* fue la de aportar nuevas perspectivas a los estudios sobre el currículo y la educación.

Concretamente, el contexto en el que surge este libro está configurado en torno a dos grandes líneas de interpretación de las implicaciones sociales, políticas y económicas de la educación que, simplificadamente, se puede caracterizar como:

1. La corriente «liberal» que defiende, básicamente, que la empresa educativa, ideológica, política y económicamente hablando, constituye una empresa «NEUTRAL», y que considera que la problemática educativa y las soluciones a la misma hay que abordarlas desde una perpectiva exclusivamente TECNICA (3).

2. La corriente «crítica» de la Sociología de la Educación, que cuestiona la pretendida «neutralidad» de la escuela, idea de la que se hace eco el autor frente a la corriente «liberal».

Apple toma, como punto de partida, uno de los principales aportes que se han hecho en el seno de esta corriente «crítica», que viene dado por la obra de Bowles y Gintis *Schooling in Capitalist America* (4), cuyas tesis —caracterizadas genéricamente como «TEORIA DE LA CORRESPONDENCIA»— son cuestionadas en dos sentidos:

— De un lado, por cuanto considera que se tienen en cuenta los fines últimos y los resultados del Sistema Educativo, pero no se presta atención a los procesos que operan en la vida cotidiana y

(2) Crítica que, en gran medida, ha potenciado el propio autor en obras más recientes. Ver, por ejemplo:

«Reproduction and Contradiction in Education: an introduction», en: M. W. Apple (ed.): *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1982, pp. 1-31.

Education and Power, Boston, Routledge and Kegan Paul, 1982.

(3) Explícitamente alude a ello en el capítulo 1 del libro, ver opus cit., pp. 31 y ss.

(4) Nueva York, Basic Books, 1976. Traducción al castellano en siglo XXI, México, 1985.

que median entre esos fines asignados a la escuela y sus efectos últimos (5).

— De otro lado, teórica y conceptualmente, en tanto en cuanto se considera insuficiente el que sólo se ponga de relieve la determinación económica que preside la educación; así, en *Ideología y Currículo* se intenta poner de manifiesto que la escuela participa también de una orientación IDEOLOGICA Y CULTURAL no vinculada de forma mecánica a objetivos económicos (aunque tampoco del todo independiente de éstos) (6).

Es en el seno de estos debates frente a las teorías «liberales» y «de la correspondencia» donde adquiere relevancia la utilización del concepto de HEGEMONIA. Esta noción permite, a un tiempo, destacar el carácter de clase que reviste la educación, partiendo de una interpretación no simplista de las relaciones de «determinación» existentes entre la producción («estructura económica») y las instancias ideológico-políticas entre las que se encuentra la educación.

Cuando se explica el concepto de «hegemonía», se asumen las elaboraciones de Raymond Williams (7), y se resalta una idea central de este autor: que la «hegemonía» comporta una «saturación» (8) de los hábitos, suposiciones e ideas de los seres sociales, que llegan a asumir como propios estos hábitos, suposiciones e ideas aunque sólo respondan a los intereses de los grupos dominantes.

Se asume, por tanto, la idea de Williams de que

> «La hegemonía no es solamente el nivel superior articulado de la 'ideología', ni tampoco sus formas de control consideradas habitualmente como 'manipulación' o 'adoctrinamiento'. La hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Es un vívido sistema de significados y valores —fundamentales y constitutivos— que en la medida en que son experimentados como prácticas parecen confirmarse recíprocamente. Por tanto, es un sentido de la realidad para la mayoría de las gentes de la sociedad, un sentido de lo absoluto debido a la realidad experimentada más allá de la cual la movilización de la mayoría de los miembros de la sociedad —en la mayor parte de las áreas de sus vidas— se torna sumamente difícil. Es decir que, en el sentido más firme, es una 'cultura', pero una cultura que debe ser considerada asimismo como la vívida dominación y subordinación de clases particulares» (9).

Este conjunto de consideraciones son aplicadas al análisis de las formas y contenidos del currículo escolar, así como al del propio profesorado; así, se plantea que los mensajes que transmite la escuela y, en especial, los enseñantes, se configuran, por medio de un proceso de «TRADICION SE-

---

(5) En este sentido, Apple resalta la necesidad de aportar análisis e interpretaciones sobre «... cuáles son los mecanismos de dominación y *cómo* funcionan en la actividad cotidiana de la vida escolar» *(Ideología...,* opus cit., p. 12).

(6) Son sus propias palabras:

«... si deseamos entender completamente el modo en que las contradicciones y tensiones sociales, económicas y políticas son 'mediadas' por las prácticas concretas de los educadores que realizan su trabajo en las escuelas, debemos complementar el análisis económico con un enfoque más inclinado a una orientación cultural e ideológica» (Ibídem, p. 13).

(7) Ver, de este autor, por ejemplo:

«Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory», en: Roger Dale (ed.): *Schooling and Capitalism: a Sociological Reader,* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1976.

Marxismo y Literatura, Barcelona, Península, 1977.

(8) Esta es la expresión utilizada por Williams en «Base and Superstructure...», art. cit., p. 202.

(9) Williams, R.: *Marxismo y Literatura, opus cit.,* p. 132.

LECTIVA» (10), en torno a una serie de valores y hábitos que responden en esencia a los intereses de los grupos dominantes y el Poder, y que de esta forma la escuela participa en la reproducción ideológica, cultural y económica del orden establecido.

El que la principal conclusión a que llega Apple tras la utilización del concepto de hegemonía tienda precisamente a resaltar la eficacia de la dominación es lo que nos permite centrar nuestra crítica, en la medida en que se deja a un lado una serie de aspectos que, justamente son los que pueden dar pie a analizar los puntos vulnerables de todo proceso de hegemonía.

En los análisis de este autor se pierde perspectiva sobre la visión de los procesos de hegemonía como procesos sumamente complejos, que, en esencia, dependen de la legitimidad que los distintos grupos sociales concedan a los valores culturales e ideológicos que se pretenden mantener.

La afirmación del propio Williams de que «la verdadera condición de la hegemonía es la efectiva *autoidentificación* con las formas hegemónicas» adquiere, para nosotros, especial importancia en este sentido (11). La hegemonía, según se desprende de esta frase, requiere el *consentimiento activo* por parte de las personas y grupos a quienes se dirige. Este consentimiento activo plantea una exigencia a los modelos que se pretenden erigir en hegemónicos: deben, en palabras de S. Shapiro, «... contener valores, significados, juicios morales y estéticos que provengan del amplio terreno de experiencia humana —inclusive de los grupos subordinados—» (12).

Tener esto presente en el caso de la educación habrá de llevar a análisis matizadamente diferentes de los vertidos por Apple en *Ideología y Currículo:* habrá que admitir, entre otras cosas, que si bien las formas hegemónicas del currículo y la pedagogía tienden a coincidir —en períodos de estabilidad del sistema social— con los intereses de los grupos dominantes y el Poder, no obstante estas formas curriculares constituyen «... una estructura compuesta de diversas y en ocasiones conflictivas prácticas e ideas sociales» (13). Todo análisis de los valores y prácticas pedagógicas debe contemplar esta complejidad, la cual puede adquirir una importancia capital a la hora de orientar política e ideológicamente el trabajo educativo, en la medida en que pueden constituir un punto de referencia desde el cual facilitar la «toma de conciencia» crítica por parte del profesorado.

Se trata, en definitiva, de admitir que no toda acción educativa ha de ser irremediablemente eficaz desde el punto de vista de la dominación; más bien, según Shapiro, puede ocurrir que

> «... el intento de asegurar una estructura educativa legitimada a través de la inclusión de, o el compromiso entre, intereses, propósitos y contenidos separados y en ocasiones contrapuestos, también lleva a que una estructura sea ineficaz en algunas de sus formas. Y dicha ineficacia asegura una erosión de la verdadera legitimidad deseable para mantenerse» (14).

Todo ello debería, por último, dar paso a un cuestionamiento de las «teorías de la correspondencia» no solamente por el hecho de que las relaciones entre la escuela y la sociedad exterior a ella no se reducen exclusivamente a las «correspondencias»

(10) Expresión utilizada por Williams para designar

> «... el modo en que, de toda un área posible del pasado y presente, se elige poner el énfasis en determinados significados y prácticas, mientras se desestiman y excluyen otros. Aún más decisivo es que algunos de estos significados sean reinterpretados, definidos o puestos en formas que apoyen, o al menos contradigan, a otros elementos de la cultura dominante efectiva» (Williams, R.: «Base and Superstructure...», art. cit., p. 205. Ver también, del mismo autor, *Marxismo y Literatura, opus cit.*, pp. 137-142).

(11) *Marxismo y Literatura, opus cit.*, 132.

(12) Svi Shapiro. «Crisis of Legitimation: Schools, Society and Declining Faith in Education», en *Interchange*, Vol. 15, n. 4, Winter 1984, p. 28.

(13) Ibídem, p. 35.

(14) Ibídem. p. 30.

entre los contenidos y formas curriculares con los requerimientos de la economía; es la idea misma de «correspondencia» la que debe ser cuestionada, por presentar ciertas implicaciones a nuestro modo de ver contradictorias con el concepto de «hegemonía» del que Apple pretende partir.

2. *Los enseñantes, el currículo y la producción/difusión cultural e ideológica*

La hegemonía ideológica y cultural de la clase dominante en el seno de la escuela se apoya, de forma significativa, en la «saturación» de dos conjuntos de agentes directamente vinculados al proceso educativo: el alumnado y el profesorado.

En *Ideología y Currículo* los alumnos y alumnas nos son mostrados como un conjunto de agentes que *pasiva e indistintamente* asimilan los mensajes reproductores que la escuela les transmite (15). Sin embargo, hoy día parece dificilmente sostenible esta tesis, si se tienen en cuenta, entre otros, los análisis etnográficos llevados a cabo por P. Willis (16), o las propias elaboraciones de Apple en obras como *Educación and Power,* donde nos encontramos afirmaciones como la que sigue:

> «El que los estudiantes estén estratificados en base a las categorías de desviación generadas en parte por la función productiva del sistema educativo, no quiere decir que tengamos que aceptar la idea de que los «menos avanzados» de esos estudiantes hayan adquirido necesariamente un currículum oculto que los prepara simplemente para integrarse y aceptar su lugar en los peldaños más bajos de la 'jerarquía económica'» (17).

Los estudiantes se resisten y enfrentan de formas diversas a los mensajes de la escuela, que no tienen asegurada, en todas las coyunturas, su aceptación pasiva.

Sin embargo, más complejas e interesantes nos parecen las implicaciones que las tesis de *Ideología y Currículo* tienen para la comprensión de la actuación del profesorado en el ámbito de la «reproducción», sobre todo si tenemos en cuenta que es a estos agentes a los que preferentemente quiere dirigirse el autor (18).

A lo largo del libro, se nos aportan dos tipos de consideraciones en torno a estos agentes:

— Desde la perspectiva de la «reproducción», se tiende a caracterizar la figura del docente como una pieza del entramado de la reproducción que, a través de sus suposiciones ideológicas y epistemológicas, así como de sus propias acciones educativas, contribuye (de forma consciente o inconsciente) a que el «sistema» funcione y produzca los resultados esperados por los sectores dominantes de la sociedad (esto es, que en la escuela la reproducción económica, ideológica y cultural sea una realidad).

— Sin embargo, también preside sus análisis una clara voluntad de alejarse de aquellos planteamientos que niegan la viabilidad de cualquier intervención transformadora y crítica por parte de los docentes. De hecho, son constantes los mensajes dirigidos a éstos para que

(15) Resaltamos a la vez la «pasividad» y la «no distinción» entre alumnos y alumnas por cuanto, como reconoce el mismo autor en el Prólogo, en este libro no se enfatiza la existencia de dinámicas diferentes de la de clase, particularmente, la dinámica entre los sexos. Poco a poco se van incorporando reflexiones en este sentido en los distintos análisis sobre la escuela en la Sociología de La Educación. Véase, por ejemplo, la revisión hecha por Madeleine Arnot en: «Male Hegemony, *Journal of Education,* 164, 1, Winter, 1982 (Boston University), pp. 64-89.

(16) Ver, de este autor: *Learning to Labour,* Westmead, Saxon House, 1977.

(17) Ver el capítulo tercero de *Education and Power, opus cit.,* p. 66.

(18) Hemos de señalar, en este sentido, que uno de los aspectos más positivos del conjunto de la obra de Apple viene dado, precisamente, por el interés que constantemente manifiesta por estos agentes, considerando tanto su importancia en la vida ideológica y cultural de la escuela (como es el caso de la obra que aquí analizamos), como su problemática especifica en cuanto trabajadores (siendo éste el caso de textos más recientes, como el citado *Education and Power*).

se animen a intervenir en la escuela y para que lleven a cabo un trabajo «anti-hegemónico» en su seno (19).

En realidad, al resaltar las tendencias conservadoras del pensamiento y la acción del profesorado, Apple se propone aportar reflexiones que les lleven a «tomar conciencia» de las implicaciones que tiene su trabajo desde un punto de vista político e ideológico (20). Sin embargo, sus aportes parecen estar presididos por un pesimismo (o pueden llevar a ello) desde el que difícilmente se puede llegar, de forma directa, a la convicción de que es preciso actuar (21).

El problema aquí es que se da un «salto en el vacío» desde un punto de partida pesimista (la idea de que la escuela irremediablemente «reproduce») hasta una conclusión marcadamente voluntarista (que el profesorado se anime a realizar una acción anti-hegemónica). Una parte de ese «vacío» puede considerarse superada por el propio autor en trabajos posteriores al que aquí analizamos, en los cuales aporta interesantes evidencias sobre los esfuerzos desplegados por los maestros (y también específicamente por las maestras) a lo largo de la historia para resistirse y oponerse a las presiones por controlar su trabajo y por que actúen de forma conservadora en las escuelas (22).

Sin embargo, creemos que es posible aún aportar otra serie de consideraciones que puedan también ser útiles para cuestionar este «salto en el vacío», y que se dirigen, básicamente, a señalar la existencia de una serie de condiciones que sitúan al profesorado en posiciones no tan fácilmente controlables como lo que se desprende de la lectura de *Ideología y Currículo*. Particularmente, nos referiremos a su condición en cuanto que trabajadores intelectuales específicamente vinculados a la producción/difusión de la cultura.

Veamos esto detenidamente.

En *Ideología y Currículo* la reflexión sobre el profesorado intenta seguir aquellos planteamientos de Gramsci que consideran a los «intelectuales» como uno de los elementos vinculados al mantenimiento de la hegemonía ideológica, que están comprometidos en la legitimación de las categorías y sentimientos que «saturan» las conciencias y la vida de los individuos, haciéndolas aparecer como «neutrales». Así, se suscribe la idea de que, en el ámbito escolar, los enseñantes cumplen, como «intelectuales», una labor política clave, como legitimadores de las formas y contenidos hegemónicos de la educación (23).

---

(19) Al igual que planteamos en el caso del alumnado, tampoco entre el profesorado se hacen alusiones a la dinámica entre los sexos que puede estar presente en la temática abordada en esta obra. Sin embargo, Apple se ha preocupado especialmente por esta problemática en textos como:

«Work, Gender and Teaching», en: *Teachers College Record*, vol. 84, primavera 1983, pp. 611-628.

«Enseñanza y trabajo femenino: un análisis histórico e ideológico». Ponencia presentada en el Simposio sobre «Teoría y Práctica de la Innovación en la formación y el perfeccionamiento del profesorado», Madrid, MEC, 1984 (inédito).

(20) Ver, por ejemplo, lo que dice al respecto en el capítulo primero de *Ideología y Currículo, opus cit.*, p. 27.

(21) Esto lo plantea él mismo en *Education and Power*, donde afirma:

> «... si consideramos a la escuela solamente en términos reproductivos, en esencia como función pasiva de un orden social desigual externo a ella, es difícil llevar a cabo cualquier acción educativa seria. Porque, si las escuelas están *totalmente* determinadas y no pueden hacer más que reflejar las relaciones económicas que suceden al margen de éstas, entonces no podemos hacer nada en la esfera educativa. Esta idea es pesimista (...)», (*opus cit.*, p. 68).

(22) Ver, por ejemplo:

Education and Power, opus cit., sobre todo el capítulo quinto, pp. 135-164.

«Work, Gender and Teaching», art. cit.

«Enseñanza y trabajo femenino...», art. cit.

(23) *Ideología y Currículo, opus cit.*, pp. 22-23. Reflexiones de este tipo se aplican a otro conjunto de agentes que operan igualmente como «intelectuales» en la educación: se trata de los «expertos», encargados de formular teorías y propuestas curriculares, etc., en este ámbito. Apple se refiere a ellos en *Ideología y Currículo opus cit.*, pp. 85-109; sería interesante y necesario empezar a abordar el análisis de estos colectivos «académicos», dada la importancia que se

Razonamientos de este tipo, llevados a la reflexión en el seno del marxismo sobre la posición «estructural» de los agentes sociales, llegan a traducirse, en el caso de autores como N. Poulantzas, en una caracterización del profesorado como un colectivo que ocupa una posición estructural de «dominio» frente a la clase trabajadora, en la medida en que se les considera agentes del «trabajo intelectual» cuyo trabajo adopta la forma de «*... un saber del que se hallan excluídos los trabajadores directos*» (24), y que participan, en cuanto agentes de un aparato de Estado, «... de las tareas de inculcación ideológica y de represión política sobre las clases dominadas, y especialmente sobre la principal víctima, la propia clase obrera, incluso si dichos agentes no ejercen directamente siempre el mando sobre la clase obrera (...)» (25).

Ahora bien, una cosa es considerar estas condiciones «estructurales» que le vienen dadas al trabajo docente, y otra bien distinta lo que ocurre con esas «tareas» en la realidad, que es en el nivel en el que se quiere situar precisamente Apple. Una cosa es tener clara la posición que ocupa el profesorado en el seno de la división entre Trabajo Manual y Trabajo Intelectual, y otra bien distinta considerarlos irremediablemente como agentes de la reproducción. En la realidad cotidiana, su participación en eso que Poulantzas denomina «tareas de inculcación ideológica» es en sí una función que asume formas contradictorias.

De hecho, y siguiendo a B. Cabrera (26), se puede decir que el que los enseñantes detenten el monopolio de la transmisión de los conocimientos a través de la escuela, los sitúa en una posición privilegiada, respecto a otros agentes, para relacionarse, asumir y difundir concepciones del mundo de distinto signo, que no siempre han de ser coincidentes con las de la clase dominante. Si bien ocupan, por tanto, un lugar estratégico en cuanto «agentes activos de la socialización y como generadores de consenso», también lo ocupan para actuar como «agentes del disentimiento y del cambio».

Lo esencial aquí es la idea de que ocupen un «lugar privilegiado» para ejercer tanto una función conservadora como una transformadora, y que el que en la práctica predomine la una o la otra estará en relación con una multiplicidad de elementos que no sólo tienen que ver con las presiones que haga o deje de hacer la clase dominante sobre este colectivo.

Entre esos «elementos», nos gustaría destacar aquí los que tienen que ver precisamente con las condiciones que acompañan al trabajo docente propiamente dicho; desde nuestro punto de vista, existen ciertas condiciones específicas de este trabajo que pueden facilitar el desarrollo de una labor no precisamente «hegemónica» entre el profesorado; factores como el carácter contradictorio de los contenidos que abarca su trabajo, o ciertos privilegios que han acompañado históricamente a éste y que tienden a defender la autonomía del profesorado (la «libertad de docencia e investigación», por ejemplo), pueden operar en determinadas coyunturas como impulsores de una labor anti-hegemónica.

Hay también otro elemento interesante en este mismo sentido: el hecho de que el propio Sistema Educativo constituye un foco de intereses específicos para los docentes, y que dichos intereses no siempre han de ser coincidentes —pueden entrar en conflicto— con los intereses de los grupos dominantes (y también, incluso, con los de otros grupos y clases sociales diferentes de los dominantes).

En este sentido, es preciso tener en cuenta, por ejemplo, que el Sistema Educativo, para los docentes, tiene una importancia específica en tanto en cuanto:

1. Es su centro de trabajo, lo cual les hace asumir una óptica prticular y diferenciada sobre los distintos tipos de propues-

---

pretende asignarles en la justificación de todo tipo de medidas políticas y pedagógicas.

(24) Nicos Poulantzas: *Las Clases Sociales en el Capitalismo Actual.* Madrid, Siglo XXI, 1977. p. 221.

(25) Ibídem, pp. 253-254.

(26) Blas Cabrera: «La "educación burguesa". Realidad y ficción sociológicas de un concepto», en *Témpora,* n.° 7, enero-junio 1986, p. 53.

tas que surjan en torno a la educación: hemos de tener en cuenta, en este sentido, que cuando se habla de «modelos curriculares», «contenidos de la enseñanza», etc., se está hablando de condiciones de trabajo del profesorado, y que sólo son ellos quienes las viven así.

2. Si seguimos a Poulantzas, el Sistema Educativo es también el ámbito privilegiado de legitimación y sanción social de la separación entre trabajo manual y trabajo intelectual, con lo cual, para el profesorado, adquiere un interés particular, en la medida en que de él depende su pervivencia en cuanto agentes del Trabajo Intelectual (27). No es de extrañar, por ello, que se manifiesten no siempre de acuerdo con todas las intervenciones y modelos de funcionamiento que desde distintas instancias se proponga o intenten aplicar en el ámbito educativo (28).

Este tipo de consideraciones no se dejan entrever en reflexiones como las que se encuentran en *Ideología y Currículo,* y sin embargo constituyen elementos que permiten matizar la visión del papel del profesorado en la problemática del cambio y la reproducción en educación; lo esencial no es negar que estos agentes contribuyan, con su trabajo, a la reproducción, sino tener presente que su participación en esta función está en relación con más elementos que los que vienen dados sola y exclusivamente por sus propias convicciones.

3. *A modo de conclusion*

A lo largo de este ensayo hemos venido destacando toda una serie de cuestiones que, a nuestro modo de ver, habrán de tenerse en cuenta para acceder a una lectura crítica del libro *Ideología y Currículo.*

La propia evolución del pensamiento de su autor, así como las aportaciones que, tras la primera edición de esta obra, han ido surgiendo en el seno de la Sociología de la Educación, nos han facilitado enormemente la labor.

Sin embargo, no queremos dar por terminadas estas anotaciones sin antes hacernos eco, y manifestar nuestro total acuerdo, con lo que constituye un mensaje central en este libro: la idea de que el trabajo educativo está revestido de un carácter ideológico y político, y que como tal ha de ser asumido.

Particularmente, *Ideología y Currículo* marca el inicio del análisis ideológico-político de un modelo educativo que ha pretendido mostrarse, desde su surgimiento, como inmune a este tipo de críticas: el modelo «tecnocrático», el «más» racional, científico y a-ideológico de cuantos han pasado por nuestras escuelas. Esta labor crítica frente a la introducción de la «tecnocracia» en nuestras escuelas deberían tenerla presente tanto aquellos que se ofuscan en defender explícitamente este modelo para «mejorar» nuestro Sistema Educativo, como quienes, situados explícitamente en una óptica contraria, caen en el error de asumir tácitamente este tipo de propuestas (ello ocurre, por ejemplo, cuando las discusiones en torno a la escuela se centran sola y exclusivamente en el mero intercambio de experiencias pedagógicas y «técnicas didácticas»). Tal como expresa magistralmente Apple, no se puede buscar la transformación de la escuela y la sociedad contentándonos con mejorar nuestras prácticas educativas pura y exclusivamente (29).

(27) Según Poulantzas, el mantenimiento de su condición de «trabajadores intelectuales» tiene su fundamento en la formación/cualificación que aporta el aparato educativo; en sus propias palabras:

> «... la "formación" del trabajo manual consiste, en cuanto a lo esencial, en su seno, en *excluirlo* del trabajo intelectual, ya que la condición misma de la formación del trabajo intelectual por la escuela es esta exclusión interiorizada del trabajo manual (su acuartelamiento). El papel principal de la escuela capitalista no es el de "calificar" *distintamente* el trabajo manual y el trabajo intelectual, es, en mucha mayor medida, el de descalificar el trabajo manual (someterlo) *no calificando más que* el trabajo intelectual» (*Las Clases..., opus cit.,* p. 247).

(28) Ver B. Cabrera, «La "educación burguesa"...», art. cit., p. 53.

(29) Ver *Ideología y Currículo, opus cit.,* pp. 23-24.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFIA DE PIERRE BOURDIEU Y DE SU EQUIPO EN MATERIA DE SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION Y DE LA CULTURA

MIGUEL CANCIO (*)

Pierre Bourdieu en sus publicaciones, como director del Centre de Sociologie Européenne, en la revista que dirige, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* desde su Cátedra de Sociología en el Collège de France y en la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, realiza una aportación sociológica, en lo que va de siglo, continuando la obra de Marx, Durkheim y Weber, fundamental en el campo de la sociología y en especial en el de la sociología de la educación y de la cultura.

Bourdieu y su equipo en sus estudios desarrollan:

— Una sociología para hacer sociología sabiendo cuáles son los límites de hacer sociología. Por lo cual lo primero que llevan a cabo es una sociología de la sociología, condición previa y absolutamente necesaria para saber las funciones que se deducen de la utilización del instrumento sociológico y las implicaciones, «les enjeux», políticos, culturales, sociales, científicos, académicos... que se disputan y que intervienen en el campo científico-sociológico.

No hay datos sin teoría, los datos, los hechos, la teoría, las técnicas y los instrumentos se construyen en los campos de las ciencias sociales en los que inciden las luchas y el juego científico, político, social y cultural. Los datos, las teorías, las técnicas, los hechos construidos tienen implicaciones en el campo científico, en la realidad social y, por ende, en el campo político. Bourdieu y su equipo analizan las implicaciones que se deducen de la construcción científico-sociológica, y en primer lugar en el campo científico-intelectual y, asimismo, en el entramado de las relaciones sociales, tratando de esclarecer las condiciones de producción en las que se producen los datos, los hechos, las teorías y las técnicas, para conocer en profundidad las funciones sociales que se desprenden de dicha producción.

Podríamos decir por tanto que Bourdieu elabora una sociología para hacer política sabiendo cuáles son los límites de la política. Es decir una sociología que facilita un conocimiento profundo y riguroso de la realidad social, de la estructura, organización y funcionamiento del campo político y de las variables que inciden en el mismo, condición previa a cualquier política que pueda aplicarse en los diferentes campos sociales empezando por el científico, el educativo o el de la cultura.

— Una sociología de combate y para el combate, sin concesiones ni contemplaciones («el intelectual debe ser irreverente hacia todos los poderes» en «Université: les rois sont nus», entrevista con P. Bourdieu publicada en el *Nouvel Observateur,* 2 Novembre 1984 con motivo de la aparición de su libro *Homo Academicus,* Ed. Minuit,

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

1984, p. 57), que entiende que «la sociología (nota del autor de esta bibliografía: podría hacerse extensivo a las ciencias en general) no valdría una hora de atención si fuese una ciencia de expertos reservada a los expertos» (P. Bourdieu, *Questions de Sociologia,* Ed. Minuit, 1980, p. 7) que en nombre de la Cultura, del Saber, de la Ciencia y de la Verdad, se dedican a mercadear en los diferentes mercados en los que se producen, en el académico, cultural, económico, político, editorial, en los medios de comunicación, y a traficar curriculums y status para acumular y controlar poder, prestigio y distinción. Es sabido que el llamado mundo académico, intelectual, o como se quiera llamar, posee una autonomía relativa tal que las publicaciones se elaboran en dicho campo, la mayoría de las veces, en función de la academia, del mercado de bienes simbólicos y de los espacios posicionales de los autores y grupos que inciden en el campo universitario y educativo, en el campo científico y académico, donde la producción de la investigación, de los discursos y representaciones, están sometidas a los intereses de status, promoción, afirmación o confirmación, que detraen los productores de su producción, circulación y difusión.

P. Bourdieu: «Mi libro (se refiere a *Homo Academicus*) muestra que el espacio de juego y las posiciones históricamente constituidas al interior de este espacio («Université: Les rois sont nus», p. 57) ordenan, dirigen, las tomas de posición intelectuales y políticas».

P. Bourdieu: «La sociología de la sociología que permite movilizar contra la ciencia las conquistas que ésta ha ido realizando, es un instrumento indispensable del método sociológico: Se hace la ciencia —sobre todo la sociología— contra su formación, tanto como con su formación» (P. Bourdieu, *Leçon sur la leçon,* lección de entrada en el Collège de Francia, Ed. Minuit, 1982, p. 9).

— Una sociología como ciencia social impugnadora, denunciadora, desnudadora (Bachelart: «No hay más ciencia que de lo culto», Michel Serres: «La ciencia debe de hacer visible lo que es invisible», Ortega y Gasset: «El sociólogo debe sofaldar la sociedad») y no legitimadora de cualquier poder e ideología, sea del tipo que sea, que tiene como uno de los principios básicos el establecer el conocimiento de lo posible por medio de la descripción, explicación y explicitación de las reglas del juego de los diferentes campos sociales, especialmente las más ocultas, sutiles y disimuladas (el poder es tanto y cuanto más fuerte, cuanto y cuando menos se manifiesta como tal), para reforzar las posibilidades de hacerlo viable. Es decir, que tiene el objetivo de transformar los problemas en problemas susceptibles de ser tratados científicamente y por lo tanto políticamente.

P. Bourdieu: «La ciencia social no puede construirse más que rechazando la demanda social de instrumentos de legitimación o de manipulación. El sociólogo no tiene ni mandato ni misión sino los que se asigna en virtud de la lógica de su investigación». (Leçon sur la leçon, p. 27-28).

— Una sociología que va a facilitar las armas para combatir la dominación científica, cultural, técnica, económica, educativa, social, existencial que se ejerce individual y colectivamente, de forma interdependiente, a escala macro-social: La historia objetivada en las instituciones, en las estructuras. Y a escala microsocial: La historia encarnada, incorporada en los cuerpos que se manifiesta por medio de los hábitos, modos, maneras, representaciones, en los diferentes campos sociales en los que entran en juego y de los que dependen.

Una sociología que colabore estrechamente en la producción de la verdad sabiendo que la misma no se alcanza toda ni nunca y que en ningún caso se puede olvidar que la verdad es un producto de las luchas sociales y que para ser alcanzada debe de combatir al poder científico, intelectual y cultural, con sus propias armas.

P. Bourdieu: «Si hay una verdad es la de que la verdad es un producto de las luchas; pero esta lucha no puede conducir a la verdad más que cuando obedece a una lógica tal que establece que no se puede triunfar sobre los adversarios más que empleando

contra éstos las armas de la ciencia y contribuyendo así al progreso de la verdad científica» (*Leçon sur la Leçon,* p. 25).

P. Bourdieu: «El sociólogo tiene por particularidad el tener por objeto los campos de luchas: No sólo el campo de luchas de clases, sino también el campo de luchas científicas» (*Questions de sociologie,* p. 22).

— Una sociología que al contrario de lo que señalan sus detractores (L. Ferry, A. Renault, La penseé 68. *Essai sur l'anti-humanisme contemporiane,* Gallimard, 1985; R. Boudon, *L'ideologie,* Ed. Fayard, 1986), no sacrifica ni rechaza la explicación del comportamiento de los individuos, de los sujetos, su contribución al juego de las relaciones sociales, en aras de teorías generales, del «sociologisme», de «estructuras sin sujeto», sino que analiza históricamente las estrategias y representaciones de los agentes individuales y colectivos que se debaten en el doble polo macro y microsocial antes citado, jugando en el entramado de relaciones y conflictos que se desencadenan en los diferentes campos sociales, en función de sus raíces, historia, de sus intereses y espacios posicionales, y de la lógica propia, de la autonomía relativa de dichos campos, de sus normas de juego que se dan en estos, estableciendo por ellos sus posibilidades y limitaciones.

P. Bourdieu: Una de las propiedades más fundamentales de la sociología tal como yo la concibo (es que): todas las proposiciones que esta ciencia enuncia pueden y deben aplicarse al sujeto que hace la ciencia», (*Leçon sur la leçon,* p. 8).

P. Bourdieu: «Creo que la verdad de Flaubert o de Sartre o de cualquier intelectual se encuentra en lo que denomino el campo intelectual, es decir el conjunto de relaciones de concurrencia, de conflictos, que le unen y le oponen a la vez a los otros universitarios e intelectuales». («Université: Les rois son nus», p. 58).

P. Bourdieu: «Construir el juego como tal, es decir con un espacio de posiciones objetivas que está al principio, entre otras cosas, de la visión que los ocupantes de cada posición pueden tener de otras posiciones y de sus ocupantes, es darse los medios de objetivar científicamente el conjunto de objetivaciones más o menos brutalmente reductoras a las cuales se libran los agentes implicados en las luchas y de percibirlas por lo que son: Estrategias simbólicas que tratan de imponer la verdad parcial de un grupo como la verdad de las relaciones objetivas entre los grupos». (*Leçon sur la leçon,* p. 23).

P. Bourdieu: «Un conocimiento mayor de los mecanismos que gobiernan el mundo intelectual no debería (empleo conscientemente este lenguaje ambiguo) tener por efecto "descargar al individuo del molesto fardo de la responsabilidad moral" como temía J. Bouveresse. Debería, al contrario, aprenderle a situar sus responsabilidades allí donde realmente se sitúan sus libertades y a rechazar obstinadamente las bajezas y los abandonos infinitesimales que dejan toda su fuerza a la necesidad social, para combatir en sí mismo y en los otros la indiferencia oportunista o el conformismo desengañado que concede al mundo social lo que éste les demanda: todas las pequeñas naderías de la complacencia resignada y de la complicidad sumisa». (*Homo Academicus,* pp. 14-15).

SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION Y DE LA CULTURA

Con relación a la educación, Bourdieu y su equipo establecen que «la sociología de la educación se da su objeto propio cuando se constituye como ciencia de las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social, es decir, cuando busca establecer la contribución que el sistema de enseñanza aporta a la reproducción de la estructura de relaciones de fuerza y de relaciones simbólicas entre las clases contribuyendo a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre estas clases (Centre de Sociologie Européenne, *Etat des Recherches établi par P. Champagne, Maison des Sciences de l'Homme,* París, 1972, p. 11).

A nuestro modo de ver P. Bourdieu y

su equipo analizan las estrategias educativas en el marco histórico de las estrategias sociales (políticas, ideológicas, culturales, sociales, matrimoniales, de ocio, etc.), que los agentes y grupos sociales, de forma consciente e inconsciente, manifiesta, sutil y oculta, directa e indirecta, querida y no querida, con recursos escasos y en los diferentes campos y escenarios (dotados de lógica propia y autonomía relativa), en una realidad incierta, compleja, contradictoria, discontinua, fragmentaria y ambigua, desencadenan y juegan con el fin de mantener, conservar, reconvertir, reproducir, maximizar (y en su caso transformar) su patrimonio entendido en un sentido amplio y no sólo económico (patrimonio cultural, social, simbólico, etc.), con el fin de defender sus representaciones, concepciones y prácticas del mundo y de la vida, las reglas del juego, los lindes y las condiciones del campo social que mejor les convienen, es decir la estructura, organización y funcionamiento de las relaciones sociales que mejor se adaptan a sus representaciones, valores, intereses, espacios posicionales y expectativas.

Bourdieu trata de analizar la distancia que hay entre las ideologías proclamadas de los agentes sociales y su práctica real en función de los espacios posicionales de estos. Dicho en sus mismas palabras: «La verdad más íntima de lo que somos, lo impensado más impensable, está inscrito en la objetividad de las posiciones que hemos ocupado en el presente y en el pasado y en toda la historia de estas posiciones». («Université: Les roix son nus», p. 58).

Ahora bien no se trata únicamente de tener en cuenta una correlación cuantitativa, mecánica estre posiciones, tomas de posición y representaciones sino que es preciso y necesario considerar la estructura, organización y funcionamiento de las relaciones sociales que enmarcan este dispositivo posicional de los agentes y su juego, y que contribuyen a su reproducción.

En este sentido no basta con constatar que los agentes sociales procedentes de determinada clase social están en mejores condiciones para apropiarse de la educación y de la cultura al más alto nivel y que las instituciones educativas y culturales, bajo la apariencia de objetividad, neutralidad, equidad y transparencia, legitiman y consolidan dicha apropiación, y transforman la selección social en selección escolar que se presenta como justa, necesaria, objetiva y transparente.

Es preciso, pues, dar cuenta, poner de manifiesto la estructura, organización y funcionamiento de las relaciones sociales que pre-existen, perviven y sobreviven a los agentes sociales y que contribuyen, en un juego dialéctico, a hacer posible el afianzamiento, reproducción (y en su caso transformación) de dicha estructura de relaciones entre los agentes y los grupos sociales que dan lugar a un sistema de dominación que cuenta con el campo educativo y cultural como una de las instancias básicas, de los campos para hacer posible dicha reproducción.

Es bien sabido que por el solo hecho de que accedan un porcentaje de los hijos de las clases populares a la enseñanza superior no se produce una transformación de las funciones sociales que cumple esta instancia en el sentido de lo que se denomina «una democratización de la enseñanza», sino que, al contrario, si este acceso de las clases populares, en un determinado porcentaje, a la enseñanza superior y que se produce en el campo educativo, no va acompañado de otras transformaciones en otras instancias y si, además, no se transforma el funcionamiento, la organización, los objetivos manifiestos y ocultos de la educación y de la cultura, el mismo puede suponer una mayor legitimación y afianzamiento del campo educativo como instancia del sistema de dominación que se quiere transformar.

Bourdieu y su equipo, a propósito de la estructura de relaciones y de su reproducción, señalan lo siguiente: «La ciencia de la reproducción de las estructuras entendidas como sistema de relaciones objetivas que confieren sus propiedades relacionales o de relación a los individuos a los cuales ellas pre-existen y sobreviven no tiene nada de común con el registro analítico de

las relaciones que se establecen en el seno de una población determinada bien se trate de relaciones entre el éxito escolar de los alumnos y la posición social de su familia o de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los alumnos y por los padres: por el hecho de que este registro se refiere a los elementos directamente comprensibles y manifiestos, es decir, a los individuos haciendo abstracción, bajo apariencia de fidelidad a lo real, de la estructura de relaciones de las que ellos reciben todas sus determinaciones sociológicamente pertinentes, el análisis de los procesos de movilidad intra o intergeneracional hace abstracción de los mecanismos que tienden a asegurar la reproducción de la estructura de relaciones entre las clases e ignora que la movilidad controlada de una categoría limitada de individuos cuidadosamente seleccionados y modificados por y para la ascensión individual no es incompatible con la permanencia de las estructuras y que además puede contribuir, de la sola manera concebible en sociedades que se proclaman de ideales democráticos, a la estabilidad social y por tanto a la perpetuación de la estructura de las relaciones de clase. Romper con el atomismo sustancialista sin sucumbir por tanto a los planteamientos de ciertos estructuralistas hasta el extremo de hacer de los agentes simples "soportes" de estructuras investidas del poder (muy misterioso) de determinar otras estructuras, es darse por objeto las leyes según las cuales las estructuras tienden a reproducirse produciendo agentes dotados de sistemas de disposiciones capaces de engendrar prácticas adaptadas a las estructuras y que contribuyan por tanto a reproducir las estructuras. Concebida en una tal perspectiva teórica, la sociología de las instituciones de enseñanza y en particular de las instituciones de enseñanza superior, puede aportar una contribución decisiva a la ciencia de la dinámica de la estructura de relaciones de clase, aspecto frecuentemente olvidado o desdeñado por la sociología del poder». (Centre de Sociologie Européenne, *Etat des recherches,* p. 11).

Empero, la cuestión que podemos plantear ahora, y que viene siendo un motivo de polémica científica en las ciencias sociales y por supuesto en la sociología, es la cuestión del status del sujeto. Y que en Bordieu no deja de suscitar alguna contradicción al tratarlo en sus diferentes trabajos. Se puede hablar y de hecho Bourdieu habla del sujeto para evocar y ejercer la libertad: P. Bourdieu, *Homo Academicus,* p. 14, referencia ya citada y relativa a Bouveresse y p. 16 donde dice: «La sociología establece muy pocas ilusiones para que el sociólogo pueda pensarse un solo instante en el papel de héroe liberador: Sin embargo movilizando todas las conquistas científicas disponibles para tratar de objetivar el mundo social, lejos de ejercer una violencia reductora o un dominio totalitario —como se pretende a veces especialmente cuando su trabajo se aplica a los que tienden a objetivar sin ser objetivados—, ofrece la posibilidad de una libertad; y puede al menos esperar que su tratado de pasiones académicas será para otros lo que ha sido para él mismo, el instrumento de un socioanálisis». En *Leçon sur la leçon,* pp. 55-56: (La) «libertad hacia la institución es sin duda el único homenaje digno de una institución de libertad, vinculada en todos los tiempos, como es el caso de ésta, a defender la libertad hacia las instituciones que es la condición de toda ciencia, y en primer lugar de una ciencia de las instituciones (...) La empresa paradójica que consiste en: utilizar una posición de autoridad para decir con autoridad en qué consiste «hablar de autoridad», para hacer una lección, pero una lección de libertad hacia todas las lecciones, sería sencillamente inconsecuente, es decir, autodestructivo, si la ambición misma de hacer una ciencia de la creencia no supusiese la creencia en la ciencia. Nada es menos cínico, menos maquiavélico en cualquier caso, que estos enunciados paradójicos que enuncien o denuncien el principio mismo del poder que ejercen. No podríamos considerar a alguien sociólogo si al mismo tiempo que éste se arriesga a destruir el menor velo de fe o de mala fe que hace el encanto de todas las «piétés d'institution», éste no tuviese fe en la posibilidad y en la necesidad de universalizar la libertad con relación a

la institución o hacia la institución, que es lo que procura la sociología; si no creyese en las virtudes liberadoras del que es, sin duda, el menos ilegítimo de los poderes simbólicos, el de la ciencia, especialmente cuando ésta toma la forma de una ciencia de los poderes simbólicos capaz de restituir a los sujetos sociales el dominio de las falsas trascendencias que el desconocimiento no deja de crear y de recrear».

Sin embargo, el sujeto y su status quedan completamente difuminados para Bourdieu cuando éste alude a las responsabilidades y hace referencia al entramado de relaciones sociales, a las estructuras sociales. Así, Bourdieu en el número 61 de *Actes de la Recherche de Sciences Sociales,* marzo 1986 y titulado «Ciencia y Actualidad», en un prólogo introductorio en el que señala que el rasgo que une los artículos de dicho número no es de naturaleza conceptual sino: «la voluntad de tratar científicamente, fríamente, problemas ardientes que queman», dice literalmente que esta intención no es común, «se opone a las prudencias de la decencia académica que se inclina a la retirada hacia objetos cómodos: pero también se opone a las faltas audacias del ensayismo o a las imprudencias arrogantes del profetismo». «Superando la alternativa en la que se encierran los que prefieren errar con Sartre o tener razón con Aron, o la inversa, la del humanismo desencantado que se quiere lúcido, la intención de este número pretende someter la actualidad tanto como sea posible a las exigencias ordinarias del conocimiento científico». En el marco de la crítica al «intelectualocentrisme», que realiza Bourdieu en este prólogo como en otros muchos trabajos, éste continúa diciendo (y esto está estrechamente relacionado con lo que estamos tratando sobre el sujeto): «así, por ejemplo, cuando se trata de descubrir de qué personaje singular ha venido la orden de fletar un avión pacifista, el encuestador ingenuo olvida que, en todo el universo social, una decisión o una acción no tienen nunca, hablando propiamente, por sujeto al responsable aparente, el que socialmente se coloca delante y que autentifica la firma, signum authenticum. Como en las novelas o películas policíacas en que los índices demasiado visibles están colocados para desviar la atención del detective, los certificados sociales de la responsabilidad, nombre del artista, marca del costurero, firma del ministro, están como hechos para ocultar la lógica real de la causalidad, que la ciencia debe descubrir, reconstruyendo la estructura y el funcionamiento del campo del que la ciencia, o la obra considerada, es la expresión».

Sigue Bourdieu en este prólogo: «Si fuese necesario justificar estas intervenciones de la ciencia en el terreno de la actualidad más palpitante, se podrían al menos invocar las funciones críticas que pueden ejercer en estos tiempos en los que las autoridades políticas se atribuyen competencias o garantías científicas para convertir los problemas políticos en elecciones puramente técnicas y con relación a las cuales los comentarios autorizados echan mano frecuentemente de recursos con apariencia científica, como es el caso de los sondeos, que dan la apariencia de un fundamento racional a la ambición de hablar en nombre de la «opinión pública». No nos está prohibido esperar que estas contribuciones limitadas, revisables y con frecuencia negativas para la comprensión del presente, puedan servir como antídoto al escepticismo, al irracionalismo que ha fomentado la quiebra de las grandes profecías».

En este sentido podemos seguir preguntándonos, a tenor de las diferentes referencias de P. Bourdieu que hemos establecido, cuál es el peso, cuál es el papel del sujeto, del agente individual y colectivo en esta estructura de relaciones sociales, de relaciones entre las clases en la estructura y funcionamiento del campo en cuestión al que se refería P. Bourdieu. ¿Se atribuye al agente social un margen de maniobra, una lógica propia, una autonomía relativa, y por tanto, una capacidad de acción y de intervención que teniendo en cuenta las limitaciones, los condicionantes referidos a la historicidad, a la técnica, a las estructuras, al entramado de relaciones, sin embargo pueda ser un sujeto que, considerando

sus sujeciones y raíces, por medio de su acción, de sus mediaciones e intervenciones pueda crear, innovar, abrir nuevos campos de libertad, buscar la verdad y practicar el arte de vivir la vida? ¿Es Pierre Bourdieu, por referirnos a él como caso paradigmático del tema que estamos tratando, un sujeto con todas las sujeciones que le preexisten y le sobreviven, es una anécdota que el devenir de la estructura de las relaciones disuelve en el curso de la historia y al mismo tiempo que es un producto de ese entramado de relaciones, de historia, raíces, del campo de fuerzas en el que se mueve, produce, crea, contribuye a hacer la historia con sus luchas, mediaciones e intervenciones, por supuesto pudiendo también manifestarse contradicciones entre lo proclamado y la práctica real, disputas de posiciones y representaciones simbólicas en el campo en el que se desenvuelve, etc. (a las que puede referirse J. C. Chamboredon en su polémica con R. Boudon y F. Bourricaud y de la que damos cuenta en la bibliografía)?

P. Bourdieu: «Si la sociología del sistema de enseñanza y del mundo intelectual me parecen primordiales es por el hecho que contribuyen también al conocimiento del sujeto de conocimiento introduciendo más directamente que todos los análisis reflexivos a las categorías del pensamiento impensadas que delimitan lo pensable y predeterminan lo pensado *(Leçon sur la leçon,* p. 10).

Siguiendo con los análisis de la sociología de la educación y de la cultura de P. Bourdieu y de su equipo, podemos decir que en sus trabajos Bourdieu viene a establecer que: no estudia, pero también, no trabaja, no hace cultura, no vota, no hace política, no come... quien quiere, ni cómo, cuándo y dónde quiere sino quien puede: Aquellos agentes que disponen, individual y colectivamente, de los capitales económicos, culturales, simbólicos, sociales (y nosotros añadimos contextuales o de localización y existenciales o de experiencias) que les permiten saber la repercusión que tendrá para ellos y para los suyos, para su patrimonio entendido en un sentido amplio y no sólo económico, para su concepción, representación y prácticas del mundo y de la vida, estudiar y no estudiar y estudiar qué, cómo, cuándo y dónde. Es decir aquellos agentes que disponen de instrumentos de percepción y de apropiación en el marco de una estructura, organización y funcionamiento de las relaciones sociales específicas, que les permiten y facilita la apropiación, la encarnación, en las mejores condiciones posibles, de los bienes educativos, culturales y simbólicos, de los bienes tanto materiales como inmateriales.

Los poseedores individuales y colectivos de más capitales económicos, culturales, simbólicos, sociales, contextuales y de experiencias, de la cultura y de los códigos, modos, maneras, hábitos, estilos y representaciones... «legítimos, nobles y superiores», «colocarán», en las mejores posiciones, a los suyos tanto en el mercado educativo como en el mercado cultural o de trabajo, como en el mercado político, etc., al tener también más capacidad para imponer, controlar y reconvertir las normas de juego que rigen en los campos sociales en los que se producen y reproducen.

Las estrategias educativas, sin embargo, tienen que ser analizadas desde su lógica propia, desde su autonomía relativa, desde la contribución específica que dicho campo específico, con unas normas de juego específicas, realiza en relación y en dependencia con el resto de las estrategias y campos sociales que, en parte, pueden estar aglutinadas en una política o proyecto social, global definido por políticas sectoriales o políticas concretas como la económica, fiscal, cultural, militar, asistencial, etc. y por las mediaciones e intervenciones que se ponen en marcha para desarrollar dicho proyecto político general o global del cual forma parte la política educativa, la política universitaria y la política cultura que va a tener repercusiones tanto a escala macrosocial como a escala microsocial.

Bourdieu en el esclarecedor artículo, «Avenir de classe et causalité du probable», *Revue Française de Sociologie,* 1974, n.°

15, pp. 3-42, señalaba al respecto: «Construir un objeto como el sistema de las estrategias de reproducción, secuencias objetivamente ordenadas y orientadas de las prácticas que en todo grupo deben producirse para reproducirse en tanto qué grupo, es darse los medios de pensar en la unidad de los fenómenos objetivamente ligados que las diferentes ciencias del hombre aprende en orden disperso y en estado separado (p. 32)». Bourdieu en este sentido constata la presencia de las estrategias de: «fecundidad, de sucesión, educativas, propiamente económicas, de inversión social, etc.».

«La clasificación por dominios o áreas de estudio de la realidad social puede disimular la interdependencia estrecha que se establece tanto a nivel de la concepción teórica como de la realización práctica entre las diferentes investigaciones e investigadores (...)».

«Las investigaciones realizadas en los diferentes dominios y divididas por áreas fundadas en teoría conduciría a distinguir dos niveles de objetividad y métodos de análisis completamente diferentes según el punto en el que se coge el proceso por el cual las estructuras producen los hábitos que tienden a reproducir estructuras. Se ve así que el estudio de los mecanismos institucionales de reproducción de la estructura de relaciones entre las clases (como sistema de enseñanza) y entre las fracciones de la clase dirigente (como el sistema de las instituciones de enseñanza superior) no se sitúa al mismo nivel que el análisis de las estrategias conscientes-inconscientes por las cuales los miembros de las diferentes clases sociales tratan de asegurar el mejor emplazamiento de su capital económico y/o cultural bien sea a la ocasión del matrimonio de sus hijos o de la transmisión de su patrimonio. Aunque impliquen el desarrollo de técnicas diferentes estos dos tipos de análisis deberían siempre, en la aplicación de un buen método, desarrollarse paralelamente. Un análisis de las disposiciones y de las estrategias que no tenga en cuenta las condiciones institucionales de su producción y de su aplicación sería tan abstracto, y por tanto tan peligroso, como un análisis de las estructuras y de sus transformaciones que ignorase las disposiciones en las cuales y por las cuales éstas se realizan, se desarrollan en las prácticas» *Etat des recherches,* pp. 7-8).

Con relación a la cultura Bourdieu, analizando las funciones sociales de la cultura, del gusto y de sus vinculaciones con el poder y la dominación en los diferentes escenarios y campos, señala cómo se establece una relación muy estrecha entre el capital escolar (referido a los diferentes estudios realizados y títulos alcanzados) y los conocimientos, representaciones y prácticas de dominios que aparecen tan alejados del sistema educativo como el rock, la música clásica, el jazz, las diversas modalidades de pintura, el cine, la televisión, el teatro, la fotografía, la danza, la frecuentación de los museos, la asistencia a espacios y espectáculos culturales y las prácticas de ocio o vacación, deportivas, corporales, vestimentales... en definitiva todo aquello que tiene que ver con lo que él denomina los sistemas de clasificación que producen el gusto, los estilos de vida, etc. y que deben analizarse en función de las condiciones de existencia de los agentes sociales y de los intereses, representaciones y espacios posicionales que éstos ponen en juego en los campos en los que se desenvuelven.

Como señalábamos anteriormente, los agentes que disponen de más capitales económicos, culturales, sociales, simbólicos, contextuales y existenciales o de experiencias impondrán en los diferentes mercados y campos sociales en los que juegan y se producen, su cultura y sus representaciones como las más «nobles y legítimas, las dominantes». Frente a otras culturas y prácticas que tachan de «innobles, plebeyas e ilegítimas», Bourdieu, en sus análisis de la cultura, distingue, en función de la posesión de capitales y por las connotaciones quue los agentes atribuyen a la cultura y a los diferentes tipos de comportamientos y estrategias: «Una cultura y gustos legítimos», «una cultura y gustos medios» y «una cultura y gustos populares».

Por otra parte, Bourdieu, haciendo notar cómo estos objetivos legítimos que son los bienes culturales, se ven protegidos por su legitimidad contra el análisis científico, contra el trabajo de desacralización que presupone el estudio científico crítico de los objetos sagrados, en la presentación del primer número de la revista *Actes de la recherche en sciences sociales* señalaba: «No reconocer ningún otro imperativo que los que imponen el rigor de la demostración y, secundariamente la búsqueda de su comprensión, implica defenderse de las censuras, de los artificios y de las perversiones que engendra la preocupación de conformarse a las conveniencias y al buen tono del campo universitario: retórica de la prudencia o de la falsa precisión, aparatosidad y pompa de los discursos de celebración que no son más que de autocelebración, despilfarro ostentoso de los signos de pertenencia a los grupos más selectivos y más selectos del universo intelectual. (...) Transmitir es librar, todas las veces que sea posible, los medios de rehacer, prácticamente y no verbalmente, las operaciones que han hecho posible la conquista de la verdad de las prácticas. Antes de facilitar instrumentos de percepción y hechos que no pueden ser aprehendidos más que por medio de estos instrumentos, la ciencia social debe no sólo demostrar sino también mostrar, presentar registros de la existencia cotidiana, fotografías, transcripciones de discursos, facsímiles de documentos, estadísticas, etc. y hacer ver, a veces con un simple efecto gráfico, lo que está oculto. No se permite o no es posible realmente el acceso al conocimiento de objetos que están frecuentemente investidos de todos los valores de lo sagrado más que a condición de sacrilegio: salvo que creamos en la fuerza intrínseca de la idea verdadera, no se puede romper «le charme» de la creencia si no oponemos la violencia simbólica a la violencia simbólica y ponemos, cuando sea preciso, las armas de la polémica al servicio de las verdades conquistadas por la polémica de la razón científica. (...) La ciencia social se contenta destruyendo las supercherías y los efugios forjados por una visión religiosa del hombre, del que las religiones reveladas no poseen el monopolio». (Introducción del primer número de la revista *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1975).

ALTERNATIVAS PROGRAMATICAS EN MATERIA DE EDUCACION, CULTURA Y CAMPO INTELECTUAL PRESENTADAS POR P. BOURDIEU Y SU EQUIPO

A pesar de lo que reiteradamente se ha achacado a la obra de P. Bourdieu y su equipo, del carácter absolutamente negativo, pesimista y fatalista de su obra, Bourdieu y su equipo se han implicado históricamente en las luchas sociales e, incluso, además de realizar de forma permanente un análisis crítico de la realidad social en sus diversos ámbitos y campos con el fin de esclarecer, de poner de manifiesto, de desenmascarar, de hacer visibles los signos ocultos de dominación, lo que es invisible y en lo que radica la eficacia y operatividad del poder para mejor reproducir y producir las relaciones sociales de dominación y explotación, ha presentado propuestas y alternativas programáticas tanto en el campo educativo, como en el cultural y también en el campo intelectual. A saber:

—«Préalables sociologiques à toute pédagogie» propuesta del Centre de Sociologie Européenne dirigido por P. Bourdieu para «definir los principios fundamentales de una acción pedagógica racional al mismo tiempo que las bases de una crítica de las ideologías pedagógicas», y que fue redactada en los momentos más álgidos y calientes de los acontecimientos, de los conflictos estudiantiles de mayo de 1968 en Francia. Esta propuesta ha sido publicada por la revista *Education et gestion*, n.° 20, abril 1970.

— *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, elaboradas a petición del presidente de la república de Francia (F. Mitterrand) por los profesores del Collège de France bajo la coordinación de P. Bourdieu que ocupa la cátedra de sociología de dicho Collège, Ed. Collège de France, París, 1985.

— Con relación al campo intelectual, P. Bourdieu en el artículo titulado, «Les intellectuels et les pouvoirs» publicado en el libro de homenaje a Michel Foucault: *Une histoire de liberté,* Ed. Syros, 1985, propone «crear una internacional de artistas y de científicos (savants) capaz de proponer o de importar reflexiones y recomendaciones a los poderes políticos y económicos». En este artículo Boudieu afirma lo siguiente: «La afirmación de la existencia de los intelectuales en tanto que grupo, ni más ni menos justificada su existencia que la de otros grupos pero capaz de imponer sus puntos de vista utilizando las armas que le son propias, me parece particularmente necesario en un momento en que se impone en Francia un orden político, que por tradición, se vale de justificaciones intelectuales» (...). «Los intelectuales no tienen que justificar su existencia a los ojos de sus partenaires ofreciéndoles servicios por muy nobles que éstos sean, al menos a sus ojos, como servicios teóricos. Su razón de existencia se encuentra en lo que son y en lo que hacen, es decir, tratar de producir y de imponer su visión del mundo social que no es necesariamente mejor ni peor que la de los otros, y en dar a sus ideas toda la fuerza de la que son capaces. No son —los intelectuales— los portavoces de lo universal, y menos aún una "clase universal", sin embargo resulta que por razones históricas ellos, los intelectuales, tienen frecuentemente *interés en lo universal*».

«No desarrollaré aquí las razones que me hacen pensar que es urgente, hoy, crear una internacional de artistas y de científicos capaces de proponer o de imponer reflexiones y recomendaciones a los poderes políticos y económicos. Diré solamente —y creo que Michel Foucault estaría de acuerdo con ello—, que es en la autonomía más entera hacia todos los poderes donde reside el único fundamento posible de un poder propiamente intelectual, intelectualmente legítimo.»

En el número de *Le Nouvel Observateur,* n.° 1140, 12-18, septiembre 1986, que se dedica especialmente a «Les grandes causes», P. Bourdieu, en un artículo al efecto (p. 38) establece lo siguiente: «Por mi parte pienso que hay, que existe hoy, actualmente, una gran causa cual es la defensa de los intelectuales. Porque si no hay intelectuales dejará de haber defensores de las grandes causas» (...). «Creo que la tentación del intelectualismo es siempre muy fuerte en el medio intelectual, tanto más fuerte en los intelectuales menos reconocidos según los criterios propios del medio.» «Pero hay también anti-intelectualismo permanente en todo tipo de poderes. Y los gobiernos de izquierda, que tienen tendencia a tomarse por intelectuales, han mostrado que no son menos cerrados a la crítica intelectual que los gobiernos de derecha.» «Este anti-intelectualismo es, yo diría, estructural. Pero en la actualidad se ha reforzado coyunturalmente. En primer lugar porque la gran sacudida de mayo del 68 que ha hecho temblar al establishment en el mundo entero ha dejado trazas durables.» (...) «Los intelectuales no pueden jugar un papel a no ser que evidentemente tengan la libertad de hacerlo y tengan, lo que es esencial, la condición esencial para hacerlo, es decir el sentimiento de tener un poder, una eficacia y un deber. Por ello mi defensa de los intelectuales no tiene nada de corporativismo. Pretende volver a dar, reforzar la moral de un grupo que cree haber recibido en herencia, al menos en Francia, de Zola a Gide, de Sartre a Foulcault, una misión de defensa de lo universal.» «Se puede pensar lo que se quiera de sus motivaciones pero es claro que en determinadas ocasiones los intelectuales se sienten obligados a defender causas desinteresadas y lo ponen en práctica. Es necesario salvar esto, y para salvarlo es preciso inventar nuevas formas de acción.» «Los intelectuales desde el affaire Dreyfus y la petición o carta de firmas no han inventado nada en la materia. Es preciso, pues, concebir formas de organización permanentes para tener una especie de "intelectual colectivo" y ello contra todas las formas de desvío narcisista de la acción. Y también para acumular las competencias críticas y constructivas. Un "intelectual colectivo", un "intelectual internacional" que reagruparía (lo que está en curso) profesionales del pensamiento: artistas,

escritores, científicos, filósofos, etc., capaces de aplicar su pensamiento, en los límites de su competencia, al mundo que les rodea.»

«Se trataría, al menos, de oponer un contrapoder crítico a los abusos del poder que se cometen en nombre de la ciencia: el caso de lo nuclear es demasiado evidente. Pero sucede lo mismo también en materia de dirección de la sociedad o de la economía. No se trata de tomar el poder sino de tomar el contrapoder, un poco de contrapoder. Desde que el poder se reclara de la ciencia, es preciso que la ciencia se dote de un contrapoder.»

«Las "grandes causas" se oponen a las pequeñas fruslerías cotidianas sobre las cuales se excita el mundo político. Los hombres políticos, por preocupación de su propia perpetuación, hacen profesión de no decir nada sobre sus proyectos y sus programas para guardar intacta su imagen. De hecho sería preciso obligarles —y en este sentido los periodistas podrían tener un papel decisivo— a entrar en los grandes debates (aunque sólo fuese para poder descubrir que su silencio oculta frecuentemente la ausencia total de programa). Por ejemplo, sobre todos los problemas que son competencia de los intelectuales: pienso en todo lo que concierne a la ciencia y a investigación, a la cultura y a la educación. O sobre los problemas de la emigración, sin duda uno de los más difíciles y de los más urgentes en nuestra época. Pero hay también toda la dimensión política, en el sentido más elevado, es decir filosófico, tanto en los problemas económicos como en los problemas de solidaridad, que es preciso repensar, de arriba a abajo, lo que no se ha hecho claramente desde el siglo XVIII. Los problemas planteados por el paro, sobre todo por el paro de los jóvenes, por la seguridad social, por las relaciones entre los jóvenes y los viejos..., exigen una reflexión global sobre todo el arte de vivir, el arte de vivir en sociedad.»

Podemos pues concluir esta presentación de la bibliografía de sociología de la educación y de la cultura de P. Bourdieu y de su equipo señalando que éstos, en el desarrollo de sus análisis e investigaciones, han construido, han usado toda una batería conceptual y una estructura de referencias temáticas que han hecho explícitas en sus «etat des recherches» (1972), y «Rapports d'activités» (1976-82, etc.) y que son los siguientes:

— En lo que se refiere a la estructura de referencias temáticas:

— Sociología de la educación y de la cultura:

— Sociología de la reproducción cultural.
— Sistema de enseñanza y reproducción entre las clases.
— Sistema de enseñanza y reproducción de la clase dirigente.
— Las estrategias educativas en el sistema de estrategias de reproducción.
— Movilidad individual y traslaciones estructurales.
— Las estructuras del sistema de enseñanza y sus transformaciones.

— Sociología de la producción y de la difusión culturales:

— Saberes populares y conocimientos científicos.
— Las funciones sociales de la vulgarización.
— Morfología, estructuras sociales y difusión de las necesidades.

— Sociología del poder:

— Campo de producción simbólica y sociología de la ideología dominante.

— El campo intelectual.
— El campo artístico.
— El campo universitario.
— El campo religioso.
— El campo del poder.
— El campo de producción de las ideologías específicamente políticas.
— El campo jurídico.
— El sistema psiquiátrico.
— La estructura de las diferencias objetivas entre las fracciones de la clase dominante. La clase dirigente y la producción de la ideología dominante.

— Sociología de las estrategias económicas:

— Las estrategias de ahorro, de crédito y de inversión.
— Sociología del gusto.
— Técnicas del cuerpo y del consumo.
— Sociología del consumo y de los modos de vida.
— La economía de intercambios entre generaciones.
— Los grupos y el espacio; la identidad, la región y la nación.

— Historia social y sociología de los sistemas de clasificaciones sociales.

— Sociología y etnografía de la clase obrera. Sociología del proletariado y de la emigración.

— En lo que se refiere a la batería de conceptos construidos y usados: arbitrario (cultural), véase también en este sentido violencia simbólica; autonomía relativa; autonomización metodológica (por oposición a abstracción); «avenir de classe»; bien simbólico (véase también mercado de bienes simbólicos); biografía construida (carrera, trayectoria); buena voluntad cultural; capital cultural; capital lingüístico; capital simbólico, capital social; categorías (o esquemas) de percepción y de pensamiento; campo (por oposición a aparato); campo de juego; campo intelectual; campo político; campo religioso; campo artístico; campo jurídico; campo universitario; competencia cultural; condición e imposición de clase; «culture en simili» (véase también cultura media); cultura objetiva y cultura subjetiva; «dépossession culturelle»; disposición (cultivada, véase también habitus); distinción (opuesta a vulgaridad y/o a diferencia); «durée» estructural (véase también, relación al tiempo); efecto de cuerpo, efecto de campo; efecto de conocimiento-desconocimiento; espacio social, espacio político; etnocentrismo de clase; ethos de clase (véase también habitus); generación social y «mode de génération»; gusto (véase también disposición); habitus; herencia cultural; homología estructural y homología funcional; ideología carismática; ideología del don; ideología del mérito (meritocracia); ideología populista; individuo construido (frente a individuo concreto); integración lógica e integración moral; interiorización (véase también disposición, estructuras); inversión y sub-inversión (investissement y sub-investissement); legitimidad cultural; dominio práctico y dominio simbólico; mercado de bienes simbólicos; movilidad social y movilidad estructural; monopolio de las condiciones de adquisición de la relación a la cultura; monopolio del poder de legitimación; monopolio del trabajo religioso; objeto construido y objeto preconstruido; posición dominante y posición dominada; poder simbólico (véase también legitimidad); probabilidad objetiva y esperanza subjetiva; propiedad de posición; relación al tiempo; relaciones simbólicas (por oposición a relaciones de fuerza); reproducción cultural, social (véase también estrategias); ritualización (banalización, canonización, neutralización); rito de institución junto a rito de paso («rite de passage»); sociodicea; estrategias (por oposición a modelos); estrategias de reproducción (véase también estructura); estructura (véase también disposición, interiorización); superficie social; valor (como escasez y distinción); violencia simbólica; «vulgate».

Por último, y con relación al movimiento estudiantil francés que tuvo lugar en diciembre de 1986 y que dio lugar a la caída del Ministro Devaquet y a la retirada de su ley que los estudiantes atacaban, entre otras cosas, porque reforzaba la selectividad y supeditaba la universidad a los intereses empresariales, Bourdieu en una toma de posición en pleno apogeo de la lucha estudiantil (*Liberation,* 4, Decemb., 1986), enfrentándose a los que negaban a dicho movimiento un impulso ético y lo tachaban de «infantil», de «masa insignificante, inofensiva, angélica», reflejo de una «sociedad nula» (J. Baudrillard, número especial de *Liberation* dedicado a dicho movimiento y publicado en enero de 1987 con el título «La nouvelle vague», en el que se recogen los artículos publicados en dicho periódico sobre el movimiento estudiantil francés de octubre, noviembre y diciembre de 1986); de «movimiento corpo-

rativista replegado sobre sí mismo» (Partido Comunista Francés); de «epidemia de SIDA mental» (L. Pauwels en el editorial del periódico de derechas, *Figaro-Magazine,* 9 de diciembre de 1986); frente a los que ven en dicho movimiento una defensa del individualismo del ganador que encarnaría el empresario de moda en Francia, Bernard Tapie, del consumismo de las libertades individuales, del liberalismo (G. Lipovetsky, «La nouvelle vague»), Bourdieu ve en ese movimiento una revuelta en nombre de la solidaridad y la gratuidad, contra la lucha de todos contra todos, y una áspera condena de los «aparatchiks socialistas» (incluyendo al ex-ministro J. Chevenement) adheridos a la ideología del elitismo y la competencia que encarnan B. Tapie y los Estados Unidos.

Asimismo, frente a los que aun reconociendo en el movimiento estudiantil francés del otoño del 86 una adhesión del movimiento a los valores de la Revolución Francesa (Igualdad, Fraternidad y Libertad), ponen el acceso en el consenso frente a la ruptura: P. Thibaud: «Han asumido la responsabilidad de los valores fundamentales en vez de instalarse en los sueños alternativos, bucólicos y pacifistas de sus vecinos de Europa» («La nouvelle vague»); B. Henri Levy se felicita de que los estudiantes hayan «rechazado el radicalismo, el progresismo endeble, el deseo de cambiar al hombre, los desbordamientos comunitarios para reinventar democracia y la política que ya no se centra en la sociedad, sino en las personas, que ya no rinde culto al sistema, sino que respeta los actores, que no quiere cambiar de príncipe, sino vivir sin príncipe», Bourdieu propone la ruptura, el radicalismo, la revuelta contra la sociedad dual, consumista e insolidaria.

BIBLIOGRAFIA DE LOS TRABAJOS DE SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION Y DE LA CULTURA DE LOS INVESTIGADORES DEL CENTRE DE SOCIOLOGIE EUROPÉENNE (que pertenecen y que han pertenecido a dicho Centro) dirigido por Pierre Bourdieu

1962

Obras

— P. BOURDIEU, *The Algerians,* Boston, Beacon Press, 1962, 208 pp.

Artículos

— P. BOURDIEU, «De la guerra révolutionnaire à la révolution», en *Algérie de demain,* Presses Universitaires de France, 1962, pp. 5-13.

— P. BOURDIEU, «Célibat et condition paisanne», *Etudes rurales,* 5-6, 1962, pp. 32-136.

— P. BOURDIEU, «La hantise du chômage chez l'ouvrier algérien», *Sociologie du travail,* 4, 1962, pp. 313-331.

— P. BOURDIEU, «Les relations entre les sexes dans la société paysanne», *Les temps modernes,* 195, abril 1962, pp. 307-331.

— P. BOURDIEU, «Les sous-prolétaires algériens», *Les temps modernes,* 199, décembre 1962, pp. 1030-1051.

1963

Obras

— P. BOURDIEU con A. DARBEL, J. P. RIVET, C. I. SEIBEL, *Travail et travailleurs en Algérie,* Paris-La Haya, Mouton, 1963, 569 pp.

Artículos

— P. BOURDIEU, «La société traditionnelle, attitude á l'égard du temps et conduite économique», *Sociologie du travail,* 1, janvier-mars 1963, pp. 24-44.

— P. BOURDIEU, J. C. PASSERON, «Sociologues des mythologies et mythologies des sociologues», *Les temps modernes,* 211, décemb., 1963, pp. 998-1021. (Traducido al español).

1964

Obras

— P. BOURDIEU, A. SAYAD, *Le déracinement, la crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie,* Paris, Ed. de Minuit, 1964, 184 pp.

— P. BOURDIEU, J. C. PASSERON, *Les étudiants et leur études,* Paris-La Haye, Mouton, 1964, 149 pp. (Coll. «Cahiers

du Centre de Sociologie européenne», 1).

— P. BOURDIEU, J. C. PASSERON, *Les héritiers, les étudiants et la culture,* Paris, Ed. de Minuit, 1964, 184 pp.; nov. éd. augm.: 1966, 192 pp. (Traducido al español).

Artículos

— P. BOURDIEU, A. SAYAD, «Paysans déracinés, bouleversements morphologiques et changements culturels en Algérie», *Etudes rurales,* 12, janvier-mars 1964, pp. 56-94.

— R. CASTEL, «Methode structurale et idéologies structuralistes», *Critique,* 210, novembre 1964, pp. 963-978.

Publicaciones policopiadas

— P. BOURDIEU, J. C. PASSERON, *Les intellectuels, l'éducation et le développement quelques remarques sur les pays méditerranées,* comunicación presentada al coloquio internacional de Madrid (26-31 octubre 1964), seguido de una *Bibliographie sociologique sur les systémes d'éducation et les pays méditerranées* por M. de SAINT MARTIN, París, Centre de sociologie européenne, 1964, 48 pp.

— J. C. PASSERON, M. de SAINT MARTIN, *Les étudiants en Médecine,* Paris, Centre de sociologie européenne, 1964, 155 pp.

1965

Obras

— P. BOURDIEU, L. BOLTANSKI, R. CASTEL, J. C. CHAMBOREDON, *Un art moyen, essai sur les usages sociaux de la photographie,* Paris. Ed. de Minuit, 1965, 360 pp. (Coll. «Le sens commun»); nouv. ed. revue.: 1970, 361 pp.

— P. BOURDIEU, J. C. PASSERON, M. de SAINT MARTIN, *Rapport pédagogique et communication, Paris-La Haye, Mouton, 1965, 125 pp. (Coll. «Cahiers du Centre de sociologie européenne», 2).*

Artículos

— P. BOURDIEU, «Le musée et son public», *Information d'histoire de l'art,* 3, mai-juin 1965.

— P. BOURDIEU, «The Sentiment of Honour in Kabyle Society», en: *Honour and Shame,* J. Peristiany (éd.), London, Weidenfeld and Nicholson, 1965, pp. 191-241.

— P. y M. C. BOURDIEU, «La Paysan et la photographie», *Revue française de Sociologie,* n.° 2, avril-juin 1965, pp. 164-174.

— P. BORDIEU, J. C. PASSERON, «Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique», *Les temps modernes,* 292, septembre 1965, pp. 435-466.

— C. GRIGNON, «Centres d'apprentissage ou collèges d'enseignement technique», *Les temps modernes,* 292, septembre 1965.

Publicaciones policopiadas

— P. BOURDIEU, A. DARBEL, M. FEBVAY, *Essai d'interprétation des tendances de la natalité française,* Communication au Colloque d'Arras, Paris, Centre de sociologie européenne, 1965, 120 pp.

— P. BOURDIEU, A. DARBEL, F. DREYFUS, D. SCHNAPPER, *Le musée et son public,* Paris, Centre de sociologie européenne, 1965, 25 pp., 106 tabl.

— J. C. PASSERON, *Changement et permanence dans le monde intellectuel,* Communication au Colloque d'Arras, Paris, Centre de Sociologie européenne, 1965, 22 pp.

1966

Obras

— L. BOLTANSKI, *Le bonheur suisse,* Paris, Ed. de Minuit, 1966, 212 pp. (Coll. «Le sens comun»).

— P. BOURDIEU, A. DARBEL con D. SCHNAPPER, *L'amour de l'art, Les musées d'art européens et leur public,* Paris, Ed. de Minuit, 1966 (Coll. «Le sense comun»); nouv. ed. aum.: 1969, 248 pp.

— P. BOURDIEU, A. DARBEL (éd.) con J. C. CHAMBOREDON, J. CUISENIER, P. DUBOIS, C. DURAND, J. LAUTMAN, J. P. PAGE, M. PRADERIE, J. P. RUAULT, R. SAINSAULIEU, C. SEIBEL, *Le partage des bénéfices: expansion et inégalités en France,* Paris, Ed. de Minuit, 1966, 446 pp. (Coll. «Le sens comun»).

— J. C. PASSERON, G. ANTOINE, *La réforme de l'université,* Paris, Calmann-Lévy, 1966, 295 pp.

Artículos

— P. BOURDIEU, «L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture», *Revue française de sociologie,* VII, 1966, pp. 325-347.

— P. BOURDIEU, «Condition de classe et position de classe», *Archives européennes de sociologie,* VII, 1966, pp. 201-223.

— P. BOURDIEU, «Champ intellectuel et projet créateur», Les temps modernes, 246, novembre 1966, pp. 865-906.

— R. CASTEL, «Symbolisme visuel et symbolisme verbal» en: *Le langage,* Neuchâtel, La Baconniire, 1966.

Publicaciones policopiadas

— P. BOURDIEU, *Fins et fonctions du systìme d'enseignement,* Communication au colloque de l'INAS, Paris, Centre de sociologie européenne, 1966, 17 pp.

— P. BOURDIEU, *Le désenchantement du monde,* Paris, Centre de sociologie européenne, 1966, 179 pp.

— Y. DELSAUT, *L'idéologie comme moyen d'intégration chez les étudiants,* Communication au congrès mondial de sociologie d'Evian, Paris, Centre de sociologie européenne, 1966, 16 pp.

— G. GRIGNON, *Apprentissage du métier ou acquisition de la culture: les apprentis à l'école,* Communication au congrès mondial de sociologie d'Evian, Paris, Centre de sociologie européenne, 1966, 17 pp.

— O. LEWANDOWSKI, *La barriìre et le niveau: le baccalauréat,* Communication au congrès mondial de sociologie d«Evian, paris, Centre de sociologie européenne, 1966, 24 pp.

— M. de SAINT MARTIN bajo la dirección de P. BOURDIEU, con L. BOLTANSKI, R. CASTEL, M. LEMAIRE, *Les étudiants en sciences du primer cycle,* Paris, Centre de sociologie européenne, 1966, XI-177 pp.

1967

Obras

— P. BOURDIEU, traducción y prólogo de E. Panofsky, *Architecture gothique et pensée scolatique,* Paris, Ed. de Minuit, 1967 (Coll. «Le sense comun»); nouv. ed. augm.: 1970, 216 pp.; (prólogo traducido al alemán en: *Zue Soziologie der Simbolischen Formen,* Frankfurt, am Main, Suhrkamp, 1970, pp. 125-158).

— R. CASTEL, J. C. PASSERON (ed.) con C. BARBERIS, P. BOURDIEU, S. FERGE, A. FLAMENGO, J. LAMBIRI-DIMAKI, A. LINARES, M. MARTIC, A. MIQUEL, P. NOVOSEL, M. de SAINT MARTIN, A. SAYAD, R. SUPEK, *Education, développement et democratie,* Paris-La Haya, Mouton, 1967, 268 pp. (Coll. «Cahiers du Centre de sociologie européenne», 4).

— Y. DELSAUT, traducción e introducción de R. LINTON, *De l'homme,* Paris, Ed. de Minuit, 1967 (Coll. «Le sens comun»).

Artículos

— P. BOURDIEU, «Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée», *Revue internationale des sciences sociales,* XIX, 3, 1967, pp. 367-388.

— P. BOURDIEU, J. C. PASSERON, «Sociology and Philosophy in France since 1945. Death and resurrection of a Philosophy without Subject», *Social Research,* XXXIV, 1, printemps 1976, pp. 162-212; traducido al italiano en *Mitosociologia, contributi a una sociologia del campo intellettuale,* Bologne, Guaraldi, 1971, pp. 49-101. (Traducido al español).

— A. DARBEL, «Inégalités régionales ou inégalités sociales: essai d'explication des taux de scolarisation», *Revue française de sociologie,* VIII, número especial, 1967, pp. 140-166.

— J. C. PASSERON, «La relation pédagogique dans le systéme d'enseignement», *Prospective,* 14, septembre 1967.

— J. TESTANIERE, «Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré», *Revue française de sociologie,* VIII, número especial, 1967, pp. 17-33.

1968

Obras

— P. BOURDIEU, J. C. CHAMBOREDON, J. C. PASSERON, *Le métier de sociologue,* Paris, Mouton-Bordas, 1968, 430 pp. (Coll. «Les textes sociologiques», 1). (Traducido al español).

Artículos

— P. BOURDIEU, «Eléments d'une théorie sociologique de la perception artistique», *Revue internationale des sciences sociales,* XX, 4, 1968, pp. 45-79.

— P. BOURDIEU, J. C. PASSERON, «L'examen d'une illusion», *Revue française de Sociologie,* IX, número especial, 1968, pp. 227-253.

— R. CASTEL, «Remarques sur la démocratisation de l'enseignement dans certains pays socialistes», *Revue francaise de sociologie,* IX, número especial, 1968, pp. 254-278.

— C. GRIGNON, «L'orientation scolaire des élives d'une école rurale», *Revue française de sociologie,* IX, número especial, 1968, pp. 254-278.

— C. GRIGNON, «Les jeunes raraux et l'école», *Economie rurale,* 76, avril-juin 1968, pp. 81-90.

— M. de SAINT MARTIN, «Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielles dans les études de sciences», *Revue française de sociologie,* IX, número especial, 1968, pp. 167-184.

Publicaciones policopiadas

— P. BOURDIEU, *Structuralisme et théorie de la connaissance sociologique,* Paris, Centre de sociologie européenne, 1968, 35 pp.

— P. BOURDIEU, *Taille, structure ef fonction,* Paris, Centre de Sociologie européenne, 1968, 7 pp.

1969

Obras

— L. BOLTANSKI, Prime éducation et morale de classe, Paris-La Haya, Mouton, 1969, 152 pp. (Coll. «Cahiers du Centre de sociologie européenne», 5). (Traducida al español).

— A. DARBEL, D. SCHNAPPER, Les agents de la haute administration, Paris-La Haye, Mouton, 1969, 163 pp. (Coll. «Cahiers du Centre de sociologie européenne», 6).

Artículos

— P. BOURDIEU, «Système et innovation», en: *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherches en éducation,* Paris, 1969, pp. 347-350.

— P. BOURDIEU, «Le système des fonctions du système d'enseignement», en: *Education in Europe,* M. A. Matthijssen y C. E. Vervoort (éd.), La Haye, Mouton, 1969, pp. 181-189.

— R. CASTEL, «L'inconscient social de la psychanalyse», *Topique,* 1, octobre 1969, pp. 129-141.

— R. CASTEL, «Sociologie empirique et sociologie dialectique», en: *La dialectique,* Presses Universitaires de France, Paris, 1969.

— J. M. CHAPOULLE, «Un type d'explication en sociologie: les systèmes de variables en relations causales», *Revue française de sociologie,* X (3), juillet-septembre 1969, pp. 333-351.

— J. C. COMBESSIE, «Education et valeurs de classe dans la sociologie américaine», *Revue française de sociologie,* X, 1, 1969, pp. 12-36.

Publicaciones policopiadas

— L. BOLTANSKI, *Puériculture savante et puériculture populaire,* Communication au deuxième congrès de sociologie de l'éducation, Klagenfurt, septembre 1969, 20 pp.

— L. BOLTANSKI, P. MALDIDIER, *La vulgarisation scientifique et ses agents,* Paris, Centre de sociologie européenne, 1969, 165 pp.

— P. BOURDIEU, *Tendances actuelles de la recherche dans l'étude statistique des publics,* Paris, Centre de sociologie européenne, 1969, 165 pp.

— P. BOURDIEU, Y. DELSAUT, M. de SAINT MARTIN, *Les fonctions du sustème d'enseignement: classes préparatoires et facultés,* Paris, Centre de sociologie européenne, 1969, 104 pp.

— P. CHAMPAGNE, C. GRIGNON, *Rapport d'enquête sur le public du Conservatoire national des arts et métieres,* 1969, 216 pp.

— J. M. CHAPOULIE, *L'analyse statistique des relations entre variables,* Communication au deuxième congrès européen de sociologie de l'éducation, Klagenfurt, septembre 1969, 30 pp.

— Y. DELSAUT, M. de SAINT MARTIN, *La structure des enseignements supérieurs scientifiques et littéraires,* Paris, Centre de sociologie européenne, 1969, 38 pp.

1970

Obras

— P. BOURDIEU, J. C. PASSERON, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement,* Paris, Ed. de Minuit, 1970, 281 pp. (Coll. «Le sens comun»). (Traducida al español).

— C. GRIGNON, J. C. PASSERON, *Etude de cas sur l'innovation dans l'enseignement supérieur. Expériences françaises avant 1969,* Paris, Organisation de Coopération et de Développement Economique, 1970, 139 pp.

— J. C. PASSERON, traducción (en colaboración) y presentación de R. HOGGART, *La culture du pauvre (The use of Literacy),* Paris, Ed. de Minuit, 1970, 424 pp. (Coll. «Le sens comun»).

Artículos

— L. BOLTANSKI, «Taxinomies populaires, taxinomies savantes: les objets de consommation et leur clasement», *Revue française de sociologie,* XI, 1, janvier-mars 1970, pp. 34-44.

— L. BOLTANSKI, P. MALDIDIER, «Carrière scientifique, morale scientifique et vulgarisation», *Information sur les sciences sociales,* IX, 3, 1970, pp. 99-118.

— P. BOURDIEU, M. de SAINT MARTIN, «L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français», *Annales,* XXV, 1, janvier-février 1970, pp. 147-175.

— J. C. CHAMBOREDON, M. LEMAIRE, «Proximité spatiale et distance sociale: les grands ensembles et leur peuple-

ment», *Revue française de sociologie,* XI, 1, janvier-mars 1970, pp. 3-33.

— Y. DELSAUT, «Les opinions politiques dans le système des attitudes: les étudiants en lettres et la politique», *Revue française de sociologie,* XI, 1, janvier-mars 1970, pp. 45-64.

— V. KARADY, «La morale et la sociologie des moeurs chez Durkheim et ses compagnons», *Revue universitaire de science morale,* (Genève), 12-13, 1970, pp. 85-113.

Publicaciones policopiadas

— P. BOURDIEU, *Facteurs de changement et forces d'inertie dans le systime scolaire français,* Communication présentée ay VII Congrès mondial de sociologie, Varna, septembre 1970, 11 pp.

— P. BOURDIEU, *Le marché des biens symboliques,* Paris, Centre de sociologie européenne, 1970, 110 pp.

— R. CASTEL, *Continuité et changement dans l'histoire de la médecine mentale: quelques poblémes de méthode,* Communication au VII Congrès mondial de sociologie, Varna, septembre 1970.

— J. C. CHAMBOREDON, F. PETITOT, *Rapport sur les èlèves du C.E.S. de Yerres,* Paris, Centre de sociologie européenne, 1970.

— J. M. CHAPOULIE, D. MERLLIE, *Les professeurs de l'enseignement secondaire, rapport de pré-enquête,* Paris, Centre de sociologie européenne, 1970, 91 pp.

— F. OEUVRARD, *Analyse secondaire de l'enquête «Formation et qualification professionelles» réalisée par l'I.N.S.E.E.,* Paris, Centre de sociologie européenne, 1970, 27 pp.

— M. de SAINT MARTIN, *Classes sociales, système d'enseignement et production de scientifiques,* Communication présentée au VII Congrès mondial de sociologie, Varna, septembre 1970, 23 pp.

— J. TESTANIERE, *Mobilité sociale et niveau d'instruction dans le cas de la reconversion du bassin minier Nord-Pas-de-Calais,* Paris, Centre de sociologie européenne, 1970, 82 pp.

1971

Obras

— P. BOURDIEU, *L'honneur et la maison,* Genive, Droz, 1971.

— P. FRITSCH, *L'éducation des adultes,* Paris-La Haye, Mouton, 1971, 176 pp. (Coll. «Cahiers du Centre de sociologie européenne», 7).

— C. GRIGNON, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique,* Paris, Editions de Minuit, 1971, 368 pp. (Coll. «Le sens comun»).

— V. KARADY, edición e introducción de *Classes sociales et morphologie* de MAURICE HALBWACHS, Paris, Ed. de Minuit, 1971. (Coll. «Le sens comun»).

— M. de SAINT MARTIN, Les fonctions sociales de l'enseignement scientifique, Paris-La Haye, Mouton, 1971, 258 pp. (Coll. «Cahiers du Centre de sociologie européenne», 8).

Artículos

— L. BOLTANSKI, «Les usages sociaux du corps», *Annales,* 1, février, 1971, pp. 205-233.

— P. BOURDIEU, «Disposition esthétique et compétence artistique», *Les temps modernes,* 295, 1971, pp. 1345-1378.

— P. BOURDIEU, «L'opinion publique n'existe pas», *Noroit, 155 et 156, février-mars 1971, pp. 1-19.*

— *P. BOURDIEU, «Reproduction culturelle et reproduction sociale», Information sur les sciences sociales,* X, 2, 1971, pp. 45-79.

— P. BOURDIEU, «La théorie», *VH 101,* 2, 1971, pp. 12-31.

— P. BOURDIEU, «Champ du pouvoir,

champ intellectuel et habitus de classe», *Scolies*, 1, 1971, pp. 7-26.

— P. BOURDIEU, L. BOLSTANSKI, P. MALDIDIER, «La défense du corps», Information sur les sciences sociales, X, 4, 1971.

— P. BOURDIEU, C. GRIGNON, J. C. PASSERON, «Composition sociale de la population et chances d'acoès à l'enseignement superieur», *Orientations*, 1971.

— J. C. CHAMBOREDON, «La délinquance juvénile, essai de construction d'objet», *Revue Française de sociologie*, XII, 3, 1971.

— V. KARADY, «Projet d'études sur la genèse historique de la recherche scientifique en letres et en sciences humaines en France», *Information sur les sciences sociales*, X, 3, 1971, pp. 103-115.

— P. CHAMPAGNE, «La télévision et son langage: l'influence des conditions sociales de réception sur le message», *Revue Française de sociologie*, XII, 3, 1971.

Publicaciones policopiadas

— F. COLONNA, *Les instituteurs algériens formès à l'Ecole normale de Bouzaréa (1883-1939), 2 tomos, 1971, 268 pp. y 113 pp.*

— *L. BOLTANSKI, Consommation médicale et rapport au corps*, Paris, Centre de Sociologie européenne, 1971, 141 pp.

1972

Obras

— P. BOURDIEU, *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Genive, Droz, 1972, 269 pp.

— J. C. PASSERON, Traducción con D. Bresson y presentación de: J. Schumpeter, *Imperialisme et classes sociales*, Paris, Editions de Minuit, 1972 (Coll. «Le sens comun»).

Artículos

— P. BOURDIEU, «Les stratégies matrimondiales dans le système des stratégies de reproduction», *Annales*, 4-5, juillet-octobre 1972, pp. 1105-1127.

— J. M. CHAPOULIE, D. MERLLIE, «Les classes sociales et l'école. Présentation de recherches en sociologie de l'éducation», Cahiers pédagogiques, janvier 1972, 102, pp. 41-48.

— F. COLONNA, «Les système d'enseignement de l'Algérie coloniale», *Archives européennes de sociologie*, 13, 1972, pp. 95-221.

— C. GRIGNON, «Les fonctions sociale de l'école professionnelle», *Noroit*, mars-avril et mai-juin 1972.

— V. KARADY, «Normaliens et autres enseignants à la Belle Epoca. Note sur l'origine sociale et la réussite dans une profession intellectuelle», *Revue française de sociologie*, 13 (1), janvier-mars 1972, pp. 35-58.

— V. KARADY, «Naissance de l'ethenologie universitaire», *L'Arc*, número especial consagrado a Marcel MAUSS, 1972, 48, pp. 33-40.

— M. de SAINT MARTIN, «Les principales tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France», *International Review of Education*, 18 (1), 1972, pp. 100-107.

— J. TESTANIERE, «Crise scolaire et révolte lycéenne», *Revue française de sociologie*, 13 (1), janvier-mars 1972, pp. 3-34.

Publicaciones policopiadas

— J. C. CHAMBOREDON, F. BONVIN, *Les transformations sociales de la population de Yerres (1954-1968)*, Paris, Centre de sociologie européenne, 1972, 22 págs., 21 tblx.

— J. C. CHAMBOREDON, J. Y. PREVOT, *Transmission culturelle familiale et fonctions des écoles maternelles*, Paris, Centre de sociologie européenne, 1972, 53 pp.

— P. CHAMPAGNE, *Transformations morphologiques et pouvoir en milieu rural,* Paris, Centre de sociologie européenne, octubre 1972, 79 pp.

— J. M. CHAPOULIE, D. MERLLIE, *Les professeur de l'enseignement du second degré, Compte-rendu d'enquête,* Paris, Centre de sociologie européenne, novembre 1972, 125 pp.

— J. M. CHAPOULIE, *La profession d'enseignant dans la structure de classe. Préalables à une étude sociologique du corps professoral,* Paris, Centre de sociologie européenne, juin 1972, 56 pp.

1973

Artículos

— L. BOLTANSKI, «L'espace positionnel. Multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe», *Revue française de sociologie,* 14 (1), 1973, pp. 3-26.

— P. BOURDIEU, «Le marché des biens symboliques», *L'Année sociologique, vol 22, 1973, pp. 49-126.*

— *P. BOURDIEU, «L'opinion publique n'existe pas», Les temps modernes,* 318, janvier 1973, pp. 1292, 1309.

— P. BOURDIEU, «Les doxosophes», *Minuit,* 1, 1973, pp. 26-45.

— P. BOURDIEU, «Classes et classement», *Minuit,* 5, septembre 1973, pp. 22-24.

— P. BOURDIEU, L. BOLTANSKI, M. de SAINT MARTIN, «Les stragégies de reconversion», *Information sur les sciences sociales,* 12 (5), pp. 61-113.

— P. C. CHAMBOREDON, J. Y. PREVOT, «Le mètier d'enfant». Définition sociale de la prime. Enfance et fonctions differentialles de l'école maternelle», *Revue française de sociologie,* 14 (1), janvier-mars, 1973, pp. 151-163.

— J. M. CHAPOULIE, «Sur l'analyse sociologiqe des groupes professionnels», *Revue française de sociologie,* 14(1), janvier-mars, 1973, pp. 151-163.

— F. COLONNA, «Verdict scolaire et position de classe en Algérie coloniale», *Revue française de sociologie,* 14 (2), avril-juin 1973, pp. 180-201.

— V. KARADY, «L'expansion universitaire et l'evolution des inégalités devant la carriire d'enseignant au début de la III[e] république», *Revue française de sociologie,* 14 (4), octobre-decembre 1973, pp. 443-470.

— R. PONTON, «Programme esthétique et accumulation de capital symbolique. L'exemple du Parnasse», *Revue française de sociologie,* 14 (2), avril-juin 1973, pp. 202-220.

Publicaciones policopiadas

— P. BOURDIEU, *La inflation des titres scolaire,* Conferencia en la Universidad de Montreal, janvier 1973, 13 pp.

— J. C. CHAMBOREDON, F. BONVIN, *Les conditions sociales de la difusion culturelle à Yerres,* Paris, Centre de sociologie européenne, 1973.

— J. M. CHAPOULIE, *Les corps professoral dans la structure de classe, Paris, Centre de sociologie européenne,* juin 1973, 83 pp.

— V. KARADY, *Le choix du champ d'étude et la stratification de l'université dans les disciplines litteraires en France (fin du 19e siécles),* Paris, Centre de sociologie européenne, 33 pp.

— V. KARADY, *Le problime de la stratificacion de l'universite selon les titres et les diplomes à la fin du 19e siicle,* Paris, Centre de sociologie européenne, 36 pp.

— P. MALDIDIER, *Les revues de «vulgarisation». Contribution à une sociologie des cultures moyennes,* Paris, Centre de sociologie européenne, septembre 1973, 168 pp.

1974

Artículos

— P. BOURDIEU, «Avenir de classe et causalité du probable», *Revue française de sociologie,* 15 (1), janvier-mars 1974, pp. 3-42.

— P. BOURDIEU, «Les fractions de la classe dominante et les modes d'appropriation des ceuvres d'art», *Information sur les sciences sociales,* 13 (3), 1974, pp. 7-32.

— J. M. CHAPOULIE, «Les corps professoral dans la structure de classe», *Revue française de sociologie,* vol 15 (2), avril-juin 1974, pp. 155-200.

— O. LEWANDOWSKI, «Différenciation et mécanismes d'intégration de la classe dirigeante à l'image sociale de l'élite d'après le who's who en France», *Revue française de sociologie,* 15 (1), janvier-mars 1974, pp. 43-73.

— C. SUAUD, «Contribution à une sociologie de la vocation: destin religieux et projet scolaire», *Revue française de la sociologie,* 15 (1), janvier-mars 1974, pp. 75-115.

— P. BOURDIEU, *Capital culturel et stratégies de reconversion,* comunication de P. BOURDIEU au séminaire de CREDOC IREDU, Paris, novembre 1974.

Publicaciones policopiadas

— J. M. CHAPOULIE, D. MERLLIE, *Les déterminants sociaux et scolaires des pratiques professionnelles des professeurs du second degré,* Paris, Centre de sociologie européenne, juin, 1974, 120 pp.

1975

Obras

— J. C. CHAMBOREDON, traducción y presentación de B. BERNSTEIN con J. C. COMBESSIE, Ch. Y C. GRIGNON, J. LE DREN, *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle social,* Paris, Ed. de Minuit, 1975, 347 pp.

— F. COLONNA, *Instituteur algériens 1833-1939, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1975, 240 pp. (Coll. «Travaux de recherche en science politique», n.° 36).*

— *V. KARADY, edición de TEXTES de Emile Durkheim, Paris, Ed. de Minuit, 3 vol., I, Eléments d'une théorie sociale,* 1975, 509 pp.; II: *Religión, morale, anomie,* 1975, 507 pp.; III: *Fonctions sociales et institutions,* 1975, 578 pp.

Artículos

— L. BOLTAINSKI, «La constitution du champ de la bande dessinée», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1, janvier, 1975, pp. 37-59.

— L. BOLTANSKI, «Pouvoir et impuissance: projet intellectuel et sexualité dans le Journal d'Amiel», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 5-6, novembre 1975, pp. 80-108.

— P. BOURDIEU, «Methode scientifique et les conditions sociales du progrés de la raison», *Sociologie et sociétés,* 7 (1), 1975, pp. 91-118.

— P. BOURDIEU, «Méthode scientifique et hiérarchie sociale des objets». *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1, janvier, 1975, pp. 4-6.

— P. BOURDIEU, «La critique du discours letré», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 5-6, novembre 1975, pp. 4-8.

— P. BOURDIEU, «Le langage autorisé. Note sur les conditions sociales de l'efficacité du discours rituel», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 5-6 novembre, 1975, pp. 183-190.

— P. BOURDIEU, L. BOLTANSKI, «Le titre et le poste. Rapports entre le système de production et le système de reproduction», *Actes de la recherché en sciences sociales,* 2, mars 1975, pp. 95-107.

— P. BOURDIEU, M. de SAINT MARTIN, «Les catégories de l'entendement professoral», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 3, mai 1975, pp. 68-93.

— J. C. CHAMBOREDON, «Sociologie de la sociologie et intérêts sociaux des sociologues», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 2, mars 1975, pp. 2-20.

— J. C. CHAMBOREDON, «Marché de la littérature et stratégies intellectuelles dans le champ littéraire», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 4, juillet 1975, pp. 41-43.

— J. C. CHAMBOREDON, J. PREVOT, «Changes in the social definition of early childhood and the new forms of symbolic violence», *Theory and society,* 2 (3), 1975, pp. 331-350.

— P. CHAMPAGNE, «Les paysans à la plage», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 2, mars 1975, pp. 21-24.

— P. CHAMPAGNE, «La restructuration de l'espace villageois», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 3, mai 1975, pp. 43-67.

— Y. DELSAUT, «L'économie du langage populaire», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 4, juillet 1975, pp. 33-40.

— C. GRIGNON, «L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1, janvier 1975, pp. 75-97.

— C. GRIGNON, «Le paysan inclassable», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 4, juillet 1975, pp. 82-87.

— D. MERLLIE, «Psychologie et mobilité sociale», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 3, mai 1975, pp. 94-106.

— S. MICELI, «Division du travail entre les sexes et division du travail de domination: une étude clinique des anatoliens au Brésil», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 5-6, novembre 1975, pp. 162-182.

— F. MUEL, «L'école obligatoire et l'invention de l'enfance anormale», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1, janvier 1975, pp. 60-74.

— L. PINTO, «L'armée, le contingent et les classes sociales», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 3, mai 1975, pp. 18-40.

— A. SAYAD, «El Ghorba: le mécanisme de reproduction à l'emigration», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 2, mars 1975, pp. 50-66.

— C. SUAUD, «L'imposition de la vocation sacerdotale», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 3, mai 1975, pp. 2-17.

— M. VILLETTE, «L'accès aux positions dominantes dans l'entreprise», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 4, juillet 1975, pp. 98-100.

1976

Artículos

— L. BOLTANSKI, «L'encombrement et la matrise des biens sans maître'», *Actes de la recherche de sciences sociales,* 1976, 1, pp. 102-109.

— M. C. BOURDIEU, «Goûts de femmes», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1976, 5, pp. 82-88.

— P. BOURDIEU, «Les sens pratique», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1976, 1, pp. 43-86.

— P. BOURDIEU, «Les modes de domination», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1976, 2-3, pp. 122-132.

— P. BOURDIEU, «Le champ scientifique», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1976, 2-3, pp. 88-104.

— P. BOURDIEU, L. BOLTANSKI, «La production de l'ideologie dominante». *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1976, 2-3, pp. 4-73.

— P. BOURDIEU, «Un jeu chinois. Notes pour une critique sociale du jugement, *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1976, 4, pp. 91-101.

— P. BOURDIEU, M. de SAINT MARTIN, «Anatomie du gûot», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1976, 5, pp. 2-112.

— J. C. CHAMBOREDON, «La restauration de la mort. Objets scientifiques et phantasmes sociaux», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1976, 2-3, pp. 78-87.

— J. DEFRANCE, «Esquisse d'une histoire sociale de la gymnastique (1760-1870)», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1976, 6, pp. 22-46.

— C. GRIGNON, «L'art et le métier: école parallèle et petite bourgeoisie, *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1976, 4, pp. 21-46.

— V. KARADY, «E. DURKHEIM, Les sciences sociales et l'université. Bilan d'un semi-échec», *Revue française de sociologie,* n.° spécial, 1976.

— C. SUAUD, «Splendeur et misère d'un petit séminaire», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1976, 4, pp. 66-90.

— M. VILLETTE, «Psychosociologie d'entreprise et rééducation morale, *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1976, 4, pp. 47-65.

1977

Obras

— P. BOURDIEU, *Algérie 60,* Paris, Ed. de Minuit, 1977.

— P. BOURDIEU, *Reproduction in Education, Society and Culture,* Londres, Sage Publications, 1977.

Artículos

— P. BOURDIEU«La production de la croyance: contribution à une économie des biens symboliques», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1977, 13, pp. 3-43.

— P. BOURDIEU, «Remarques provisoires sur la perception sociale du corps», *Actes de la recherche en sciences sociales,*

— P. BOURDIEU, «Questions de politique», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1977, 16, pp. 55-89.

— P. BOURDIEU, «Une classe objet», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1977, 17-18, pp. 1-5.

— P. BOURDIEU, «L'économie des échanges linguistiques», *Langue française,* 34, mai 1977, pp. 17-34 (dans le même numéro, compte-rendu de la Table ronde «linguistique et sociologie du langage», MSH, 19.10.1976 avec la participation de P. Bourdieu, J. C. Chevalier, S. Delesalle, P. Encrevé, G. Fauconnier, J. C. Milner, A. Rey).

— P. BOURDIEU, «La censure», *Information sur les sciennces sociales,* 16 (4), 1977, pp. 385-388.

— P. BOURDIEU, «Sur le pouvoir symbolique», *Annales, 3, mai-juin 1977, pp. 405-411] (trad. angl., Symbolic Power, in Identity and Structure,* D. Gleeso éd., Driffield, Nafferton Books, 1977, pp. 112-119).

— P. BOURDIEU, L. BOLTANSKI, «Formal Qualifications and Occupational Hierarchies», in *Reorganizing Education,* Sage Annual Review, Social and Educational Change, vol. 1, 1977.

— J. C. CHAMBOREDON, J. L. FABIANI, «Les albums pour enfants. Le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance», *Actes de la recherche en sciences sociales.* Iére partie, 1977, 13, pp. 60-79; II^{e} partie, 1977, 14, pp. 55-74.

— P. CHAMPAGNE, «Le fête au village», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1977, 17-18, pp. 73-84.

— C. CHARLE, «Situation sociale et position spatiale. Essai de géographie sociale du champ littéraire à la fin du XIX^{e} siècle», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1977, 13, pp. 45-59.

— C. CHARLE, «Les écrivains et l'affaire Dreyfus», *Annales,* mars-avril 1977.

— C. GRIGNON, «Sur les relations entre les transformations du champ religieux et les transformations de l'espace politique», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1977, 16, pp. 3-34.

— F. MUEL, «Les instituteurs, les paysans et l'ordre républicain», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1977, 17-18, pp. 37-61.

Publicaciones policopiadas

— L. BOLTANSKI, P. MALDIDIER, *La vulgarisation scientifique et son public,* 2 vol., Paris, C.S.E., 1977.

— P. CHAMPAGNE, *L'opposition ville/campagne et le thème de la ségrégation dans le Plan. Contribution à l'étude des rapports entre les disciplines des sciences humaines et le discours des organismes de planification.*

— M. PIALOUX, *Politique du logement et genèse de l'habitat dépotoir: procesus d'endettement et mécanismes de relégation sociale. Les transformations du système des agents d'encadrement du sous-prolétariat,* Paris, C.S.E., 1977, 240 pp.

— V. KARADY, *The Social Morphology of a Scientific Elite. Normaliens, Agrégé and Doctors in the Natural Sciences in 19th Century France,* Communication au Colloque de Parex, Lancaster, Juillet 1977.

— R. PONTON, *Le champ littéraire en France de 1865 à 1905 (recrutement des écrivains, structure des carrières et production des oeuvres),* Paris, EHES mai 1977, 315 p. (thèse de doctorat de 3ème cycle).

1978

Artículos

— L. BOLTANSKI, «Les cadres autodidactes», *Actes de la recherche en sciences sociales,* juin 1978, págs. 3-23.

— P. BOURDIEU, M. de SAINT MARTIN, «Le patronat», *Actes de la recherche en sciences sociales,* mars-avril 1978, 20-21, pp. 3-82.

— P. BOURDIEU, «Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections», *Actes de la recherche en sciences sociales,* sept. 1978, 23, pp. 67-69.

— P. BOURDIEU, «Classement, déclassement, reclassement», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 24, nov. 1978, pp. 2-22.

— P. CHAMPAGNE, «Sondages d'opinion et consensus politique», *Pouvoirs,* 5, pp. 93-102.

— P. CHARLE, «Les milieux d'affaires dans la structure de la classe dominante vers 1900», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 20-21, mars-avril 1978, pp. 83-96.

— A. DEROSIERES, «Marché matrimonial et structure des classes sociales», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 20-21, mars-avril 1978, pp. 97-107.

— R. LENOIR, «Les inégalités sociales devant la vieillesse», *Revue trimestrielle de droit sanitaire et social,* avril-juin 1978, pp. 155-168.

— P. BOURDIEU, M. de SAINT MARTIN, «Les determinants sociaux du gûot», *Ethnologie française,* 1978.

— J. L. FABIANI, «Emile Durkheim, Marcel Mauss, Max Weber», *La nouvelle histoire,* bajo la dirección de J. Le Goff, R. Chartier, J. Revel, Paris, Retz, 1978.

1979

Obras

— P. BOURDIEU, *La distinction,* Paris, Ed. de Minuit, 1979.

— C. CHARLE, *La crise littéraire à l'époque du naturalisme, roman, théâtre et politique,* Paris, Presses de l'Ecole normale Supérieur, 1979.

Artículos

— L. BOLTANSKI, «Taxinomies sociales et luttes de classes. La mobilisation de

la 'classe moyenne' et l'invention des 'cadres'», *Actes de la recherche en sciences sociales,* sept. 1979, 29, pp. 75-105.

— L. BOLTANSKI, «Les systèmes de représentatioin d'un groupe social: les 'cadnes'», *Revue française de sociologie,* XX, 1979, pp. 631-667.

— F. BONVIN, «Ulne seconde famille. Un collège d'enseignement privé», *Actes de la recherche en sciences sociales,* nov. 1979, 30, pp. 47-64.

— F. BONVIN, J. C. CHAMBOREDON, «Erziehungsorganisation und pädagogische Prinzipien an katholischen Sekundarschulen in Frankreich», en: *Alternative Schulen in Rahmen öffentlicher Bildungssysteme,* Her. D. Goldschmidt und P. M. Roeder, Klett-Cotta, 1979.

— P. BOURDIEU, «Le paradoxe du sociologue», *Sociologie et sociétés,* XI, 1, avril 1979, pp. 85-94.

— P. BOURDIEU, «Les troits états du capital culturel», *Actes de la recherche en sciences sociales,* nov. 1979, 30, pp. 3-6.

— P. CHAMPAGNE, «Jeunes agriculteurs et vieux paysans. Crise de la succession et apparition du 'troisième âge», *Actes de la recherche en sciences sociales,* mai-avril 1970, 26-27, pp. 83-107.

— C. CHARLE, «Histoire professionnelle, histoire sociale? Les medecins de l'ouest au 19ème siècle», *Annales* (E.S.C.), 4, juillet 1979, pp. 787-794.

— C. CHARLE, «L'image sociale des milieux d'affaires d'après, Qui êtes vous?» (1980), en: Actes du colloque sur le patronat de la seconde industrialisation, *Cahiers du mouvement social,* 4, décembre 1979, pp. 277-292.

— C. CHARLE, «Compte rendu de E. N. Suleiman. Les élites en France, grands corps et grandes écoles», Ed. Seuil, 1979, *Annales* (E.S.C.), 4, 1979, pp. 828-830.

— J. M. CHAPOULIE, «La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflicts», *Actes de la recherche en sciences sociales,* nov. 1979, 30, pp. 65-85.

— J. L. FABIANI, «Le pouvoir des intellectuels», *Universalia,* 1979.

— V. KARADY, «Scientists and class structure: social recruitment of students at the Parisian Ecole Normale Supérieur in the nineteenth Century», *History of Education,* June 1979, pp. 99-108.

— V. KARADY, «Forces of innovation and inertia in the French university system in the late nineteenth Century», *Westminster Studies of Education,* 1979, pp. 80-99.

— R. LENOIR, «L'invention du 'troisième âge' et la constitution du champ des agents de gestion de la vieillesse», *Actes de la recherche en sciences sociales,* mars-avril 1979, 26-27, pp. 57-84.

— R. LENOIR, «Sécurité sociale et rapports sociaux: l'apparition et le développement des systèmes de retraite en France», en: H. F. ZACHER, *Bedingungen für die Enstehung und Entwidklung von Sozialversicherung,* Durcker und Humblot, Berlin, 1979, pp. 259-274.

— R. LENOIR, «Notes pour une histoire sociale du piano», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 28, juin 1979, pp. 79-82.

— M. PIALOUX, «Jeunes sans avenir et travail intérimaire», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 2-27, mars-avril 1979, pp. 19-47.

— M. PIALOUX, B. THERET, «Etat, clase ouvrière et logement social», I, *Critiques de l'économie politique,* nouvelle série n.° 9, oct-déc. 1979.

— M. POLLAK, «P. F. Lazarsfeld, fondateur d'une multinationnale scientifique», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 25, 1979, pp. 45-59. (Traducido al español).

— A. SAYAD, «Les enfants illégitimes, lére partie», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 25, janv. 1979, pp. 61-81.

— A. SAYAD, «Les enfants illégitimes, 2éme partie», *Actes de la recherche en*

sciences sociales, 26-27, mars-avril 1979, pp. 117-132.

— A. SAYAD, «Les usages sociaux de la culture des inmigrés», *Centre d'information et d'étude de l'émigration mediterranéenne (IEMM),* 1979.

— M. VILLETTE, «La carrière d'un cadre de gauche après 1968», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 29, sept. 1979, pp. 64-74.

Publicaciones policopiadas

— V. KARADY, *Les Ecoles Normales Supérieures de la rue d'Ulm et de Sain Cloud et la formation des cadres de la recherche scientifique fondamentale de 1945 à 1974,* Action Thématique Programée du Centre National de la Recherche Scientifique, rapport scientifique multigraphié, 1979.

1980

Obras

— P. BOURDIEU, *Le sens pratique,* Paris, Ed. de Minuit, 1980.

— C. CHARLE, *Les hauts fonctionnaires en France au 19ème siècle,* Paris, Gallimard, collect. «Archives», 1980.

Artículos

— L. BOLTANSKI, «L'université, les entrepreneurs et la multiplication des salariés bourgeois», 1960-1975, *Actes de la recherche en sciences sociales,* 34, 1980, pp. 17-44.

— P. BOURDIEU, «Le capital social», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 31, janv. 1980, pp. 2-3.

— P. BOURDIEU, «Lettre à Paolo Fossati à propos de la Storia dell'arte italiana», *Actes de la rechèrche en sciences sociales,* 31, 1980, pp. 90-92.

— P. BOURDIEU, «L'identité et la représentation. Eléments pour une réflexion critique sur l'ideé de région», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 35, 1980, pp. 63-72.

— P. CHAMPAGNE, «Statistiques, monographies et groupes réels», à paratre in: *Mélanges Madeleine Grawitz, Dalloz.*

— *C. CHARLE, «Le recrutement des hauts fonctionnaires en 1901», Annales (ESC), 2, 1980.*

— *V. KARADY, «L'accès aux grades et leur fonction universitaire dans les facultés des sciences au 19ème siècle. Examen d'une mutation», en: Historical Reflexions/Reflexions Historiques,* mars 1980.

— V. KARADY, «La litérature orale africaine: bilan d'une discipline naissante d'après un recensement bibliographique», en colaboración con V. Gôrög, en: *Cahiers d'Etudes Africaines,* 1980, número especial «Hommage à Denise Paulme».

— V. KARADY, «The Durkheimians in Academe», en *The Durkheim School* by Ph Besnard (ed.), Cambridge University Press, 1980.

— V. KARADY, L. KEMENY, «Antisémitisme universitaire et concurrence de classe. La loi de numerus en Hongrie entre les deux guerres». *Actes de la recherche en sciences sociales,* 34, 1980, pp. 67-97.

— R. LENOIR, «Les accidents du travail: un enjeu de luttes, note de recherche», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 32, mars-avril 1980, pp. 77-88.

— D. MERLLIE, J. Y. COUSQUER, «Mariage et relations familiales dans l'aristocratie rurale: deux entretiens», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 31, janv. 1980, pp. 22-34.

— D. MERLLIE, «Sur la production de données statistiques: l'origine sociale des étudiants», en: *Mélanges Madeleine Grawitz,* Dalloz.

— F. MUEL-DREYFUS, *«L'alphabétisation des français, note critique», Annales.*

— F. MUEL-DREYFUS, «L'initiative pri-

vée, le 'terrain' de l'education spécialisée», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 32, marx-avril 1980, pp. 15-49.

— M. PIALOUX, B. THERET, «Etat, classe ouvriére et logement social», II, *Critiques de l'économie politique,* nouvelle série, 10, janv.-marx 1980.

— M. de SAINT MARTIN, «Une grande famille», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 31, janv. 1980, pp. 4-21.

— A . SAYAD, «Le foyer des sans-famille», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 32, mars-avril 1980, pp. 88-103.

— P. BOURDIEU, «Oú sont les terroristes», *Esprit,* 11, 12, Nov-dec. 1980, pp. 253-258, respuesta al artículo de PH. RAYNAUD, «Le sociologue cotre le droit», *Esprit,* mars. 1980, pp. 82.

Publicaciones policopiadas

— V. KARADY, *Inégalités sociales et dispositifs scolaires au 19éme siécle: étude sur le recrutement de l'enseignement secondaire en France (public et privé).* Rapport d'ATP au CNRS 1980.

— V. KARADY, *Les physiciens et la recherche physique en France dans le champs scientifique. Vue d'ensemble de l'histoire sociale d'une discipline (1860-1960). Rapport d'ATP au CNRS, 1980.*

— *CL. CRIGNON, CH. GRIGNON, Consomations alimentaires et styles de vie. Contribution à l'etude du gout populaire,* Institut National de la Recherche Agronomique, 1980.

1981

— P. BOURDIEU, *Questions de Sociologie (recogida de entrevistas, conferencias, intervenciones, notas, etc.), Ed. de Minuit, Paris, 1981.*

Artículos

— L. BOLTANSKI, «America, America... Le plan Marshall et l'importation du 'management'», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 38, fév-mars 1981, pp. 19-41.

— P. BOURDIEU, «La représentation politique. Eléments pour une théorie du champ politique», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 36-37, fév-mars 1981, pp. 3-24.

— P. BOURDIEU, «Décrire et prescrire. Note sur les conditions de posibilité et les limites de l'efficacité politique», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 39, sept. 1981, pp. 3-70.

— P. BOURDIEU, «Epreuve scolaire et consecration sociale. Les classes preparatoires aux Grandes Ecoles», Actes de la recherche en sciences sociales, 39, sept. 1981, pp. 3-7.

— P. BOURDIEU, Y. DELSAUT, «Pour une sociologie de la perception», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 40, nov. 1981, pp. 3-9.

— J. P. BRIAND, J. M. CHAPOULIE, «L'enseignement primaire supérieur des garçons en France, 1918-1942», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 39, sept. 1981, pp. 87-112.

— D. MERLLIE, «Remarques en marge de la note sur le population ouvriire et le vote comuniste à Paris», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 38, 1981, pp. 63-68.

— M. POLLAK, «Une sociologie en acte des intellectuels: les combats de Karl Kraus», *Actes de la recherche en sciences sociales, 36-37, fev-mars 1981, pp. 87-104.*

— *L. PINTO, «Les affinités électives. les amis du Nouvel Observateur comme groupe ouvert», Actes de la recherche en sciences sociales,* 36-37, fév.mars 1981, pp. 105-124.

— J. VERDES-LEROUX, «Champ scientifique et champ politique», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 36-37, fév.-mars 1981, pp. 25-31.

1982

Obras

— P. BOURDIEU, *Leçon sur la leçon (lección inaugural de su entrada en el Collège de France), Ed. Minuit, Paris, 1982.*

— *P. BOURDIEU, Ce que parler veut diré,* Ed. Minut, Paris, 1982 (traducida al español).

— P. BOLTANSKI, *Les cadres,* Ed. Minuit, Paris, 1982.

Artículos

— P. BOURDIEU, «Les rites d'institution», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 43, juin 1982, pp. 58-63.

— P. BOURDIEU, M. de SAINT MARTIN, «La sainte famille. L'épiscopat français dans le champ du pouvoir», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 44-45, nov. 1982, pp. 2-54.

— CH. CHARLE, «Naissance d'un grand corps. L'inspection des finances à la fin du 19è siècle», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 42, avril 1982, pp. 3-18.

— J. C. COMBESSIE, «Marché du travail et dynamique des valeurs. La cueillette du coton en Andalousie», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 41, fév. 1982, pp. 73-85.

— J. C. PASSERON, «L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie», *Revue Française de Sociologie,* 981, n.° 4, pp. 555-584.

— CH. SUAUD, «Conversions religieuses et reconversions economiques», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 44-45, nov. 1982, pp. 72-94.

— F. BONVIN, «L'école catholique est-elle encore religieuse», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 44-45, nov. 1982, pp. 95-108.

— A. DESROSIERES, M. GOLLAC, «Trajectoires ouvrières, systemas d'emploi et comportements sociaux», *Economie et satatistique,* 147, sept. 1982, pp. 43-65.

— N.° 42 de *Actes de la recherche en sciences sociales* (avril 1982) titulado: «Classements scolaires et classements social».

— SABELLI, «Le rite d'institution, résistance et domination», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 43, juin 1982, pp. 64-70.

Publicaciones policopiadas

— F. MUEL-DREYFUS, *Enseignement primaire et education specialisée. Origines, memoires, filiations,* Paris, Université de Paris V, oct. 1982 (These de doctorat de 3.° cycle).

— P. CHAMPAGNE, *Statistique, monographie et groupes sociaux,* Communication présentée à la journée d'étude «Sociologie et statistique», 15 oct. 1982, 10 pp.

— R. LENOIR, *Vieillissement et rapports en tre genérations,* Communication présentée à la journée d'étude «Sociologie et statistique», 15 oct. 1982, 13 pp.

— J. C. COMBESSIE, *Effets de méthode. A propos du marché du travail,* Communication présenté à la journée d'étude «Sociologie et statistique», 15 oct. 1982, 18 pp.

1983

Obras

— F. MUEL-DREYFUS, *Le Metier d'éducation,* Ed. Minuit, Paris, 1983.

— P. BOURDIEU Y OTROS, *L'intelectuel: l'intelligentsia et les manuels,* Ed. Anthropos,

Artículos

— N.° 46 de *Actes de la recherche en sciences sociales* (mars 1983) titulado: «L'usage de la parole» contiene, entre otros, los siguientes artículos:

— B. LAKS, «Langage et pratiques sociales. Etude sociolinguistique d'un group d'adolescents».

— P. BOURDIEU, «Vous avez dit 'populaire'?».
«Education et philosophie», n.° 47-48 de *Actes de la recherche en sciences sociales,* juin 1983.
«Qu'est-ce que classer», n.° 50 de *Actes de la recherche en sciences sociales, nov. 1983.*

— *P. BOURDIEU, «O Konomisches Kapital, Kulturelles Kapital, soziales Kapital» en Soziale Welt,* Gottingen, 1983, 34, n.° 2, pp. 183-198.

1984

Obras

— P. BOURDIEU, *Homo Academicus,* Minuit, 1984.

— L. PINTO, *L'intelligence en action: Le Nouvel Observateur,* Paris, A. M. Metailie, 1984.

— M. POLLAK, *Vienne 1900,* Paris, Gallimard, 1984.

Artículos

— P. BOURDIEU, «Espace social et genèse des classes», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 52-53, juin 1984, pp. 3-14.

— M. VILLETTE, «Une technologie sociale d'ingenieur-conseil», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 54, set. 1984, pp. 45-46.

— Y. WINKIN, «Entretien avec Erving Goffman», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 54, set. 1984, pp. 85-86.

— Y. WINKIN, «La Fondation Macy et l'interdisciplinarité», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 54, set. 1984, pp. 87-90.

— J. CL. COMBESSIE, «L'evolution comparée des inegalités: problemes statistiques», *Revue Française de sociologie,* avril-juin, 1984, XXV-2, pp. 233-254.

L. PINTO, «La vocation de l'universel. La formation de la representation de l'intellectuel vers 1900», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 55, nov. 1984, pp. 23-32.

— J. DUMAZEDIER, «A propos de l'etude de Michael Pollak sur Paul Lazarsfeld, fondateur d'une multinationale scientifique», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 55, nov. 1984, pp. 49-53.

— M. POLLAK, «Projet scientifique, carrière professionnelle et stratégie politique», *Actes de la recherche en sciences sociales,* 5, nov. 1984, pp. 54-62.

— J. PREVOT, «A propos d'un livre de sociologie de l'education, quelques remarques méthodologiques (se trata del libro M. Cherkaoui, *Les changements du système educatif en France,* 1950-1980, Paris, PUF, 1982).

1985

Artículos

— J. CL. PASSERON, F. DE SINGLY, «Différences dans la difference: socialisation de classe et socialisation sexuelle», *Revue Française de science politique, vol. 34, n.° 1, fev. 1984, pp. 48-78.*

— *M. M. KOVACS, «Luttes proffessionnelles et antisémitisme: chronique de la monté du fascisme dans le corps médical hongrois, 1920-1944», Actes de la recherche en sciences sociales,* 56, mars. 1985.

— D. MERLLIE, «Analyses de l'interaction entre variables. Problemes statistiques ou sociologie? Un Debat», Revue Française de Sociologie, 1985, 26, n.° 4, pp. 629-652.

— Cl. GRIGNON, J. C. PASSERON, *Sur les cultures populaires. Seminaire de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Socialess,* Cahier du CERCOM, 1, 1985.

«Stratégies de reproduction-1», *Actes de*

la recherche en sciences sociales, n.° 57-58, juin 1985.

«Stragégies de reproduction-2», *Actes de la recherche en sciences sociales,* n.° 59, set. 1985. Contiene, entre otros, los siguientes artículos:

— P. BOURDIEU, «Effet de champ et effet de corps».

— P. BOURDIEU, R. CHARTIER, D. DANTON, «Dialogue à propos de l'histoire culturelle».

— M. de SAINT MARTIN, «Les stratégies matrimoniales dans l'aristocratie».

— D. CUCHE, «Traditions populaires ou traditions élitistes. Rites d'initiation et rites de distinction dans les Ecoles d'Arts et Métiers», *Actes de la recherche enn sciences sociales,* n.° 60, nov. 1985, pp. 57-67.

— Y. WINKIN, «Croyance populaire et discours savant: 'langage de corps' et 'communication non verbale'», *Actes de la recherche en sciences sociales,* n.° 60, nov. 1985, pp. 75-78.

— P. BOURDIEU, «Le sport dans la société francaise», *Problîmes politiques et sociaux. Articles et documents de actualité mondiale,* Paris, 1985, n.° 5, 13, pp. 5-40.

1986

Artículos

«Science et actualité», *Actes de la recherche en sciences sociales,* N.° 61, mars 1986, contiene, entre otros:

— P. BOURDIEU, «La science et l'actualité».

— P. BOURDIEU, «L'illusion biographique», *Actes de la recherche en sciences sociales,* N.° 62-63, juin 1986.

— P. BOURDIEU, «Habitus, code et codification», *Actes de la recherche en sciences sociales,* N.° 64, septembre 1986, pp. 40-44.

— J. L. FABIANI, «Savants apliquées: l'agriculture et ses sciences aux EE.UU.» *Actes de la recherche en sciences sociales,* 1986, pp. 84-85.

Sobre el movimiento estudiantil francés que tuvo lugar en noviembre y diciembre de 1986, Bourdieu tomó posición en los momentos más calientes del mismo publicando en *Liberation,* el 4 de diciembre de 1986, un artículo donde analizaba dicho movimiento como una revuelta en nombre de la solidaridad y de la gratuidad contra la lucha de todos contra todos y donde criticaba y condenaba a los «aparatchiks socialistas», incluyendo al ex ministro J. P. Chevenement, adheridos a la ideología del elitismo y la competencia que encarnan Bernard Tapie y los EE.UU.

En el número extraordinario de *Liberation,* «la nouvel vague» de enero de 1987 que recoge los artículos publicados por dicho periódico sobre el movimiento estudiantil francés, Bourdieu con sus análisis sobre el mismo se alinea con los que (A. Lipietz, L. Joffrin, J. Daniel, P. Birbaum, P. Virilio, etc.) ven en dicho movimiento un rechazo a la sociedad dual, una defensa de la ruptura, de la utopía, de la solidaridad, de la igualdad y de la ética frente a los que ven en el mismo una defensa del individualismo, el consenso, el liberalismo de intereses corporativos (J. Baudrillard, L. Pauwels, G. Lipovetyky, P. Thibaud, B. H. Lévy, etc.).

1987

Obras

— J. M. CHAPOULIE, *Les professeurs de l'enseignement secondaire, un métier de classe moyenne,* Ed. Maison des Sciences de l'Homme, 1987.

— P. BOURDIEU, *Choses dites* (entrevistas, conferencias, comunicaciones, etc.), Ed. Minuit, 1987. En este trabajo el autor se aplica a sí mismo sus análisis.

— P. BOURDIEU está a punto de terminar una importante y extensa obra que será publicada a comienzos de 1988 en dos volúmenes sobre la invención en el siglo XIX de las figuras del artista y del

intelectual tal como hoy los conocemos.

J. C. Chamboredon que perteneció al equipo de P. Bourdieu, con el que realizó importantes estudios y con el que publicó obras conjuntamente (como *El Oficio de Sociólogo* realizada también por J. Cl. Passeron) se separó de éste (al igual que otros destacados miembros del Centre Européenne de Socilogie como J. C. Passeron, Cl. Grignon) y tomo distancias de alguno de sus análisis y posiciones que critica con virulencia en el artículo publicado (por Chamboredon): «Response à M. M. Boudon et Bourricaud, auteur du Dictionnaire», *Revue Française de Sociologie,* 1984 XXV, 2, pp. 332-333. En este artículo Chamboredon responde a otro de R. Boudon, F. Bourricaud, «De la domination avec un gran D», publicado en el mismo número de la *Revue Française de Sociologie,* pp. 330-331, que era una durísima respuesta a una nota de pie de página de tres líneas, de un artículo de Chamboredon («Pierre Clastres et le retour de la question politique en etnologie», *Revue Française de Sociologie,* 24 (3), 1983, note 10, pp. 563-564, en la que arremetía contra el *Dictionnaire critique de la Sociologie* publicado por R. Boudon y F. Bourricaud, Ed. PUF, Paris 1983.

Boudon y Bourricaud señalaban en la respuesta a Chamboredon en la cual atacaban a P. Bourdieu: «Chamboredon se libra a una práctica que algunos de los que se declaran representantes de la Teoría de la Dominación desarrollada por el Sr. Bourdieu en sus escritos, utilizan metódicamente en alternancia con una u otra receta clásica, la consistente en arrojar la sospecha sobre un libro sometiendo a un examen altivo y quisquilloso tales o tales de sus páginas y de sus frases, y tratándolas como perfectamente aislables de su contexto.»

«Resulta evidente que estas recetas pueden ser eficaces: si los que quieren expresar sus críticas hacia la Teoría de la Dominación se ven disuadidos de hacerlo por la amenaza de una nota a la que no sabrían responder sin caer en el ridículo, la Teoría tiene posibilidades de pasar por verdadera cerca de los devotos y de los ingenuos, pero también cerca de los indiferentes y de los lectores no especialistas.»

«(...) Nuestro pecado imperdonable es de 'negar los mecanismos de la dominación'. Dado que Chamboredon nos da una oportunidad, pongamos los puntos sobre las "íes" y pidamos al lector que se remita a los artículos: "Poder", "Influencia", "Estratificación Social", "Desigualdades" en nuestro Diccionario. Verá que nunca hemos negado las desigualdades de poder entre los individuos como entre los grupos. Pero para nosotros el poder no es más que una dimensión de la acción colectiva. Rechazamos confundir el poder, la influencia, la riqueza, el prestigio, la autoridad, etc., en el 'méli-mélo' de la 'Dominación', pues si bien percibimos las ventajas ideológicas de esta confusión, se nos escapan las ventajas analíticas. Preferimos analizar los mecanismos de legitimación más que ocuparnos en el rum-rum de la 'violencia simbólica'. Rechazamos reducir el Poder (con una gran P, claro está) a la sola función de 'reproducir' indefinida e idénticamente los famosos 'mecanismos de Dominación'.»

«(...) Conformes al principio según el cual no se tira sobre una ambulancia, estamos dispuestos a dejar la Teoría de la Dominación con sus recetas, confusiones, sofismas y con su maravillosa simplicidad. Desearíamos solamente que consienta en no perturbar el juego normal de la discusión científica.» Así terminaban Boudon y Baurricaud su réplica a Chamboredon al que acusaron de «Terrorismo intelectual», de «bufón», de escribir frases en puro patagón, galimatías, etc.

En una respuesta en clave de ironía, Chamboredon además de seguir criticando a Boudon y Bourricaud, aprovecha para arremeter duramente contra Pierre Bourdieu, contra sus teorías y posiciones (sería interesante llevar a la práctica una aplicación de las teorías desarrolladas por Bourdieu —y en su día también por Chamboredon— sobre el «campo científico, universitario e intelectual» aplicado a los ac-

tores en juego en esta polémica entre Boudon, Bourricaud y Chamboredon, con Bourdieu de por medio, para delimitar las estrategias, representaciones y espacios posicionales en acción, para verificar si en este caso y como dice P. Bourdieu en la presentación del n.° 61 de *Actes de la recherche en sciences sociales,* mars 1986, titulado «La ciencia y la actualidad», «en todo universo social, una decisión o una acción no tienen nunca, hablando propiamente, por sujeto el responsable aparente, el que socialmente se coloca delante y que autentifica la firma, signum authenticum. Como en las novelas o películas policiales en que los índices demasiado visibles están colocados para desviar la atención del detective, los certificados sociales de la responsabilidad (...) están como hechas para ocultar la lógica real de la causalidad, que la ciencia debe descubrir reconstruyendo la estructura y el funcionamiento del campo del que la acción o la obra considerada es la expresión»). Dice Chamboredon: «Boudon y Bourricaud añaden la calumnia a la grosería y sugieren que es Bourdieu quien habría armado y, por qué no, pagado mi mano. Es preciso decir (...) que desde hace bastante tiempo he dejado de pertenecer al equipo de Bourdieu, que nunca he sido *sectador* de un putativo «bourdellisme», que, desde mis primeras lecturas, he aprendido a no confundir a Bourdieu con Durkheim, Marx, Weber o Santo Tomás (hay sociólogos que creen que «habitus» ha sido inventado por Bourdieu). En fin, que —ironías de esta polémica— debido a que me sentía incómodo con la teoría de la dominación que desarrolla Bourdieu (por referirme aquí a las cuestiones de teoría y no entrar en las prácticas) he dejado de remar sobre esa *nave.* En una palabra, encuentro esa teoría de la dominación sencillamente nietzchiana bajo apariencia de ser weberiana, articulada con una teoría del habitus monada, hiper-leibniziana (tendencia Pangloss); penetrada por un «sociocentrismo» de clase superior, bajo máscara plebeya (...). No tengo nada contra las justas-«évitements» (evitamientos) (por personas interpuestas) a las que se libran, en las que se desgañitan, Boudon, Bourdieu, Bourricaud, pesados jugueteos (reproducciones bastante sombrías): pido simplemente que, a falta de preocuparse de la calidad y del rigor de la discusión científica, miren de no pisarme».

J. C. Chamboredon (junto a P. M. Menger) reunía los estudios y presentaba el número de la *Revue Française de Sociologie,* Juillet-set. 1986, dedicado a la «Sociología del arte y de la literatura» que contenía, entre otros, el artículo de Chamboredon: «Production symbolique et formes sociales. De la sociologie de l'art et de la littérature à la sociologie de la culture», pp. 505-532, F. de Singly: «Artistes en vue», pp. 531-544.

RESEÑAS DE LIBROS

RESEÑAS DE LIBROS

HOUSE, R. (Ed.). *New directions in educational evaluation*. Londres. The Falmer Press. 1986. 261 págs.

Esta es una interesante recopilación de aportaciones de muy significados autores dentro de la evaluación educativa e investigación evaluativa, como pueden ser Kemmis, Scriven, Stake, Weiss, Walker y el mismo House, que desde perspectivas diversas abordan un tema de candente actualidad en el control de los sistemas educativos y en la investigación educativa.

El interés del tema en sí mismo reside en la diversidad de enfoques que recientemente ha surgido en la evaluación educativa —que no es la evaluación de alumnos—, en la polémica metodológica que desata la instrumentación de diversos paradigmas para realizarla y en la incardinación e instrumentación que un tipo de evaluación puede experimentar dentro de unas determinadas coordenadas políticas.

La proliferación de esta temática e incluso el nacimiento de una nueva profesión —la de evaluador— se encuadra dentro de una mentalidad de control sobre las inversiones realizadas en educación, que consiguientemente han despertado preocupaciones de diversas índole sobre la calidad de la educación, el funcionamiento de los sistemas educativos, una visión más amplia de los aspectos que inciden en esa calidad de la enseñanza y toda una serie de problemas de índole metodológica, política y ética, como consecuencia de realizar una práctica que implica profundas derivaciones en las sociedades complejas en las que resulta difícil el control de la acción política y administrativa.

Como otras muchas preocupaciones en educación, ésta que ahora comentamos se engarza en un determinado contexto político, social y escolar bastante diferente al nuestro, hasta el punto que el lector que se acerque al tema por primera vez pudiera pensar en la escasa referencia que guarda el tema con sus experiencias de referencia y la posibilidad de traslación que tiene todo esto a nuestro contexto más inmediato. En nuestro caso el término evaluación se interpreta, de acuerdo con la significación más extendida, como algo equivalente a controlar la actividad del alumno, recogiendo y publicando una cierta información sobre el nivel de su rendimiento académico. En el contexto anglosajón, la evaluación, en una acepción más amplia, significa la posibilidad de informar sobre el mérito o valor de componentes y fenómenos que tienen lugar en el sistema escolar, sean éstos instituciones, programas, profesores, etc.

Pero la lectura de la obra va más allá de darnos la posibilidad de acceder a un conocimiento comparado sobre otros sistemas educativos, las coordenadas político-

sociales en las que se enmarcan y los problemas que generan en el pensamiento sobre la educación. El conocimiento de esas realidades educativas, sus relaciones con un tipo de política y de relaciones sociales, y la discusión científica y metodológica que desata la concepción y ejecución de la evaluación puede tener un interés muy notable por cuanto rompen una serie de esquemas a los que estamos muy acostumbrados y nos ayudan a descubrir y meditar sobre las peculiaridades de nuestro propio contexto.

Si de alguna forma el pensamiento educativo sobre temas de índole más pragmática está muy condicionado por la estructura organizativa del sistema escolar en el que se plantean los problemas y discursos intelectuales particulares, estos temas pueden contribuir a romper y ampliar esos esquemas habituales de nuestro pensamiento pedagógico y cuestionar las prácticas dominantes en el sistema educativo propio.

En la realidad, bajo el término evaluación, se aplican hoy metodologías tan diversas, se realizan actividades tan divergentes, bajo paradigmas a veces tan contrapuestos, que agrupar todo ello bajo la rúbrica de actividades de evaluación no es muy clarificador que digamos. Muy genéricamente, Stufflebeam viene a decirnos que la evaluación es un conjunto de acciones y procedimientos que se diseñan y se emprenden para asistir a una determinada audiencia de suerte que ésta pueda juzgar y mejorar el valor de algún objeto educativo. («An analysis of alternative approach to evaluation». En J. Madaus (Ed.): *Evaluation models.* Boston. Kluwe-Nijhoff Publis. Pág. 25).

La evaluación se ocupa, pues, de la recogida de informaciones por procedimientos diversos revertiéndolas sobre una audiencia que ha de juzgar el valor de algo relacionado con la educación. Por ello la evaluación en las sociedades con sistemas educativos desarrollados, en las que además de ejercerse el control de rentabilidad se pretende controlar lo que ocurre en las instituciones públicas, la evaluación deja de ser un mero control de eficacia y rendimientos desde la óptica del poder para convertirse en el desarollo de una auditoría sobre fenómenos educativos. Es la forma de ofrecer informaciones para juzgar socialmente el valor de lo que está ocurriendo.

Los ámbitos más relevantes en los que se ha desarrollado la evaluación son básicamente la aplicación de pruebas a los alumnos y profesores con vistas a la concesión de acreditaciones académicas, los programas de evaluación tendentes a la comprobación de eficacia de las instituciones educativas y de los profesores con la intención de ejercer un tipo determinado de control sobre las mismas, y la evaluación de proyectos curriculares que tanto han proliferado en las dos últimas décadas. Como ya decía Cronbach en 1963 (en «Course improvemente thought evaluation») la evaluación puede utilizarse con tres propósitos fundamentales: decidir sobre la bondad de determinados métodos y materiales o experiencias, tomar decisiones sobre los individuos, aclarando sus necesidades o juzgándolos con propósitos selectivos, y regular administrativamente el sistema juzgando la calidad del mismo.

Comprobemos cómo entre nosotros solamente el propósito de juzgar a los alumnos entra dentro de la actividad de evaluación que nos es más conocida.

La expansión de la evaluación educativa viene motivada por las necesidades que satisface dentro de una política y un concepto de calidad de enseñanza fuertemente marcados por una acepción o una metáfora empresarial e industrial para comprender y valorar los fenómenos educativos y la gestión de las instituciones escolares. Se convierte en una premisa para la racionalización del gasto público en educación, mucho más en época de crisis económica, que incide muy básicamente en las reducciones de las inversiones en necesidades sociales de todo tipo.

Los supuestos eficientistas de una política que invierte fuertes sumas de fondos públicos en muy diverso tipo de progra-

mas educativos y sociales en los Estados Unidos llegó a convertir en obligatoria la evaluación para cualquier programa de acción compensatoria, de suerte que cada uno de ellos llevase parejo un programa de evaluación de su eficacia. Todo esto ocurre dentro de un clima social tendente a pedir el cumplimiento de su responsabilidad a las instituciones escolares, dentro de un esquema de gestión empresarial impuesto por los administradores de la educación, con una visión taylorista y productivista de la educación, que ha impuesto la aplicación masiva de pruebas para analizar la calidad del sistema escolar y los frutos que rinde.

Un esquema de rentabilidad que también ha alcanzado a la evaluación de los profesores, en los que se quiere comprobar el rendimiento de su trabajo como se hace con la actividad de un obrero en la cadena de montaje industrial.

House pone de manifiesto la importancia del pensamiento metafórico en educación y la particular relevancia de la metáfora de la productividad industrial para analizar la rentabilidad de la educación, vaciando de contenido el concepto de calidad de la enseñanza de cualquier otro significado que no sea el cumplimiento de los objetivos impuestos a la escuela, a sus alumnos y a sus profesores.

El pensamiento sobre problemas sociales es en algún modo siempre metafórico y ello significa que se aprovechan determinadas imágenes para dar luz a una cierta realidad actuando aquéllas a título de metáforas generativas, como las ha llamado Schön. Las metáforas surgen del campo dominante en el que trabaja un determinado sujeto o de los esquemas dominantes en una cierta realidad. Es lógico por ello que la metáfora dominante en el tema de la evaluación sea la de la producción y rendimientos industriales, dada la fuerte impronta que una sociedad industrial y de servicios tiene sobre las fuerzas dominantes que gestionan los asuntos educativos. Esos marcos metafóricos resaltan valores, procedimientos, aspectos relevantes y la propia utilización que ha de hacerse de la información adquirida por la evaluación. De acuerdo con esta metáfora industrialista, un programa puede llegar a verse en términos de tiempos, costos, rendimientos, productos, etc. Al someter a un programa educativo a tal metáfora industrial se incide sobre: la idea de qué se diseña, qué se implanta, qué puede ser probado en su rendimiento, manipuladas sus variables, etc., y que los cambios que produce sean mensurables. La propia entidad de la evaluación queda condicionada a la metáfora tras la que se presenta y argumenta el programa.

La preocupación de un político desde la administración cuando decide realizar una política innovadora dentro de un clima democrático en el que tiene que dar cuenta de sus realizaciones, y sobre el que cae la vigilancia de sectores de la opinión pública está en demostrar la bondad o el rendimiento de lo que hace. ¿En qué términos? La propia presión social y del oponente político le lleva a buscar rentabilidades tangibles a corto plazo que sean «incontestables»; y pueden serle de menor utilidad otros datos que una evaluación menos contaminada por la metáfora industrial podría darle como conocimiento sobre la realidad. Los datos necesarios al administrador del programa pueden no coincidir con las informaciones útiles a los consumidores del mismo a la audiencia social más amplia.

El tipo de evaluación sobre las realidades educativas viene muy condicionado por el tipo de información relevante que se considera necesaria desde quien decide esa necesidad de contar con los datos de tal evaluación. El evaluador no es quien decide el problema a estudiar por lo general, y en eso se suele diferenciar de investigador, y por tanto tampoco es del todo libre en la determinación de qué información es políticamente necesaria, relevante y rentable, aunque como miembro de una sociedad debe ofrecerle a ésta información útil para comprender su realidad. Este es el valor de la evaluación democrática y concienciadora.

Uno de los problemas básicos de la evaluación está en el análisis de las necesida-

des de las audiencias, en orden a buscar el tipo de información más adecuada a sus necesidades de comprensión de las realidades sociales y educativas. El problema reside en el hecho de que por lo general sobre los hechos, programas y realidades educativas se tienen expectativas contradictorias que reclaman tipos diferentes de información. De esta suerte los problemas que plantea la evaluación, desde su diseño, la elección del modelo con el que realizarla, la elaboración de datos hasta la publicación de los mismos, están muy relacionados con las relaciones de poder dentro de la sociedad y más en concreto con las que existen entre los elementos implicados en los sistemas educativos. El evaluador no puede o es muy difícil que pueda ser neutral en esa pugna de intereses contrapuestos.

Las características de la evaluación, su instrumentación, se derivan de la concepción metafórica de los programas a los que quiere servir de control y del peso concedido a un tipo particular de efectos causados por las actuaciones educativas. A un programa se le puede pedir que mejore la calidad de la educación en términos de reducción de tiempos en el logro de determinados objetivos, en economía de medios o en que cambie cualitativamente la forma de actuar de los alumnos y de los profesores, aunque estos efectos no se traduzcan en rendimientos concretos e inmediatos, al menos a corto plazo. El énfasis sobre qué tipo de efectos son importantes condicionará el modelo evaluativo que se adopte.

La evaluación es un proceso de recogida de información considerada como relevante para juzgar la utilidad de un determinado proyecto, de un programa puntual, de un currículo, de la actuación de los agentes educativos más directamente implicados en la práctica educativa, etc., de suerte que se pueda dilucidar de alguna forma si ha merecido la pena esa actuación. Lo que es evidente es que ese proceso se puede desarrollar con esquemas mediadores muy diversos, con metodologías muy distintas y para propósitos muy contrapuestos. Parafraseando a Habermas, podríamos decir que el conocimiento proporcionado por la evaluación lleva el germen de la propia utilización que es posible hacer del mismo, de acuerdo con los intereses, supuestos y metodologías subyacentes al proceso de su elaboración y de acuerdo con los intereses de quien decida que es necesaria dicha evaluación.

Por ello la evaluación, los modelos de realizarla y el tipo de información relevante que recoge, en tanto sus resultados se pueden utilizar para reorientar la acción sobre la realidad, conecta con posibles modos de entender el cambio en educación, con modos distintos de entender la calidad en la misma y lo que se concibe como renovación de las prácticas educativas. El énfasis puesto en un tipo de información considerado como relevante nos descubre el concepto de calidad educativa que anida detrás de quien pide la evaluación. Existe la posibilidad de extraer información y conocimiento de una realidad para contrastar resultados con esperanzas o metas previstas, juzgando el programa o la eficacia de quienes lo desarrollan; o se pueden desenmascarar e *iluminar* procesos que tienen lugar cuando una acción pedagógica se produce de forma natural o es diseñada como un programa más o menos coherente para incidir intencionadamente en una realidad. Se puede adquirir información para mejor ejercer el control sobre la realidad o para facilitar la comprensión de esa realidad. Se puede obtener información al servicio de la cúpula que detenta el poder y que gestiona los servicios públicos o para conocimiento de una más amplia mayoría que debe ejercer el control sobre el poder. La evaluación democratizadora, en tanto da mejor conciencia sobre los procesos sociales, es un instrumento de limitación del poder de los administradores sobre los administrados. Lo que puede convertirse en un conflicto ético para el evaluador que sirve a audiencias con intereses posiblemente conflictivos.

El grado de conciencia democrática, el concepto de calidad en los administradores que financian las evaluaciones y controles sobre el sistema educativo y el margen de maniobra del evaluador consciente

de las necesidades sociales, determinan el tipo de evaluación a realizar.

Una mera discusión metodológica y técnica sobre la evaluación perderá de vista los intereses a los que sirve. Aquí reside la importancia política y ética de la evaluación. El control de los procesos educativos, como ocurre con cualquier fenómeno social, sugiere conflictos éticos y políticos a resolver antes de enfocar de forma estrictamente técnica el problema.

Quizá sea el capítulo de Nevo, dentro del libro que comentamos, el que mejor nos presente de forma esquemática el universo de problemas que plantea la evaluación educativa. Nos sistematiza en diez cuestiones *las interrogantes básicas ante las que se define un terminado modelo o proyecto de evaluación*. Las posiciones ante cada uno de esos puntos son muy diversas, lo que nos permite la entrada al panorama de alternativas variadas en este campo y a los supuestos en que se apoyan. Todo ello es fruto de la ebullición de paradigmas científicos, perspectivas pedagógicas y cuestionamientos éticos y políticos ante el tema.

Esos diez interrogantes básicos son:

1) ¿Cómo definimos la evaluación?, puesto que de su misma concepción metafórica se desprende su servicio potencial y el uso posible de la información que brinde.

2) ¿Cuáles son las funciones de la evaluación? Las funciones de servir para mejorar los procesos, apoyo para la toma de decisiones, control de rendimientos, ejercicio de la autoridad, conocimiento del funcionamiento del sistema, clasificación y selección de sujetos, centros, profesores, etc. Los diferentes modelos y métodos de evaluación pueden servir de muy distinta forma y en muy desigual medida a cada uno de esos u otros propósitos.

3) ¿Qué va a ser objeto de la evaluación? Los enfoques actuales sobre evaluación amplían el espectro de objetos sometibles a evaluación, por la propia necesidad de mejorar el conocimiento de la realidad educativa que es sistémica y por una cierta mentalidad de control que se extiende a cada vez más aspectos de los individuos y de las realidades sociales.

4) ¿Qué tipos de información recoger en la evaluación? La respuesta depende de los objetos sobre los que deba versar la evaluación, de los propósitos de la misma y de las audiencias a las que va destinada.

5) ¿Qué criterios se establecen para determinar lo que es valioso dentro de la realidad estudiada? Se trata tal vez del aspecto más difícil en cualquier tipo de evaluación, puesto que es aquí donde se ponen de manifiesto los patrones de valor implícitos en cualquier valoración.

6) ¿A quién sirve la evaluación? Es un problema de decidir la audiencia a la que va destinada, lo que implica también definir el destinatario de la información y el grado de concienciación que va a poder tener sobre la realidad.

7) ¿Qué proceso seguir?

8) ¿Qué métodos emplear?

9) ¿Quién la realiza?

10) ¿Qué normas ha de guardar?, son interrogantes más técnicos que modelan los procesos de evaluación y que han de servir a los interrogantes anteriores.

El capítulo desarrollado por Scriven nos plantea las relaciones entre la evaluación y la concepción de la realidad educativa, en tanto los métodos de evaluación o la investigación evaluativa es una alternativa metodológica para el conocimiento de la realidad.

Es sabido que el esquema de investigación todavía dominante y con el marchamo de garantía científica es aquella que se realiza con procedimientos extraídos de las ciencias naturales, que separan los problemas de valor y el conocimiento objetivo de la realidad. La investigación educativa necesita otro paradigma para la investigación educativa práctica, pues son problemas prácticos los que están llamados a resolverse por medio de los procedimientos de investigación. Por ello es preciso salir del concepto estrecho de cientificidad tradicional. Porque como dice el autor, in-

vestigación educativa no es todo lo que versa sobre la educación, sino la investigación que contribuye a facilitarla. Lo mismo que en medicina no es investigación propia todo lo que tiene que ver con la medicina, sino lo que contribuye a mejorar la salud.

Por ello la investigación que implica la evaluación de las realidades educativas, sale de la torre de marfil descontaminada desde la que se cree estudiar objetivamente la realidad y se implica en los hechos y realidades en los que la educación ocurre. La investigación evaluativa no se reduce a la comprobación de hipótesis, lo que puede ser parte de las evaluaciones, sino que implica opciones, valores y problemas éticos y sociales, lo que nos lleva a una apertura metodológica que salga de los esquemas cuantitativos para ampliarse en el campo de los métodos cualitativos.

Comentábamos que la evaluación, en tanto supone una serie de supuestos y dimensiones básicas en torno a las que se toman explícita o implícitamente opciones decisivas, ofrece una información que delimita un concepto de calidad de los hechos y procesos educativos y unas determinadas posibilidades para su mejora. La evaluación es un medio para el conocimiento de la realidad y de las experiencias educativas que puede ponerse al servicio de otros y ayudar en la guía para su mejora. Pero para ello, como conocimiento de la realidad, es útil en la medida en que se relacione con la experiencia personal de quienes realizan la práctica.

Esta es la hipótesis del capítulo desarrollado por Stake, referido a una visión evolutiva de lo que es el cambio en educación y cómo la evaluación puede colaborar con las innovaciones bajo determinados supuestos metodológicos. La evaluación que concreta el valor y dinámica de funcionamiento de una experiencia ofrece bases de conocimiento y experiencia vicaria para otros profesores, ayudando a éstos a un cambio que se desarrolla como un proceso de evolución y no como mutaciones repentinas en el modo de hacer de los profesores.

R. Walker es un autor con cierta tradición en el tratamiento del estudio de casos, metodología utilizada con cierta proliferación en la evaluación de las experiencias de innovcación de programas e instituciones. A partir de dicha experiencia plantea alguna de las dificultades encontradas en la conducción de esta metodología: la intromisión en la esfera de actuación de los demás, quizá distorsionando su actuación; la posible distorsión de la realidad que se requiere reflejar, y el posible carácter conservador del estudio de casos, si a través de el se ofrece una radiografía estática de lo que es la realidad sin entender su carácter histórico, serían las tres dificultades fundamentales que plantea y discute el autor relativas a esta metodología naturalista.

S. Kemmis es un autor interesante, representante de una de las corrientes del pensamiento crítico en educación; preconizador de la necesidad de un paradigma científico diferente a los utilizados de forma dominante hasta ahora para comprender el fenómeno social que es la educación, y contribuir a su mejora en la práctica. Desde esa óptica la evaluación se aprecia como un recurso que ofrece información relevante para ser integrada en el enfoque crítico de la realidad. Es la única forma de que los datos que ofrecen los métodos cualitativos no contribuyan a esa visión conservadora de la que nos previene Walker.

Los participantes en las experiencias educativas a través de los datos ofrecidos por la evaluación pueden adquirir una mejor información que genere un proceso con mayor grado de racionalidad y autonomía en los sujetos. Dentro de su esquema de investigación en la acción, la evaluación es una fuente de información que saca a los métodos cualitativos de la mera contemplación de la realidad y los introduce en un esquema de reflexión y autocrítica de la propia acción, haciendo así y reclamando una evaluación participativa al servicio del mejor conocimiento de la propia acción y de su mejora.

La obra concluye con un apartado de Darling-Hammond dedicado a la evolu-

ción del profesorado, uno de los temas más polémicos de la evaluación del sistema educativo y particular en los Estados Unidos, donde varios estados y municipios han aplicado tests para evaluar la calidad de sus profesores antes y después de la formación en orden a proporcionarles la acreditación que les permita enseñar.

La evaluación de los profesores se ha planteado también como un medio de controlar la calidad de la enseñanza que imparten para incidir en sus remuneraciones, apoyándose en una falta de confianza sobre la calidad del profesorado.

La función de los profesores es difícil de concretar en destrezas específicas que permitan una evaluación fiable apoyada en criterios de calidad incontestables. Más bien al contrario, los criterios de la buena calidad de la enseñanza son tan impensables de concretar como lo son los modelos educativos que reflejan filosofías y modelos sociales bien diversos. Qué es calidad y qué criterios la demuestran son preguntas sometidas al propio debate de las filosofías conflictivas que impregnan el pensamiento y la realidad educativa. Si evaluar es valorar algo en función de unos criterios, la falta de claridad de éstos convierte a la metodología evaluativa de la calidad de los profesores en algo conflictivo en su diseño, aplicación y utilización de la información que pueda extraerse.

En todo caso, cualquier procedimiento de evaluación de profesores tendría que partir de un mínimo consenso sobre lo que se entiende por calidad de la enseñanza; un consenso que tiene que mantener abierto a su vez el debate sobre los criterios de calidad en los que se apoya.

Por ello la formación de profesores ideal y las destrezas más específicas del profesorado, con sus conocimientos de apoyo son aspectos discutibles y controvertidos. Es difícil deducir qué destrezas y conocimientos básicos son las apoyaturas de una enseñanza de calidad, porque los modelos educativos son también diversos y conflictivos. Y si detectar «incompetencias» en los candidatos a profesor o en los profesores en ejercicios es un problema científicamente no resuelto, corregirlas en los profesores que están en activo es otra fuente de inseguridades.

Como ejecutores de un servicio público los profesores se ven sometidos a las demandas sociales y de la administración. Como profesionales activos que poseen un conocimiento especializado de lo que es la educación, mediatizado por sus filosofías personales, reclaman un margen de autonomía para interpretar los intereses sociales y los de los alumnos en particular. Este es un conflicto importante para todo sistema educativo que se enfrente con la intención de evaluar a sus profesores. Un conflicto en el que se enfrentan dos concepciones del servicio público a la educación, junto con los intereses de un colectivo de profesionales.

En cualquier caso es conveniente mantener un sistema de información sobre el funcionamiento del sistema educativo y en particular de los profesores como recurso para la propia discusión sobre la calidad del sistema educativo y la mejora de los docentes.

El problema está en distinguir los efectos que se pueden conseguir desde un esquema centralizado de evaluación que repercuta en los sistemas retributivos y de promoción del profesorado, o desde una descentralización de la gestión de la administración educativa que utilice la evaluación como medio para el conocimiento y la mejora de las instituciones educativas así como para la autoevaluación de sus profesores.

La evaluación de profesores puede ejercerse a nivel de todo un sistema con fines sumativos de promoción y recompensa, para detectar necesidades de formación, para averiguar la peculiaridad de funcionamientos de grupos o equipos docentes, fomentando una dinámica de mejora como equipo, o como el diagnóstico al que cada uno se somete voluntariamente para dar lugar a una asistencia individual profesional.

La clarificación previa de esos propósitos ayuda a instrumentar la metodología

que en cada caso puede utilizarse, clarificando previamente la información relevante y las fuentes a partir de la que se obtendrá. La controversia metodológica sobre la evaluación del profesorado, aparte de reflejar conflictivas concepciones epistemológicas, denotan la diferente concepción que la evaluación ha de cumplir y las relaciones que un sistema educativo establece entre la administración, los profesores y los intereses sociales.

Quizá esta polémica sea interesante entre nosotros cuando han aparecido ya los primeros proyectos y los conflictos inherentes al intento mismo de querer establecer una vía de control de la calidad de la enseñanza a través de la evaluación de profesores en orden a su promoción profesional.

J. GIMENO

CASTILLEJO, COLOM, ESCAMEZ, GARCIA CARRASCO, SANVICENS, SARRAMONA, VAZQUEZ: *Tecnología y Educación.* Barcelona, C.E.A.C. 1986, 173 pp.

Este libro recoge la mayoría de las ponencias presentadas en un seminario de Teoría de la Educación celebrado en Mallorca. Reúne trabajos de siete autores que abordan, desde distintos puntos de vista, la fundamentación teórica de la Tecnología Educativa. La aplicación de los avances científicos suscita nuevos planteamientos: «Si educar es *hacer al hombre,* resulta obvio el esfuerzo que hemos de asignar para *hacerlo* cada vez mejor, para que sea cada vez más hombre» (J. Sarramona, en el Prólogo).

El resultado definitivo es, en cierto modo, desigual, consecuencia lógica de una obra surgida de esta manera. Parece inadecuado el término de manual universitario pretendido para el libro, aunque tanto estudiantes como profesionales de la Educación, puedan obtener de él gran provecho, en virtud de sus intereses. Es innegable, en cualquier caso, que nos encontramos ante un libro que provoca la reflexión y obliga a la profundización en la propia tarea educativa y sus implicaciones tecnológicas.

«Pensamiento tecnológico y Teoría de la Educación» es el trabajo inicial, por parte del profesor Colom Cañellas, de la Universidad de las Islas Baleares. Muy basado en los trabajos de Mario Bunge, el profesor Colom parte del análisis de las definiciones de Técnica, Tecnología —que aporta una cierta reflexión sobre el mero trabajo técnico— y Ciencia. Si la mentalidad científica intenta *conocer la realidad,* la tecnológica desarrolla *acciones sobre* esa realidad: controla o crea procesos y da origen a nuevos problemas, actuando así como fuente de conocimiento. Si la Tecnología Educativa es el proceso sistemático y globalizante de todas las variables que intervienen en la Educación, con objeto de mejorarla, será por tanto un sistema operativo dentro del contexto científico de la Teoría de la Educación.

Sanvicens Marfull, de la Universidad de Barcelona, presenta su ponencia «Teoría cibernética de la acción», en la que se establecen los paralelismos entre la acción cibernética y la acción educativa. Sanvicens parte del pensamiento de Wiener, considerado padre de la Cibernética. En su teoría dinámica, el tiempo es la clave de todo proceso. La recurrencia origina la *cadena de regeneración,* que provoca el control o regulación, básico en informática al aplicarlo al logro de la optimización del proceso y, por tanto, de la organización de la acción. Dos elementos fundamentales de la acción educativa tienen aquí su parangón: la información y el control.

A diferencia de Wiener, Couffignal centra su atención en el *orden* —no olvidemos que es la escuela francesa la que da a las computadoras el nombre de *ordenadores*—. La acción será eficaz si conduce al fin asignado: control es orden y orden implica eficacia. No obstante, ante la *acción* encontramos la *reacción,* con sus diversos comportamientos en el caso educativo. Para el francés, la Cibernética aporta a la Pedagogía la preocupación por la eficacia y me-

dios experimentados para optimizar la acción educativa.

Más someramente, Landa y Von Cube son tratados en el artículo. Sus aportaciones, de carácter más cuantitativo desde el punto de vista de las estrategias, son de menor entidad. Sanvicens concluye con unas reflexiones sobre la acción comunicativa, la informática y la educativa, cuya reciprocidad es innegable, incluso terminológicamente.

La dimensión cognitiva en relación con la Tecnología Educativa es estudiada por el doctor Castillejo Brull. El profesor de la Universidad de Valencia, desde la perspectiva constructivista, propone el estudio de los diversos subprocesos que componen la acción educativa, para trabajar sobre ellos. Se centra así en la Tecnología de los procfesos educativos: su papel será ofrecer soluciones técnico-pedagógicas para resolver el doble nivel de cualquier problema: *qué hacer para y cómo hacerlo.*

Castillejo divide los suoprocesos según dos ejes: uno referido a las *agencias educativas* (que giran en torno a la acción de educar) y otro, referido a los procesos *internos o mediacionales* (recepción, almacenamiento e integración). Muy interesante y quizá demasiado sucinta para el educador es la breve descripción de los medios concretos que serían necesarios para potenciar cada subproceso.

El profesor de la Universidad Complutense Gonzalo Vázquez, al analizar la «Acción educativa y nuevas Tecnologías de la información» pone el dedo en la llaga cuando señala la proliferación de trabajos sobre los *usos* de los ordenadores en la escuela, frente a los que tratan sobre sus *efectos en el aprendizaje,* todavía no bien conocidos, especialmente por el matiz cualitativo que comportan. Tras resumir lo que han sido esos *usos* de la Informática en las aulas, basado en varios ejemplos y datos de diversos países, sugiere cuatro posibles líneas de investigación en relación con el tema tratado:

— Sobre las concepciones teóricas subyacentes: del uso *tradicional* del ordenador como transmisor de conocimientos a uno que actúe de modo *inductivo-creador* con el alumno. Y esto también se aplica a los ordenadores en cuanto tales y a la alfabetización informática: de aprender a programar como fin a la programación como medio (Papert y el LOGO).

— Efectos cognitivos: quizá sea el tema más difícil.

— Efectos aptitudinales, tanto en profesores como en alumnos.

— Efectos sobre motivación.

Al final de su artículo, el profesor Vázquez trata de hallar la clave para la integración de la Tecnología de la Información en el programa educativo, resaltando, como hacía el profesor Sanvicens, la analogía entre los procesos educativos y la informática, y la necesidad de que la Tecnología de la Educación sirva para la continuidad innovadora de la función cultural.

«Sistemas no presenciales y Tecnología Educativa» es el título de la ponencia del doctor Jaume Sarramona López, de la Universidad Autónoma de Barcelona. La lógica interna de este trabajo, que debía haberse basado en las diversas experiencias existentes de enseñanza a distancia, para poder realizar alguna aportación de relieve, como cabría esperar, se limita a plantear un marco teórico para la puesta en marcha de una Universidad a Distancia, donde efectivamente, la Tecnología Educativa debe desempeñar un rol importante.

García Carrasco, profesor de la Universidad de Salamanca, reflexiona sobre la «Intervención pedagógica a propósito de un estudio de Talcott Parsons». Esta ponencia —la más amplia— se desarrolla en un plano absolutamente teórico. Las referencias a la Tecnología son mínimas, resumibles en las palabras finales del artículo: «El aumento de la racionalidad tecnológica en las intervenciones educacionales es el compromiso particular que los pedagogos han contraído personal y gremialmente con el hombre» (p. 152).

La última ponencia, «Los valores en la Pedagogía de la Intervención», por el profesor Escámez, de la Universidad de Valencia, supone en cierto modo un retomar el hilo conductor del libro, al situar el uso de los medios que proporciona la Tecnología en sus contextos axiológico y antropológico. El pedagogo aparece aquí como tecnólogo de la Educación, que utiliza su ciencia para *intervenir* sobre el hombre. Indudablemente, los supuestos antropológicos —desde una perspectiva historicista, para Escámez— y axiológicos —positivista— marcan su actuación: el pedagogo ha de estar atento a los valores, reflexionar sobre ellos, profundizar en su contenido y aplicarlos, según su propia función social.

Sólo desde un punto de vista de la Tecnología Educativa en su más amplia concepción, esto es, como parte esencial del proceso que toda acción educativa propone, encuentra este libro su unidad y su fundamentación. Defectos, como el abuso de la autocita en algunos casos o las frecuentes referencias mutuas entre los autores, o lagunas, como la problemática de la integración racional de los medios en el aula según estrategias sistémicas, son compensadas por el esfuerzo globalizador de reflexión que esta obra lleva consigo.

JUANCARLOS DE PABLOS RAMIREZ

COOK, T. D. y Ch. S. REICHARDT: *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid. Editorial Morata, 1986.

Con sólo cuatro años de retraso desde la fecha de su publicación original llega a nosotros esta interesante recopilación de artículos sobre la confrontación entre los dos paradigmas fundamentales de investigación y su posible integración, problemática acerca de la cual la bibliografía existente en castellano es aún lamentablemente escasa. Recogen los autores ocho artículos de muy diversos enfoques, realizados por profesionales de distintas disciplinas (antropología, economía, educación, psicología y sociología) y con concepciones divergentes. No puede hablarse, por consiguiente, de una tesis unitaria, pero sí de muy sugerentes perspectivas ante la polémica entre los métodos cuantitativos y los métodos cualitativos de la investigación evaluativa o *Evaluation Research.*

En el Capítulo Primero, «Hacia una superación del enfrentamiento ante los métodos cualitativos y los cuantitativos», Cook y Reichardt exponen claramente la intención que ha animado su trabajo. Tras reseñar las posiciones de los principales autores que defienden los métodos cuantitativos (Campbell y Stanley, Riecken, Boruch, Caplan y otros) y los métodos cualitativos (Weiss y Rein, Parlett y Hamilton, Guba), Cook y Reichardt critican los términos por los que ha discurrido el debate entre los dos tipos de métodos, especialmente, el que haya sido considerado «no sólo como un desacuerdo respecto a las ventajas y desventajas relativas de los métodos cualitativos y cuantitativos, sino también como un choque básico entre paradigmas metodológicos». Según los autores, esta postura que implica la incompatibilidad entre los dos tipos de métodos se apoya en dos suposiciones falaces que es preciso desmontar: que cada tipo de método se halla irrevocablemente ligado a uno de los paradigmas, y que los paradigmas cualitativo y cuantitativo son rígidos y fijos, sin posibilidad de modificación ni de otras opciones. En primer lugar, los autores no aceptan el que los paradigmas determinen lógicamente la elección del método de investigación; esto es, que exista un nexo determinante entre la filosofía de un paradigma y los métodos de investigación. A la hora de elegir un método no carece de importancia la posición paradigmática, pero los paradigmas no constituyen el determinante único de la elección. En segundo lugar, niegan que sea preciso escoger entre los dos paradigmas. Puesto que sus diferentes atributos son lógicamente independientes, pueden combinarse y acomodarse a los propósitos del investigador. Es posible, por consiguiente, una perspectiva flexible y capaz de adaptaciones.

La propuesta de los autores es que no hay razones que impidan utilizar ambos tipos de métodos. Entre las potenciales ventajas del empleo conjunto estarían la atención a los múltiples objetivos de la investigación evaluativa gracias a la variedad de métodos, la vigorización mutua de ambos métodos y la corrección de los inevitables sesgos de cualquier método mediante las triangulaciones que el investigador efectúa entre las diversas técnicas. No se niegan los obstáculos que presenta esta posibilidad (elevado coste, mayor consumo de tiempo, falta de preparacion de los investigadores actuales —lo cual obliga a la constitución de equipos interdisciplinares— y diversas presiones procedentes de las «modas» que afectan tanto a investigadores como a organismos financiadores), pero parece imprescindible enfrentarse al resto de la combinación de métodos que prescinda de etiquetas anteriores.

El resto de los capítulos del libro es de muy diversa naturaleza. Filstead (Cap. II: «Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa») defiende el paradigma cualitativo como el más adecuado para la investigación evaluativa, especialmente en el momento actual, desequilibrado hacia posiciones más cuantitativistas. El clima de la investigación ha cambiado respecto a épocas anteriores: insatisfacción ante los resultados de las investigaciones cualitativas, cambio en la concepción de la ciencia, surgimiento de nuevos modelos conceptuales que consideran los fenómenos en su totalidad y en su contexto. De ahí el interés por el paradigma cualitativo, que «constituye un intercambio dinámico entre la teoría, los conceptos y los datos con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría y los conceptos, basándose en los datos obtenidos» y «se halla caracterizado por una preocupación por el descubrimiento de la teoría más que por el de su comprobación».

Campbell (Cap. III: «Grados de libertad» y el estudio de casos), tradicionalmente detractor de los métodos cualitativos, reconoce el acierto de algunas críticas a la legitimidad del paradigma cuantitativo, aunque no participe del entusiasmo de algunas posiciones «humanistas» ante los métodos cualitativos. El enfoque del estudio de casos adoptado escrupulosa y autocríticamente puede ser adecuado para ciertas investigaciones, lo cual forma parte de la necesaria tarea de «elaborar una epistemología aplicada que integre el conocimiento cuantitativo y el cualitativo».

Ianni y Orr (Cap. V: «Hacia un acercamiento entre las metodologías cuantitativas y cualitativas»), tras repasar la génesis del interés por los métodos cualitativos y la situación actual en investigación evaluativa, expresan algunas cautelas respecto a este enfoque: «no existe teoría que informe a la metodología, no hay consistencia en el desarrollo metodológico, falta una aplicación sistemática de los métodos y, lo que quizá resulte más importante, no existe un sistema mediante el cual lo que se aprende en una evaluación informe al siguiente evaluador». Señalan también los peligros del trasplante metodológico de la etnografía a la investigación evaluativa, todo lo cual hace imprescindible un «desarrollo teórico y práctico de medidas cualitativas que puedan ser integradas con enfoques cuantitativos».

El resto de los capítulos del libro abordan el tema desde ejemplos concretos de investigación. Trend (Cap. IV: «Sobre la reconciliación de los análisis cualitativos y cuantitativos: Un estudio de casos») defiende la posibilidad de alcanzar explicaciones más sólidas gracias a la triangulación que reúne una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo problema, a partir del estudio de caso de un Proyecto del Departamento de la Vivienda y del Desarrollo Urbano de los EE. UU. Becker (Cap. VI: «¿Dicen la verdad las fotografías?»), en un capítulo ciertamente curioso en relación al resto del libro pese a las justificaciones de los editores, plantea sugerencias interesantes sobre la búsqueda de la validez de los datos cualitativos a partir de la discusión de las fotografías como documento. Knapp (Cap. VII: «Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa») analiza la evaluación del Programa de Escuelas Experimentales, reconociendo la complejidad que supone el empleo de

técnicas etnográficas: tensiones en la definición del problema de la investigación, en el establecimiento de la comunicación y el mantenimiento del carácter confidencial de ciertas informaciones, aparte de la gran complejidad de la informacion, elevados costes y ausencia de personal preparado para realizar adecuadamente el trabajo de campo. Por último, Hollister, Kemper y Wooldridge (Cap. VIII: «Conexión entre el análisis de proceso y el análisis de impacto») describen el Proyecto de Trabajo Asistido como ejemplo de superación de la tradicional división entre métodos cuantitativos para los análisis de impacto (si el programa en general es un «éxito» o un «fracaso») y métodos cualitativos para los análisis de proceso (funcionamiento del programa, mejora de las operaciones y el diseño), concluyendo que es posible abordar ambos análisis con métodos cuantitativos. Se trata de una atrevida y no siempre fácil propuesta que tal vez en el futuro pueda resultar muy productiva para la evaluación de programas.

Por último, aunque no por ello menos destacable, es preciso referirse a la introducción del profesor Juan Manuel Alvarez Méndez, en la que se presentan unas certeras reflexiones sobre el momento actual en la investigación evaluativa y las aportaciones con los métodos cualitativos. Sin traicionar el espíritu del libro de Cook y Reichardt en cuanto a su esfuerzo por la síntesis entre lo cuantitativo y lo cualitativo, por la explicación comprensiva y la comprensión explicativa de los fenómenos, Alvarez Méndez reivindica para la investigación en Ciencias de la Educación todos los aspectos que la orientación cuantitativa restringida ha venido marginando: la comprensión de los significados personales, la construcción intersubjetiva de la realidad, el reconocimiento de la temporalidad de la «verdad científica» y de la «objetividad», el estudio de casos individuales o los juicios de valor, la creatividad de los individuos en la realidad social, etc. Defiende el autor el enfoque cualitativo como una opción metodológica que supone otra forma legítima de hacer ciencia, y más apropiada cuando «se busca comprender el comportamiento de los sujetos implicados en un proceso, intentando captar el propio proceso en su totalidad, las interacciones y significados entre los sujetos entre sí y de los sujetos con el medio ambiental, sin dejar de lado variables imprevistas que en algún momento del desarrollo de la investigación resulten incómodas o parezcan revestir escaso valor».

En síntesis, el volumen que presentan Cook y Reichardt nos parece una contribución muy oportuna si no imprescindible para la tan necesaria revisión de los cauces por los que ha discurrido hasta ahora la investigación educativa y en concreto la evaluación de las reformas pedagógicas; temática en la cual la bibliografía en castellano es aún muy escasa.

ANTONIO FERRANDIS TORRES

EISNER, Elliot W.: *The Art of Educational Evaluation. A Personal View.* London, The Falmer Press, 1985.

Presenta Elliot W. Eisner, en este volumen, una recopilación de un total de quince artículos, publicados entre el 67 y el 84, y que, en palabras del autor, reflejan su propia evolución personal y autobiográfica sobre la temática del currículum, la enseñanza y, especialmente, la evaluación educativa.

En general, y este libro es un fiel reflejo de ello, la obra de Eisner podría ser caracterizada como la reivindicación continua de un enfoque fundamentalmente humanista sobre el currículo y los problemas curriculares. La identificación del proceso o actividad de enseñanza como un acto complejo y único, que tiene lugar en unas circunstancias, pesonales y materiales, concretas, y por ello, irreductible a parámetros de análisis y observación únicamente cuantitativos y desde una objetividad supuesta; la definición de enseñanza como algo que tiene que ver con la capacidad creadora del sujeto y con el desarrollo de su libertad, frente a una con-

cepción excesivamente reduccionista de considerar la enseñanza como la consecución de cambios de conducta en el alumno, susceptibles de observación y medición; la defensa, en fin, de los significados interindividuales ante lo educativo, frente a la búsqueda de la significación estadística; constituyen, entre otros, algunos de los ejes o claves que van guiando, en la obra de Eisner, su exploración y sus interrogantes sobre lo que es, y lo que podría ser, la enseñanza y la evaluación educativa.

Por otra parte, las «incursiones» que Eisner realiza en el mundo del arte, como un marco que nos puede servir para enfocar la evaluación como una especie de «crítica artística», que nos haga observar el proceso o secuencia educativa como un todo complejo, como un conjunto de signos sujeto a discusión crítica, discusión, por otra parte parcial e intersubjetiva, pero, justamente por ello, abierta a nuevas y sucesivas interpretaciones y a nuevos enfoques reflexivos sobre la práctica, hacen del discurso de Eisner, una especie de reflexión y conceptualización «a caballo» entre un enfoque histórico y científico sobre los problemas educativos, y un enfoque que podríamos denominar «artístico» sobre una tarea, la enseñanza, que en la práctica, adquiere unos componentes de improvisación, originalidad y creatividad en el momento que demandan del observador o investigador unos «anteojos conceptuales» difícilmente reducibles a parámetros y principios estables, objetivos y generalizables a cualquier situación de enseñanza.

Así comienza Eisner su recopilación con tres trabajos, publicados a finales de los sesenta y que podríamos identificar con los primeros planteamientos críticos frente al modelo curricular, tradicional, de objetivos de conducta, o también denominado «pedagogía por objetivos». De esta forma, en *Franklin Bobbit and the «Science» of Curriculum Making,* realiza Eisner un ejercicio de crítica histórica, analizando los orígenes del modelo de objetivos de conducta, desde los trabajos iniciales, en la década de los veinte de Franklin Bobbit, para muchos especialistas, el «padre» del currículum como campo específico de teorización e investigación. El contexto en el que dichos orígenes tienen lugar, viene marcado por las ideas y principios de la eficiencia social, la gestión empresarial científica, las teorías experimentalistas y el creciente auge de la medida en psicología; dando lugar, desde las posiciones de Bobbitt y otros teóricos, a un enfoque sobre el currículum y la construcción curricular de marcado corte racional y sistemático, y socialmente conservadurista. Veinte años después de los iniciales trabajos de Bobbitt, en la década de los cuarenta, Herrick y Tyler recuperan el enfoque racionalista sobre el currículum, y con él, el papel de eje básico que, para la construcción curricular, tiene la formulación precisa de objetivos de conducta.

En *Educational Objectives: Help or Hindrance?,* probablemente conocido del lector español (ver Eisner, E.: «Los objetivos educativos, ¿ayuda o estorbo?». En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Akal, Madrid, 1983, pp. 257-264), Eisner realiza un análisis crítico ante las creencias y supuestos sobre los que se apoya el modelo de objetivos de conducta. En concreto, y de forma muy resumida, las críticas señaladas por Eisner son las siguientes: a) el hecho de que la cantidad, tipo y calidad del aprendizaje que tiene lugar en el aula, apenas es predecible en una mínima parte; b) desde la teoría relativa a los objetivos educativos no se reconocen las limitaciones que los contenidos o temáticas específicas, imponen a los objetivos; c) la suposición de que los objetivos se deben utilizar como patrón para medir los resultados de aprendizaje no distingue, adecuadamente, en opinión de Eisner entre la aplicación de una norma estándar de medida y la elaboración de un juicio, y d) la normatividad lógica que implica la definición previa y precisa de los objetivos de la enseñanza, puede entrar en contradición con una metodología que intente conseguir soluciones creativas en el desarrollo del currículo.

Por último, en *Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum,* Eisner vuelve a incidir en sus críticas sobre la racionalidad im-

plícita al modelo de objetivos de conducta, señalando la no neutralidad del acto de formular objetivos educativos. Partiendo de los trabajos de Tyler, Bloom, Gagne, Goodlad y otros, el autor va analizando los esquemas y supuestos que dan cobertura a la teoría de los objetivos educativos, para distinguir dos tipos diferentes de objetivos, en realidad, dos concepciones diferentes a la hora de abordar el problema de los fines de la enseñanza: a) los objetivos instructivos u objetivos a través de los cuales se define la conducta terminal, precisa y observable del alumno, y b) los objetivos expresivos u objetivos que definen un encuentro educativo, una situación, un problema, una tarea a la que el alumno se habrá de enfrentar y tratar de solucionar, pero desde los que no se define lo que a partir de esa situación, problema, encuentro o tarea el alumno habrá de aprender (uno de los ejemplos que Eisner pone de tal tipo de objetivos es: «Interpretar el significado de Paradise Lost»).

Para Eisner, el objetivo instructivo enfatiza la adquisición de conocimiento, y el objetivo expresivo la elaboración del mismo, la elección de un tipo u otro de objetivos y su uso en el currículo para el autor, tiene implicaciones importantes tanto en la elección de actividades de aprendizaje, como en el proceso mismo de evaluación.

En *Emerging Models for Educational Evaluation,* publicado por vez primera en el 72, Eisner ya entra de lleno en lo que será su temática más trabajada, el campo de la evaluación educativa. Comienza Eisner este trabajo analizando los orígenes históricos de la aparición y evolución de la evaluación educativa, orígenes que tienen lugar desde la propia investigación educativa de corte positivista, lo cual «marca» a la evaluación de algunas limitaciones de partida, por ejemplo, la escasa atención que se pone en distinguir adecuadamente entre lo estadísticamente significativo y lo educativamente significativo, o el hecho de intentar reducir los problemas educativos a parámetros tratables desde el tratamiento estadístico, o el centramiento casi exclusivo que se pone en la medición de las conductas o rendimientos de los alumnos, y la escasa atención hacia factores contextuales que potencian dichas conductas o rendimientos, entre otras.

Por otra parte, incide Eisner en la necesidad de evaluar no sólo objetivos de tipo instructivo, sino también los objetivos expresivos, así como un tercer tipo de objetivos, que denomina objetivos de tipo III («a falta de un nombre mejor») y que vendrían a identificarse con la especificación de un problema concreto, altamente delimitado, pero cuyo rango de soluciones y posibilidades es amplio. En la medida en que los objetivos expresivos y los objetivos de tipo III no requieren la especificación previa de la conducta del alumno, sino que se pide que el alumno sea creativo, imaginativo y llegue a soluciones, por supuesto que correctas, pero no necesariamente únicas, ni todos a través del mismo camino, se impone un tipo de evaluación que no puede ser aplicada a través de estándares de medida. Tal tipo de evaluación, para Eisner, puede ser la crítica artística, esto es, la utilización de métodos diseñados para proporcionar y explicitar las percepciones constituyentes de la calidad de un trabajo.

En *Educational Connoisseurship and Educational Criticism: Their Forms and Funcions in Educational Evaluation,* así como en *On the Uses of Educational Connoirsseurship and Criticism for Evaluating Classroom Life,* publicados en el 76 y 77, respectivamente, insiste Eisner en la consideración de la enseñanza como una actividad que requiere una forma de arte y que varía de persona a persona, de contexto a contexto. En ese sentido, la teoría juega un papel importante, pero ese papel no es de carácter prescriptivo, sino diagnóstico. La buena teoría en educación, tal como sucede en el arte, es aquella que nos ayuda a «ver más allá» de lo evidente, aquella que es capaz de proporcionarnos «ventanas» a través de las cuales podemos observar el mundo. El «connoisseurship» es la capacidad individual de apreciar las cualidades de un objetivo o fenómeno, la crítica es la capaci-

dad de crear un discurso constructivo sobre dichas cualidades, en suma, la crítica supone apreciación y explicitación.

La crítica supone, por otra parte: a) descripción, esto es, la capacidad o esfuerzo en caracterizar los aspectos significativos y constituyentes de la calidad de un fenómeno; b) interpretación, que es el esfuerzo por entender el sentido y significado de las diversas formas de acción que tienen lugar en un contexto determinado, y c) evaluación, que supone la consideración de las alternativas de acción que, en la prácica, suponen la descripción e interpretación.

Desde *The Impoverished Mind,* publicado en el 78, demanda Eisner un mayor equilibrio en los currículos escolares, entre los dominios considerados tradicionalmente como esencialmente cognitivos, y los dominios que denomina como afectivos. Comienza Eisner este trabajo señalando la importancia de la distribución del tiempo escolar, y su relación con el contenido y las implicaciones que ello tiene para el alumno en la construcción e interpretación de la realidad que le rodea. De esta forma, señala Eisner, es significativo que materias como música o arte, en la escuela elemental, tengan tan escaso tiempo de dedicación, y que a la vez, esta dedicación sea, normalmente, a la tarde como si las mañanas fueran para pensar, para desarrollar el dominio cognitivo y las tardes para el dominio afectivo.

Un equilibrio curricular, para Eisner, no significa tan sólo una distribución similar del tiempo escolar, sino fundamentalmente una formación en la interpretación y análisis de las estructuras y sintaxis en las que se hacen públicas las formas de conocimiento. Es cierto que nos encontramos rodeados de mensajes y símbolos que implican percepción visisual y cognitiva, en la medida en que la escuela, a través de sus currículos no incida lo suficiente en la lectura y decidificación de tal tipo de mensajes, de tal tipo de lenguaje, la escuela misma está restando posibilidades al niño en la capacidad de pensar e interpretar el mundo que le rodea. A la vez, tal equilibrio en el currículo, implica un equilibrio en las formas en las que el conocimiento es evaluado, y en tal sentido, Eisner vuelve a incidir en las posibilidades de la crítica artística como forma de capturar lo significativo del proceso de enseñanza.

Tanto en *Humanistic Trends and the Curriculum Field,* como en *The Use of Qualitative Forms of Evaluation for Improving Educational Practice,* Eisner analiza la emergencia progresiva, dentro del área de la investigación curricular, en algunos países, de las denominadas formas cualitativas de análisis, que surgen, paralelamente, a una concepción sobre el currículo y la enseñanza, desde ámbitos fundamentalmente universitarios, como reacción a una concepción sobre la educación limitada a la lectura, escritura y matemáticas.

Critica Eisner la «estrechez» de la visión sobre el currículo que intenta llegar a generalizaciones y evaluaciones sobre el mismo a partir de los índices de rendimiento académico de los alumnos en esas tres áreas consideradas por muchos como las básicas y casi exclusivas: lectura, escritura y matemáticas. Aboga, asimismo, por la valoración del currículo como totalidad, no en secuencias o entidades aisladas, sino fundamentalmente como un todo en el que tienen lugar una serie de procesos de construcción del conocimiento, y de relaciones personales, desde un contexto que, en ocasiones limita, y en otras potencia, esos procesos y relaciones.

En *Mind as Cultural Achievement,* Eisner pone el énfasis de su trabajo en la consideración de las relaciones entre los sistemas sensoriales del individuo, sus formas de aprehender la realidad, y las formas de representación de la misma que la escuela utiliza. Plantea Eisner el problema de la precisión y seguridad del conocimiento utilizado normalmente en la escuela, precisión y seguridad que si bien en algunas tareas es conveniente, en otras, presenta limitaciones. El papel de la experiencia en el niño, el papel de las materias consideradas tradicionalmente como «artísticas» o «actitudinales», el papel, en fin, de una metodología que sea capaz de enfrentar al niño o estudiante a problemas cuya reso-

lución no es única, ni exclusiva, son algunas de las consecuencias educativas que Eisner aporta desde su reflexión.

Desde *The 'Methodology' of Qualitative Evaluation: The Case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism,* publicado en el 81, comienza Eisner señalando las características y funciones de la crítica educativa, a partir del comentario de tres tesis doctorales centradas en el tema.

Luego de señalar los tres aspectos fundamentales de la crítica educativa: el descriptivo, interpretativo y valorativo, incide en la importancia del documento donde se presenta el informe de evaluación, un documento cuya estructura y lenguaje ha de estar adaptado a la audiencia a la cual va dirigido, a sus objetivos, intereses y necesidades. La veracidad del informe, o mejor, su credibilidad, se lleva a cabo a través de un proceso de corroboración estructural, tal como la «triangulación» en la metodología sociológica, o la «evidencia circunstancial» en derecho.

También del 81 es el trabajo titulado *On the Differences Between Artistic and Scientific Approaches to Qualitative Research,* donde el autor identifica hasta un total de diez dimensiones en las que difieren los enfoques denominados como «científicos» y la investigación de corte cualitativo. Incide Eisner en que no se trata de las diferencias entre lo cuantitativo o positivista (que podría tener en cuenta el estudio de las cualidades de un objeto o fenómeno) y lo cualitativo, sino entre un enfoque que denomina científico y un enfoque artístico. Aspectos tales como: a) las diferentes formas de representación y codificación utilizadas; b) el criterio de valoración; c) focalización de los intereses de investigación; d) la naturaleza de la generalización; e) el papel de la forma en que los datos son presentados; f) el grado de libertad admitido; g) el interés en la predicción y el control; h) la fuente de datos; i) las bases del conocimiento, y j) las finalidades últimas de la investigación; son utilizados para establecer dichas diferencias.

En *The Role of the Arts in Cognition and Curriculum,* Eisner vuelve a incidir en la tesis de que la consideración de las artes como formas emotivas que podrían proporcionar satisfacción, pero jamás comprensión, tiene unas consecuencias nefastas en educación. Si el conocimiento no es sino relación con el entorno, dominio y construcción de la realidad, el individuo necesita saber interpretar por sí mismo, necesita construir esquemas para captar lo significativo, lo cualitativo del mundo en que vive. Desde este punto de vista, las artes no son «un mero divertimento en el importante negocio de la educación», sino que son recursos básicos para desarrollar en el alumno esa capacidad de interpretación y de creación del mundo que le rodea.

Vuelve Eisner a retomar la temática de la evaluación en el que, desde nuestro punto de vista, es el trabajo más completo de los presentados en la recopilación: *Conceiving and Representing: Their Implications for Educational Evaluation,* publicado por vez primera en el 81. Y lo señalamos como el trabajo más completo porque viene a «encajar» algunos de los aspectos tratados en trabajos anteriores, más o menos dispersos, en un discurso coherente y complejo.

Así, comienza Eisner este artículo con el análisis histórico y contextual de la temática de la evaluación, y su tendencia experimentalista y positivista, pasando, a continuación, a analizar lo que significa concebir, representar y evaluar la práctica educativa. Para Eisner, quizá lo importante de la Evaluación no sea tanto el qué evaluar, o si es necesario o no plantear objetivos educativos, para el autor, la primera pregunta es cómo el hombre accede al conocimiento, y en segundo lugar, cómo ese conocimiento se hace accesible a los demás.

La respuesta a la primera cuestión, para Eisner, es la experiencia, la interacción con el mundo que rodea al individuo. Y en cuanto a la segunda cuestión, es a través de lo que él denomina «formas de representación» que el individuo hace público su conocimiento experienciado. En cuanto a esas formas de representación son

múltiples y variadas, e inciden, de forma diversa, en las diferentes dimensiones de la realidad: música, pintura, narración, conversación, etc., son formas de representación que nos sirven para hacer pública nuestra experiencia. A través de esa multiplicidad de formas de representación, somos capaces de apreciar la multidimensionalidad de la experiencia y la complejidad de las cualidades a través de las cuales tiene lugar la experiencia. La evaluación sería, de esta forma, el análisis crítico de esas formas de representación, y la educación, la provisión de los marcos y contextos para que: a) la experiencia pueda tener lugar, y b) para que dicha experiencia pueda ser hecha pública.

Cualquier forma de representación, por otra parte, puede ser analizada en una o más de estas tres vías: mimética, expresiva y convencional. La vía mimética tiene lugar a través de la imitación, esto es, la identificación de algún aspecto o aspectos externos y definitorio del mundo, y su representación a través de algún medio. La vía expresiva representa la estructura interna de un objeto o fenómeno. Por último, la convencional hace referencia a la socialización, por parte del individuo en ciertas convenciones en cuanto a las formas de representación. El proceso de evaluación no es sino una forma de representación de una experiencia, y esta forma de representación podría hacer uso de las vías presentadas; y a la vez, la escuela, cuando proporciona experiencias, debería de tener en cuenta lo que Eisner denomina la estructura sintáctica de las formas de representación, donde, por ejemplo, desde las matemáticas, nos encontramos ante problemas de juicio y valoración diferentes a los del lenguaje o sociales. Lo que objetividad y precisión es sinónimo de seguridad en algunas experiencias, en otras es simplemente inviable. Desde el momento en que la escuela se instaura en la seguridad del discurso lineal, del conocimiento transmitido y no reconstruido, o en una sola forma de representación, la escuela está sustrayendo oportunidades y capacidades al individuo de conocer y enfrentarse al mundo que le rodea.

Por último, en *Can Educational Research Inform Educational Practice?*, publicado en el 84, Eisner analiza los problemas y dificultades en las relaciones investigación-práctica de la enseñanza. Partiendo de la investigación referente a estudios correlacionales y experimentales sobre problemas educativos, el autor se plantea la veracidad de la creencia de que la investigación educativa sirve para tomar mejores decisiones en enseñanza y para mejorar la práctica de la misma. Comenzando por el hecho de que, en su mayor parte, la investigación generalmente no es accesible a los profesores, y en segundo lugar, constatando que no parece ser muy evidente que la investigación mejora la práctica de la enseñanza, y pone como ejemplo a los mismos investigadores-profesores de las facultades y escuelas de educación; plantea Eisner la necesidad de abrir nuevas «ventanas» a la investigación educativa. Una investigación que, en primer lugar, debe de entrar en la escuela, familiarizarse con la vida en las aulas; y en segundo lugar, ver esa vida como un todo, pues tradicionalmente tendemos a olvidar o ignorar lo único e irrepetible de cada situación, distorsionando, por tanto, dicha realidad.

Incrementar nuestra capacidad, como investigadores, para capturar lo significativo desde lo cualitativo, nos exige la construcción de un lenguaje capaz de reunir e interpretar cualidades, y ese lenguaje es el lenguaje de la crítica. En otras palabras, un lenguaje arraigado en las humanidades, «un lenguaje que no se acobarda ante la metáfora, que no hace muda la voz del escritor, que reconoce que la forma es una parte ineludible del significado», en suma, el lenguaje del artista.

En síntesis, este libro de Eisner, desde nuestro punto de vista, representa dos aspectos fundamentalmente, por una parte, la evolución de uno de los teóricos más importantes en la reciente historia del currículo, pionero en la reconceptualización del currículo hacia modos de conceptualización y de investigación más abiertos y centrados en lo que realmente ocurre en las escuelas, desde una perspectiva herme-

néutica; y por otra parte, el conjunto de ideas planteadas, el lenguaje y las metáforas utilizadas, lo que el mismo Eisner llamaría las formas de representación del conocimiento, que se derivan de los quince trabajos presentados son como una especie de «bocanada de aire fresco» para el lector desde nuestro propio contexto educativo, tan sobrado, en ocasiones, de lecturas y análisis parciales, reducidos al índice estadístico, o al nivel de confianza que proporcionan los números; y tan falto de una dialéctica real entre profesor e investigador, entre la vida del aula y la conceptualización sobre esa vida.

B. SALINAS FERNANDEZ

GALOFRE, Rosa, y LIZAN, Nieves: *Una escuela para todos. Didáctica de la integración,* G.C. Zero, Madrid, 1986.

Desde hace algunos años, coincidiendo con la introducción de un paradigma cualitativo para el análisis de la teoría y la práctica de la enseñanza, los profesores de Educación Especial han venido hablando de la necesidad de modificar el enfoque eminentemente positivista de la intervención en el aula donde ha prevalecido la eficiencia, la rentabilidad en términos de rendimiento. La alternativa a una concepción segregacionista de la educación para aquellos sujetos considerados como anormales (aunque habría que discutir mucho sobre el binomio normalidad anormalidad, tal y como señala el profesor Ajuriaguerra), pasa por la integración escolar del niño deficiente, lo que supone un respeto a su globalidad y unidad, y a su manera peculiar y significativa de ser y estar en el mundo. Desde esta perspectiva se defienden, pues los principios de normalización, sectorización, integración e individualización de la enseñanza.

Pues bien, la obra que se presenta, constituye una tentantiva seria y sistemática de organizar la Educación Especial señalando los presupuestos que se han de contemplar para hacer válida la labor integradora en cada contexto específico. La primera parte de la misma define con precisión conceptos como el de integración, prevención, estimulación precoz y tareas de los equipos multiprofesionales.

Se defiende un nuevo tipo de enseñanza con un carácter marcadamente sistémico (en el sentido de Bertalanffy), dentro de una concepción dinámica de la escuela donde los diferentes componentes que la integran (profesores, niños, contexto escolar y realidad social) interaccionen permeablemente, adoptando cada profesor una posición reflexiva y crítica de su trabajo, que lo llevará a su renovación permanente. Por lo tanto, se nos aproxima a la idea de elaborar formas de actuación educativa específicas e irrepetibles para cada realidad escolar, coincidiendo con planteamientos netamente ecológicos de la didáctica como los de Doyle o Stenhouse.

Abundando sobre esta última idea, las autoras defienden la puesta en marcha de un diseño curricular integrado que no es más que un esquema referencial inicial, que se irá cambiando, modificando en función de las necesidades que vayan surgiendo. Se abandona, pues, la idea de la aplicación de programas rígidos, guiados por la transmisión de contenidos y de marcos taxonómicos inflexibles. Se invita, por tanto, a una reflexión teórica sobre cómo organizar el curriculum en la Educación Especial desde una perspectiva integradora, donde el profesor es investigador *en* la acción y *de* la acción.

El Proyecto Pedagógico Didáctico (P.P.D.) que se propone recorre exhaustivamente los ámbitos del diseño curricular (objetivos, contenidos, relaciones de comunicación, recursos didácticos, organización, evaluación). El P.P.D. intentará analizar detenidamente la situación peculiar de cada aula, contextualizándola, elaborando propuestas de actuación flexibles que serán evaluadas continuamente, intercambiando la información obtenida con otros docentes, pudiendo establecer así las primeras conclusiones «que no serán producto solamente de la innovación de clase, sino el fruto de la reflexión pedagógi-

ca, la búsqueda de teorías relevantes que la inspiren, la constatación de su viabilidad en clase y el juicio de los restantes implicados en el proceso» (p. 70).

La segunda parte de la obra se complementa acertadamente con un supuesto práctico del P.P.D., plasmado en el Ciclo Inicial de la E.G.B. desde una perspectiva integradora. Se parte de un diagnóstico inicial del medio físico y sociocultural así como del centro educativo y del grupo de alumnos, para elaborar un curriculum acorde a las características diferenciales de los niños, fundamentado en las teorías del aprendizaje de Piaget y Ausubel. Por último, se considera decisiva la fase evaluadora del Programa que se centra en: los progresos de cada alumno en el proceso educativo, los progresos del alumno de integración; dando paso la evaluación global del P.P.D. a las *reelaboraciones* oportunas, huyéndose, por tanto, de planteamientos esclerotizados y miméticos.

Este punto de vista cualitativo de la evaluación didáctica es muy importante para potenciar decididamente un cambio de la escuela. Afortunadamente, la enseñanza, se va liberando de un cajanegrismo miope acercándose más a un análisis explicativo de los fenómenos que ocurren en el aula. Me parece que se debe tender hacia un equilibrio en la utilización de métodos de evaluación cualitativos-cuantitativos, sobre todo en Educación Especial, donde es necesario conocer los procesos internos de los sujetos, pero al mismo tiempo la intervención sobre éstos no se puede dilatar excesivamente.

Se encontrará el lector en definitiva ante un texto, que sin profundizar excesivamente en aspectos muy puntuales de la Educación Especial, sí contribuye a orientarla y situarla dentro del marco global de la Teoría del Curriculum, huyéndose de recetas y tratamientos modelo, e invitando continuamente a una seria reflexión sobre la necesidad de cambiar la escuela, para que el niño deficiente reciba una atención educativa adecuada a sus necesidades que sirva de preámbulo al cambio social necesario donde se dé «la integración solidaria de todos los ciudadanos sin que las distinciones entre ellos sean motivo de segregación o paternalismo» (p. 137).

VICTOR ACOSTA

HEDEGAARD, M.; HAKKARAINEN, P.; ENGESTRÖM, y. (eds.): *Learning and teaching on a scientific basis. Methodological and Epistemological Aspects of the Activity Theory of Learning and Teaching.* Aarhus Universitet Psykologisk Institut, 1984.

La psicología ha funcionado como talismán en el que fiar para esa cuasi mágica transformación que convirtiera, mediante contacto o recitado de la fórmula cabalística allí inscrita, una práctica profesional en el desempeño de una actividad científica. Los motivos de los practicantes para recorrer su camino iniciático pueden ser más o menos espúreos o legítimos, pero no deben de ser ajenos a los mismos aspectos como la consideración social o la autoconvicción, un tanto narcisista, de estar a la moda que se vende bajo el eslogan «vista ciencia».

La incierta condición del enseñante parece ser la de la duda torturante respecto a si practica una actividad científica: incurre una y otra vez en pautas rutinarias de comportamiento profesional cuando no en improvisaciones o aventuras pedagógicas que, aun en los casos, francamente reducidos, en que resultan exitosas, se ven condenadas a ser experiencia única e irrepetible.

No es menor el fracaso en este asunto del investigador que, guiado por los mismos propósitos, se lanza al descubrimiento o la demostración de principios generales que aplicados a la enseñanza o al aprendizaje, muestren su carácter científico e inauguren una nueva era pedagógica.

La enseñanza parece resistirse a que se la registre con apellidos y he aquí que el vaivén de los vientos de la modernidad nos alejan de las costas de la psicología cuando apenas sí habíamos vislumbrado su te-

nue línea en el horizonte. No dispuestos, sin embargo, a rendirnos a la imposibilidad del intento, nos sentimos ahora atraídos por los cantos de sirena de otra ciencia, la sociología, a la que sospechamos pueda ser más venturoso aproximarse.

Mientras los sociólogos se debaten en una fuerte crisis de identidad y los psicólogos de las diversas corrientes se enfrenta disputándose la paternidad de las leyes que fundamenten una práctica científica de la enseñanza, los pedagogos proseguimos nuestra odisea, del Polifemo conductista a la Circe piagetiana.

Sobre el panorama descrito destaca una nueva-vieja figura, la de Vygotski, cuya psicología estuvo largos años condenada al ostracismo. ¿Podrá acaso reconciliarnos con las ilusiones perdidas de hacer científica nuestra práctica?

* * *

Una de las aportaciones más valiosas que Vygotski realizó fue la de clarificar la interacción entre aprendizaje y desarrollo enfrentándose a la concepción tradicional al afirmar que el desarrollo se sigue del aprendizaje y no al contrario ni, si acaso, la independencia de ambos procesos. Pero con todo, era éste un logro al que no le hubiera sido difícil llegar a algún otro partiendo, como Vygotski lo hizo, de una postura dialéctica, que ya en su formulación hegeliana permitía llegar a esa conclusión.

Lo realmente notable del trabajo de Vygotski fue el intento de explicar el mecanismo por el que esa interacción tenía lugar y hacerlo desde una depurada teoría materialista; depurada, que no reduccionista, como la de otros contemporáneos suyos que interpretaron así la estrecha ortodoxia impuesta por el triunfo de la Revolución de Octubre. La explicación de Vygotski se basó en dos premisas áureas: la actividad es un proceso de interacción social y tiene lugar mediante el uso de herramientas. Si con la primera se desmarcaba claramente de la psicología de la conciencia al uso pero también del corsé del fisiologismo, con la segunda ponía el acento en la transformación del entorno humano —mediante el uso de tales herramientas— como principio de toda actividad y por consiguiente del desarrollo.

No es difícil a partir de lo anterior explicarse las implicaciones educativas que se derivan de los trabajos psicológicos de Vygotski, y fue él quien se apercibió en primer lugar, aunque quizá su prematura muerte le impidiera extenderse sobre ellas con la amplitud que hubiera sido deseable. Bastó desde luego con el concepto de «zonas de desarrollo próximo» para indicar el punto clave de tales implicaciones.

Tras este interés por lo educativo se esconden además nuevas sorpresas. Desde el momento en que se establece que es a partir de la enseñanza como puede investigarse el aprendizaje, se prefiguran ya en la obra de Vygotski aspectos de tanta actualidad como las corrientes que valoran el papel del profesor como investigador, o la investigación en el aula, a las que la didáctica anglosajona ha llegado recientemente quizá por otras vías.

De ahí, por tanto, que la obra de Vygotski resulte cargada con tal potencialidad que nos permite afirmar que del trabajo sobre la misma y de su desarrollo pueden, sin duda, surgir guías para la práctica, desde la práctica misma, facilitadoras de proveer avances significativos hacia el establecimiento de bases científicas para la enseñanza.

Ese es justamente el propósito del libro que comentamos y que, lógicamente, coincide con el del simposio en el que nació: intensificar la aplicación creativa y el desarrollo de la teoría de la actividad en el aprendizaje y la enseñanza. El simposio al que nos referimos, de carácter internacional, es el segundo de los que se celebraron bajo el título general de «Enseñanza sobre una base científica». Celebrado entre el 17 y 19 de enero de 1983 en Aarhus (Dinamarca), los trabajos allí presentados quedan recogidos en este volumen.

Como indica el subtítulo del libro *Learning and teaching on a scientific basis,* se trata en él de establecer algunos «aspectos metodológicos y epistemológicos de la teoría

de la actividad en la enseñanza y el aprendizaje». En el mismo prólogo se justifica este enfoque aduciendo la necesidad de elaborar trabajos y someter a problematización las cuestiones de carácter más básico.

El libro, elaborado como se ha dicho a partir de los trabajos presentados al simposio, queda estructurado en tres partes: en la primera, cinco aportaciones se centran en los aspectos más generales de la teoría de la actividad y de sus bases teóricas; en la segunda parte, otros cinco trabajos se agrupan bajo el rótulo «actividad de aprendizaje, procesos de enseñanza y el desarrollo del pensamiento teórico»; en la tercera, en fin, son siete las ponencias recogidas en torno a investigaciones de carácter empírico sobre la enseñanza, el aprendizaje y la solución de problemas. Los participantes, en un total de cuarenta y siete, pertenecían a diversos países que iban desde Dinamarca, Finlandia o Suecia hasta la URSS o Bélgica, pasando por el resto de países nórdicos y algún otro con menor representación.

Los problemas debatidos quedan categorizados por los propios editores en dos grandes grupos: aquellos que conciernen al concepto de actividad, tales como la comprensión simultánea bajo el concepto aludido de aprendizaje escolar y práctica social de los sujetos de aprendizaje; el entendimiento de la actividad de aprendizaje como actividad orientada a los objetos y al mismo tiempo como cooperación y comunicación; o cómo conceptualizar la naturaleza productiva de la actividad de aprendizaje. En el segundo grupo se englobarían problemas del tipo: ¿cómo se origina el pensamiento teórico desde la práctica material humana?; ¿cuál es la relación entre contenido y método, entre sustancia y procedimiento, en el pensamiento teórico?; ¿cómo pueden conceptualizarse el desarrollo, cambio y contradicciones del mundo en su evolución o las relaciones entre los modos artísticos y científicos de pensamiento en la conciencia teórica? Como medio de integrar la búsqueda de las respuestas a los problemas planteados se acordó partir de la experimentación en el terreno de la enseñanza, combinando este procedimiento con análisis de carácter histórico-genético de los objetos de investigación.

Respecto a los trabajos contenidos en la primera parte, destaquemos el empeño de Davydov *(Generalización sustancial y teoría materialista-dialéctica del pensamiento)* en mostrar cómo la abstracción permite poner las bases a la construcción de los conceptos científico-teóricos a diferencia de la generalización inductiva, siendo aquella —la abstracción— una propiedad de la lógica dialéctica y esta otra, de la lógica formal tradicional y del pensamiento teórico a ella conectado. Establece Davydov una serie de notas que diferencian básicamente el conocimiento empírico del teórico y termina mostrando cómo la dialéctica sirve de base para superar tanto el conceptualismo como el sensualismo o el asociacionismo.

La aportación de Hydén se basa en la comparación del concepto de actividad entre el uso que de él hacen Leontiev, Rubinstein y la psicología crítica (Holzkamp-Osterkamp) en función del lugar que ocupa en sus respectivas teorías.

Otte trata en su escrito —que se refiere a la obra de Judin— el problema de cómo los diferentes niveles de cognición y los diferentes tipos de conocimiento y actividad están relacionados en la sociedad o en lo individual. Se explica cómo el concepto de actividad puede ser tomado como objeto de estudio pero asimismo también como esquema de explicación metodológico y filosófico.

Van der Veer intenta mostrar la influencia de Spinoza en la primera época de la obra de Vygostki.

Cerrando la primera parte se halla el trabajo de Elisabeth Ritchey *(Teoría educacional y política epistemológica. Tres alternativas a la investigación educacional)* que es probablemente de los más interesantes del conjunto. En él se tratan de discutir ciertas alternativas que se encuentran en las teorías educacionales actuales y que resultan básicamente divergentes desde el pun-

to de vista político y epistemológico. Señala la autora la importancia que reviste para el investigador en pedagogía el identificar las asunciones que subyacen en las diferentes teorías. Pasa después a señalar tres clasificaciones distintas de teorías ontológicas básicas y establece, en base a sus regularidades, una matriz de la que se obtienen tres dimensiones: relativismo escéptico, pluralismo reformista y monismo evolucionista-dialéctico; de este último se derivan tres principios a la luz de los cuales puede situarse en esa dimensión la obra de Vygotski.

Abre la segunda parte un extenso trabajo de Engeström, Hakkarainen y Hedegaard, que son además los editores del volumen, que trata «sobre las bases metodológicas de investigación en enseñanza y aprendizaje». Es éste probablemente, de entre todos los que componen la obra, el escrito más centrado en el terreno de la didáctica y, quizá por ello, el que parece más próximo a la lectura que desde el campo de la instrucción puede tener la psicología de Vygotski. Comienza estableciendo los límites de la dialéctica formal y comparándola a la dialéctica de la sustancia (lo que en cierto modo puede recordarnos el primero de los artículos reseñados) con el fin de establecer el método dialéctico sobre el que se basarán los autores para el desarrollo posterior de su tesis. Un segundo y amplio apartado es el dedicado a responder a la prgunta ¿qué es la enseñanza? En él, tras determinar cuál deba ser el método verdaderamente dialéctico de la didáctica se analiza lo que los autores llaman el «tradicional triángulo didáctico» (profesor-alumnos-materia) al que caracterizan como una forma específica de fetichismo, y la forma que parece adoptar últimamente: el triángulo dividido que resulta de omitir cualquiera de los vértices. *«La instrucción científica, se afirma, no viene dada por el carácter científico de las materias de estudio sino por la naturaleza científica de su adquisición»*. Desde esta óptica se critican tanto conductismo como cognitivismo y también las nuevas corrientes interaccionistas y humanistas; todos ellos parecen obviar la enseñanza y centrarse exclusivamente en el aprendizaje, los vértices alumnos y materia del triángulo. La esencia de la enseñanza, se dice, es el aprendizaje humano considerado como una actividad mediada, y mediada *«no sólo por la comunidad social sino, sobre todo, por el conocimiento social objetivizado» (cultural o socio-histórico)*. De estas consideraciones se pasa a abordar las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, siguiendo aquí a Vygotski; aprendizaje que, en cualquier caso debe ser entendido como actividad guiada. De ahí la importancia de la enseñanza en la construcción de un Método para la investigación del aprendizaje; de hecho es la transformación de la enseñanza la que se convierte en método para el estudio del aprendizaje. *«Lo trágico en las teorías (conductista, cognitivista, fenomenological de la enseñanza y el aprendizaje es, primero, su inhabilidad para disociar el aprendizaje, como una actividad históricamente desarrollada, de la forma dominante de la enseñanza; segundo, su inhabilidad para unificar aprendizaje y enseñanza de nuevo para usar la enseñanza como método de revelar en la práctica la verdadera esencia del aprendizaje humano»*.

El trabajo de Bol trata de cómo el aprendizaje conduce hacia zonas de desarrollo próximo; relaciona juego y actividad de aprendizaje y se plantea cómo desarrollar por medio de la educación, actividades de aprendizaje. Fichtner, por su parte, plantea la tesis de que coordinación, cooperación y comunicación son formas de trabajo social conjunto y representan una relación procesual cuya lógica en el desarrollo corresponde a la formación de conceptos teóricos en el proceso de aprendizaje.

Van Oers habla del papel que tienen los errores en el desarrollo del pensamiento científico y Walgenbach, cerrando esta parte, de la integración estética y la diferenciación racional como hechos fundamentales de la actividad científica y del desarrollo de la generalización a través del juego entre ambos.

La parte tercera, dedicada como se dijo a trabajos empíricos, no es por esto menos homogénea que las anteriores. La integran trabajos de Lompscher, sobre formación del pensamiento teórico a través

de la instrucción (en base a una investigación realizada sobre niños de 10-11 años); Bredo y otros, sobre formación de conceptos matemáticos; Thyssen, acerca del desarrollo de la motivación en escolares, que resulta un trabajo casi etnográfico; Koskinen, sobre formación de conceptos gramaticales en la instrucción en lengua materna; Leiman, sobre trabajos de salud preventiva; De corte y Verschaffel tratan el papel de la comprensión en las actividades de solución de problemas en niños y jóvenes; y Wolters, sobre el papel de los diagramas parte-todo en la resolución de problemas literales.

Pese a la aparente diversidad de los aspectos abordados por todas las investigaciones, están vinculadas, sin embargo, por el hecho de fundamentarse en el aparato teórico y conceptual desarrollado en las partes anteriores, esto es, en las teorías de la actividad y el desarrollo de Vygotski y sus aplicaciones al ámbito de la enseñanza y de la investigación del aprendizaje.

El interés especial de este último apartado del volumen radica en mostrar algunos estudios empíricos que permiten reevaluar de modo más preciso las hipótesis de Vygotski. Es, no obstante, una lástima que los mismos carezcan de mayor sistematización, razón por la que siguen pareciendo como fragmentos mínimos de esa posible revisión de la que esta teoría se hallaría en el presente necesitada. Quizá debido a la enfermedad que la aquejaba o por alguna otra razón, lo cierto es que los trabajos de Vygotski parecen ser más intentos de señalar nuevos campos de investigación y problemas derivados que estudios sólidamente fundamentados; no es que carecieran de esa solidez sino que no la muestran, que no aparece suficientemente explicitada. Por otra parte, Vygotski utiliza un método propio de investigación que, entre otras, tiene la virtualidad de no requerir que los resultados de la misma queden cualitativamente expresados, recurriendo por el contrario a registros e informes de carácter cualitativo, definiciones, cuidadosas notas de observaciones...

De unos y otros de los aspectos comentados son fiel expresión los trabajos que componen este volumen. En ellos encontramos desde la diferenciación entre el conocimiento empírico y el teórico hasta los trabajos empíricos que poco antes se reseñaron y que muestran la reverente fidelidad al maestro. ¿Ofrecería una apariencia más polémica el libro de encontrarnos en él aportaciones de otras escuelas que pudieran brindarnos el panorama que desde sus propias corrientes se vislumbra a propósito de los problemas aquí abordados? No cabe duda de la existencia de otros teóricos e investigadores que, sensibles a las ideas de Vygotski, las han recogido, trabajado con las mismas, fundido con las de su tradición de origen, para alumbrar aportaciones que ganan en frescura lo que pudiera llegar a perderse en ortodoxia. En contrapartida el volumen es, tal como viene presentando, más valioso, por su coherencia, para mostrar a las personas interesadas en nuestro país una perspectiva práctica aún por descubrir desde el ámbito de lo educativo.

* * *

Fundamentar la didáctica de una sólida base materialista es una tarea incumplida hasta el presente en nuestro país —yo diría que ni abordada siquiera— que se hace tanto más necesaria por cuanto aún no hemos sido capaces de reducir por la crítica a sus dimensiones reales la fuerte influencia idealista del escolasticismo pedagógico practicado por estos lares desde hace ya casi medio siglo. Las voces, valiosas pero escasas en número, que contra él pueden haberse alzado en los últimos tiempos, parecen impulsadas por los trampolines de las corrientes críticas nacidas en otros ámbitos; tan ansiosas parecen por la transformación que a menudo resultan sólo pasajeros movimientos por la superficie de los problemas.

Aunque no parezcan ser estos, tiempos en que la dialéctica esté de moda, es un compromiso de todo educador progresista ejercer la crítica constante y radical sobre los supuestos que animan su tarea, la forma en que se realiza y las consecuencias sociales derivadas de la misma. De

esos análisis, y su compromiso en otros colectivos que luchen como él mismo por la transformación de la realidad y del estudio y la investigación constante, dependen el volver a llenar de sentido social una profesión, la de enseñante, que ha devenido poco menos que en la de gestor o capataz de una línea de montaje.

Por eso el libro de la enseñanza y el aprendizaje sobre una base científica nos infunde ánimo. Porque en él reencontramos instrumentos que aquí nos fueron arrebatados o negados; porque refleja el interés por seguir construyendo una ciencia de la enseñanza al margen de modas e imperativos socioeconómicos que apuntan en otras direcciones. Y por eso la lectura de esta obra es importante para nosotros por encima de su valor intrínseco, porque muestra un modo de situarse en la realidad que, lejos del conformismo y la acomodación, sigue con todo rigor el trabajo callado de construir explicaciones científicas sobre este confuso, ideologizado y disputado terreno de la enseñanza.

P. BELTRAN

RODRIGUEZ MORENO, M.L. y col.: *Orientación profesional y acción tutorial en las Enseñanzas Medias,* Madrid, Narcea 1986. 314 pp.

La obra objeto de reseña es prolongación de otra aparecida en el mismo año titulada: *Modelos de orientación profesional en el aula (Teoría, técnicas, metodología y recursos para la acción tutorial),* publicada por Oikos-Tau (y de la que hemos hecho una recensión para la *Revista de Educación).* La diferencia sustancial y ostensible entre ambas es que en el libro publicado por Oikos-Tau, al tratar los distintos modelos de orientación que se pueden desarrollar dentro del contexto educativo, se abordan desde una perspectiva más teórica, es decir, los modelos no se están desarrollando en el contexto del aula. En cambio, en este segundo libro de M.L. Rodríguez y col., los modelos de orientación están ya implementados en contextos educativos y en cursos y poblaciones concretas. Este esfuerzo por hacer que la orientación revierta en la realidad cotidiana de los centros es loable, si tenemos en cuenta que usualmente en el campo de la orientación los autores suelen quedarse en el plano de lo «ideal» y no descienden al plano de lo «realmente realizable», teniendo presente la dinámica actual de la institución escolar.

El libro consta de tres capítulos y un Anexo. En el *primer capítulo* se hace un breve repaso de las teorías, fundamentos y principios sobre los cuales ha de sustentarse cualquier programa de orientación vocacional, dentro del período educativo de las E.E.M.M. El interés de este capítulo se encuentra no tanto en la exposición de las teorías al uso (de las cuales se hace una somera alusión), sino en el intento por precisar cuestiones que resultan relevantes para la elaboración, puesta en marcha, diseminación y evaluación de cualquier programa de orientación vocacional. En este sentido, se aborda el tema de cuáles han de ser las funciones del orientador en el nivel de enseñanzas secundarias, desde una perspectiva evolutiva o del desarrollo humano. Asimismo, se destaca la importancia de la *educación vocacional,* frente al modelo tradicional de orientación profesional. Se defiende que esta educación vocacional (que comprende aspectos tan nucleares para la orientación como el conocimiento de sí mismo, el conocimiento del mundo laboral y el saber relacionar ambos conocimientos) tenga un lugar preferente dentro del *currículum* que recibe normalmente un alumno de E.E.M.M.

En este primer capítulo también se ofrecen distintos métodos para incorporar los conceptos prevocacionales y vocacionales en los *curricula* de enseñanza secundaria. Estos métodos irían desde integrar dichos conceptos bien a través de todas las asignaturas que se imparten a un alumno, bien a través de determinadas materias, a través de cursos específicos diseñados expresamente para la educación vocacional (tal como propone la O.C.D.E.) o a través de la acción tutorial. Por último se exponen distintos modelos de orientación profesio-

nal o vocacional tales como: modelos dirigidos a la educación para la transición, modelos curriculares basados en el desarrollo y en la Psicología Cognitiva y modelos programáticos de orientación voca-

El *segundo capítulo* se aborda desde una perspectiva más práctica, ya que se exponen las técnicas, procedimientos y recursos utilizables a lo largo del proceso de orientación vocacional. Uno de los recursos ampliamente utilizado en el campo de la orientación es el de la información profesional y ocupacional. Sin embargo, según la autora, es un procedimiento que adolece de graves deficiencias (ignorar aspectos que son relevantes en un trabajo, presentar información obsoleta...). Por ello se propone la utilización de metodologías heurísticas «para ayudar a los alumnos a buscar la información por sí mismos y a criticar la que les proporcionen» (p. 45), junto a la utilización de otros medios alternativos tales como visitas laborales, prensa, radio, TV, discusión en grupo.

Por otro lado, se comenta de pasada la existencia de técnicas estandarizadas (de entre las cuales el orientador puede escoger más de dos mil) y no estandarizadas (escalas de observación, cuestionarios, técnicas sociométricas, registros acumulativos...). De éstas se comenta únicamente la técnica del registro acumulativo, destacándose como nota más relevante a la hora de realizar un registro o *dossier* personal del alumno, el que se adecúe a cada circunstancia. Por último se tratan las guías de orientación prevocacional y vocacional al uso en el mundo anglosajón. De los objetivos que se persiguen con estas guías, en el libro se recoje el ejemplo de fichas que desarrollan el objetivo «aprendizaje de la toma de decisiones».

Mención especial recibe el tema de la *evaluación del programa de orientación* que tanto el tutor como el alumno deben ir valorando progresivamente. Al respecto se presenta un modelo de evaluación continua realizado en una escuela catalana. Esto puede representar un primer paso para la *Action-Research* (Investigación-Acción) que «en los centros españoles se debería institucionalizar para no ir retrasados respecto a las tendencias internacionales actuales» (pp. 54-57).

El *tercer capítulo* recoge una gran diversidad de temas, ya que en él se agrupan las aportaciones de personas actualmente comprometidas con el mundo de la orientación, que están implantando modelos concretos aplicables al aula y a poblaciones determinadas. Estos modelos son susceptibles de ser diseminados a otros contextos, con las modificaciones pertinentes. El primer Modelo hace referencia a un *Programa Institucional de Orientación para los tres cursos de B.U.P. y C.O.U.* Hay que dejar bien claro que para poder llevar a la práctica el modelo que se propone, es condición imprescindible contar en el centro con la figura de un *orientador,* proveniente del campo de especialización de la Psicología o de las Ciencias de la Educación. Esto obedece al hecho largamente constatado y reseñado por diversos autores, de la inviabilidad de potenciar una labor orientadora adecuada en los centros, si ésta recae únicamente en la figura del profesor-tutor (que no olvidemos es especialista en materias concretas del *currículum* académico). Así pues, el Modelo I contempla la figura del orientador, como un diseñador y coordinador de la labor de orientación en la que juega un papel nuclear el tutor, con actividades concretas a realizar, pero sin por ello agotar todo el amplio campo que debe abordar una orientación que desee ser integral, es decir, que trate la esfera personal, escolar, vocacional, profesional y familiar.

Una de las notas más características del modelo es su diversificación según los niveles educativos. Es decir, aunque el programa de orientación tiene la misma estructura desde 1.° de B.U.P. hasta C.O.U.: objetivos generales, operativos, planificación de actividades y material comentado; sin embargo, los objetivos formulados se elaboran a partir de la problemática particular que presenta cada curso, lo que va a conducir al planteamiento de actividades bien diferenciadas según estén dirigidas a alumnos de 1.° de B.U.P. o a alumnos de 3.° de B.U.P. o C.O.U. Por último se ofre-

ce un modelo de orientación para tutores y un modelo de orientación familiar. Ambos son muy importantes porque la tarea educativa de los centros no puede ir desligada de la tarea educativa de la familia, ni tampoco de una labor en equipo con todo el personal del centro, ocupando un lugar destacado el tutor.

El II Modelo presentado es un *Programa de Información Profesional dirigido a tutores de Bachillerato.* La Orientadora responsable de introducir y desarrollar este modelo deja bien claro las dificultades de contar con la colaboración real de los tutores. Estos sólo se prestaron a aplicar un cuestionario a los alumnos y a contestar otro ellos mismos. Ambos cuestionarios estaban destinados a conocer las necesidades de los alumnos y tutores para, partiendo de ellas, elaborar la información profesional necesaria. La valoración del programa arroja resultados positivos con los alumnos, no así con los tutores y padres, ya que no se ha producido la colaboración requerida, imprescindible en el campo de la orientación.

El III Modelo hace referencia a un *Programa Grupal Alternativo de Orientación Vocacional,* dirigido a alumnos de 2.° de B.U.P. o a alumnos escolarizados de 16 a 17 años. El programa comprende tres bloques temáticos y está estructurado para desarrollarse cada uno en un trimestre. En el primer trimestre se ofrece información diversa a través del sistema de charlas, que irán complementadas con trabajos eminentemente prácticos, a desarrollar por el grupo-clase. Este primer bloque es muy útil por cuanto da pistas sobre temas que serían interesantes abordar con los alumnos de B.U.P., ofreciendo una información que resulta motivadora, sobre todo, porque muchos de los temas se van introduciendo a través de preguntas. Las mismas pretenden elicitar la reflexión y búsqueda personal del alumno de las posibles respuestas, más que dárselas previamente. Es decir, a la hora de ofrecer la información se utiliza un procedimiento más heurístico por parte del alumno, que expositivo e impartido desde la «autoridad competente» (orientador).

El segundo trimestre trataría de fomentar la reflexión del alumno a través de la exploración personal, ayudándose de las pruebas psicotécnicas, sobre todo, las que indagan los aspectos aptitudinales y comportamentales o de personalidad. Esto irá acompañado de «trabajos de profundización» con la finalidad de que el chico indague más sobre sí mismo y sobre su elección. Dichos trabajos comprenden encuestas a padres; estudio prospectivo del entorno circundante inmediato; juegos para conocer las aptitudes.

El último trimestre se dedicará a trabajar todos aquellos aspectos relacionados con la estructuración de la decisión del alumno. Este objetivo se pretende alcanzar a través de la programación de cuatro actividades:

a) Discusión en grupo de la decisión tomada individualmente.
b) Resolución de conflictos a través de la dinámica de grupo y también a través de un análisis independiente de los conflictos.
c) Decisión personal, en base a la recopilación de toda la información que respecto a sí mismo y la profesión elegida ha obtenido el alumno.
d) Elaboración de alternativas personales a la opción escogida.

1. El IV Modelo se refiere a la *Organización de un Programa de Orientación para las F.P.* Las notas más características del mismo son las siguientes:

1. Es un programa de intervención dirigido a 24 alumnas de 2.° de F.P. que cursan la especialidad de sanitaria (por tanto ya se han decantado en su opción de estudios).

2. El programa persigue tres tipos de objetivos: Personales (exploración de sí mismo), escolares (técnicas y hábitos de estudio) y profesionales (introducción al mundo laboral).

3. Con los tutores-profesores se pretende hacerles tomar conciencia de la necesidad y utilidad de las actividades de orientación como una acción formativa

más del centro. Asimismo, se busca una total identificación con el programa, implicando al tutor en la elaboración, desarrollo y evaluación del mismo.

4. El programa incluye también a los padres, pero sólo como meros receptores de la información que el orientador tiene que darles acerca del desarrollo del programa.

El libro culmina con un *Anexo* cuyo interés reside en el aporte bibliográfico sobre una gran diversidad de temas, centrales para la tarea de un orientador: integración curricular de los conceptos vocacionales; programas de orientación educativa y vocacional integrales y/o curriculares; toma de decisiones.

Por todo lo aquí expuesto, consideramos que ésta debe ser una obra de obligada lectura para todo aquel profesional comprometido con el mundo de la orientación y de la educación, ya que su lectura posibilita la reflexión y ulterior planteamiento de modelos alternativos de orientación, adecuados a contextos educativos concretos.

LIDIA ESTHER SANTANA VEGA

LIBROS RECIBIDOS

BAEZA FLORES, Alberto: *Poesía caminante 1934-1984.* Madrid. Editorial Playor, 1986.

ESCARPENTER, José: *ABC de la Ortografía moderna,* 1, 2, 3, 4, 5. Madrid. Editorial Playor, 1987.

HERNANDEZ VAZQUEZ, M.ª Dolores: *La alegría de aprender música en el Cole.* Madrid. Editorial Popular, S. A., 1986.

KARNES, Merle B. Puericultura: *Tú y tu pequeña maravilla,* 1. Barcelona. Ediciones Ceac, 1986.

ONIEVA MORALES, Juan: *Diccionario Básico de Terminología Gramatical.* Madrid. Editorial Playor, 1986.

SAAVEDRA, Angel de, duque de Rivas: *Don Alvaro o la fuerza del sino.* Madrid. Clásicos Comentados Playor, 1986.

VALLES, Miguel; MONCADA, Alberto, y CALLEJO, Manuel: *La juventud ante el trabajo.* Madrid. Editorial Popular, S. A., 1987.

COLECCION EDUCACION Y ENSEÑANZA. Aula Práctica. Barcelona. Ediciones CEAC, 1986:

BERGANZA, Pilar: *Cómo realizar actividades plásticas y artesanales.*

BON, Lluis M.ª: *Cómo enseñar el arte.*

CORNELLAS, M.ª Jesús: *Cómo medir y desarrollar los hábitos personales.*

FERRER, Ferrán: *Cómo educar la sexualidad en la escuela.*

RECASENS, Margarita: *Cómo jugar con el lenguaje.*

TREPAT, J., y MASEGOSA, J. J.: *Cómo realizar 45 itinerarios por el arte español,* 1 y 2.

RESEÑAS DE INVESTIGACION

RESEÑAS DE INVESTIGACION

COMO INDIVIDUALIZAR EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMATICAS EN EL CONTEXTO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA: APLICACION DE UN METODO EXPERIMENTAL PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMATICAS

INSTITUTO

I.C.E. de Santander.

EQUIPO INVESTIGADOR

Antonio Martín Domínguez y Miguel Angel González.

DURACION

1983-1984 (XII plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

El objetivo general es diseñar y realizar una investigación aplicada basada en una estrategia metodológica que incorpore elementos de renovación suficientes, en términos cuantitativos, del rendimiento escolar expresado mediante calificaciones.

El planteamiento de la investigación se hace sobre una base teórica apoyada en:

— Los trabajos de Hilgard y Bower sobre principios generales del aprendizaje.
— Los trabajos de Woolfolk y Mc Cune sobre las consecuencias prácticas en la aplicación de las estrategias de enseñanza, que se derivan de los procesos de aprendizaje descritos por representantes de las concepciones conductista (Skinner, Guthrie) y cognitiva (Cagné, Bruner, Ausubel).

La revisión de esos principios básicos de los teóricos del aprendizaje orienta el diseño de la investigación a la que son incorporados los elementos configuradores de la específica situación donde va a ser aplicada. En particular los esfuerzos del grupo investigador se concentran sobre:

— El sistema de trabajo del alumno.
— La organización y secuencialidad en la presentación de los contenidos del aprendizaje.
— El sistema de interacción profesor-alumno.

METODOLOGIA

Se trata de un estudio experimental realizado con una población de alumnos de 6.°, 7.° y 8.° de E.G.B. de la ciudad de Santander, que siguieron durante las tres primeras evaluaciones un método tradicional y les fue aplicado el método experimental en la cuarta, siempre en la asignatura de Matemáticas.

A) *Las hipótesis:* Se enuncian tres hipótesis:

H1. El método experimental es más

eficaz que el tradicional porque mejora las puntuaciones.

H2. El método experimental es más eficaz que el tradicional porque produce más aprobados.

H3. El método experimental es más eficaz en cualquiera de los niveles que habitualmente realiza la escuela para cualificar el resultado escolar.

B) *Las variables:* La variable independiente es el método utilizado con posibles valores: experimental y tradicional.

Este método experimental se desarrolla en cinco fases denominadas: presentación/activación, adquisición, autocontrol, aplicación y control.

La variable dependiente es el resultado académico de uno y otro método medido de dos formas: por un lado las puntuaciones que resulten de las evaluaciones (utilizados para probar la hipótesis primera), y por otro los datos cuantitativos numéricos transformados en sectoriales (utilizados para probar las hipótesis segunda y tercera).

C) La *muestra* estuvo condicionada a la premisa básica de utilizar aulas completas y centros ordinarios, sin alteraciones significativas de horarios y programas, y estuvo compuesta por 191 alumnos de 6.°, 7.° y 8.° de E.G.B.

D) Los *instrumentos* fueron elaborados por el personal investigador y consistió principalmente en material didáctico utilizado como soporte del método experimental incluyendo:

- Ficha de objetivos.
- Ficha para control de rendimiento.
- Material correspondiente a la fase de adquisición de cada objetivo.
- Dos fichas de autocontrol.
- Ficha de integración de contenidos.
- Bloque de ejercicios y trabajos prácticos correspondientes a la fase de aplicación.
- Ficha de control.

E) *Análisis estadístico:*

- Prueba de Wilcoxon para validación de la hipótesis primera.
- Prueba de McNemar para probar la significación de los cambios categoriales en las hipótesis segunda y tercera.

RESULTADOS

a) La hipótesis primera *no ha sido confirmada* para toda la población.

b) La hipótesis segunda *sí ha sido confirmada.*

c) La hipótesis tercera se ha confirmado *parcialmente* en el sentido que la significación se da solamente en el paso de la categoría bien a la de notable, no ocurriendo lo mismo, sino más bien lo contrario, en la categoría de alumnos que podríamos llamar aventajados.

DESCRIPTORES

Educación básica, matemáticas, análisis estadístico, experimentación.

DISEÑO DE UNIDADES DIDACTICAS MATEMATICAS Y POSTERIOR DESARROLLO MEDIANTE E.A.O. Y ENSEÑANZA TRADICIONAL. DOS NIVELES DE ESTUDIO: ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACION DEL PROFESORADO Y ESCUELAS DE E.G.B.

L. Z.

INSTITUTO

I.C.E. de Extremadura.

EQUIPO INVESTIGADOR

Investigador principal: Teresa Corcobado Cartés.

Investigadores: Carlos Latas Pérez. Natividad Martín Ciudad. Inmaculada Mateos Montero.

DURACION

1984-85 (XIII plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

Partiendo de razones de tipo sociológico (los niños de hoy vivirán mañana en una sociedad informatizada) y psicopeda-

gógico (potenciar los vehículos de transmisión que fomenten la intercomunicación y mejor se adapten a las estructuras mentales del individuo) la investigación se plantea en base a determinar las posibles ventajas a la utilización de la E.A.O. en el área de Ciencias como método respecto de los tradicionales.

Está planteada en dos niveles diferentes:

a) Nivel de estudiantes de tercer curso de E.U. de F. del Profesorado.

b) Nivel de estudiantes de sexto curso de E.G.B. apoyándose en una extensa bibliografía.

METODOLOGIA

Se trata de un estudio correlacional realizado en los dos niveles anteriormente citados pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Extremadura.

A. Las hipótesis han sido formuladas explícitamente:

— La E.A.O. proporciona mayor poder de síntesis y de generalización que la enseñanza con métodos tradicionales.

— La E.A.O. permite una enseñanza más personalizada, que ayuda a una evaluación continuada de conocimientos.

— Por medio de la E.A.O. se descubren conceptos y leyes mediante procesos de búsqueda muy similares a los de la investigación científica.

B. Se definen las siguientes variables:

Variable *independiente:* el método de enseñanza con dos valores tradicional y E.A.O.

Variable *dependiente* «y» cuyos valores corresponden a los resultados de los sujetos en un examen objetivo después de haber seguido los dos métodos.

Covariante «x» resultados de los sujetos en un examen objetivo de la materia antes de haber seguido los dos métodos.

C. *Muestras:* El proyecto se dividió en dos fases consecutivas (primera y segunda). En la primera se estudió una muestra de 10 alumnos del tercer curso de Ciencias de la E.U. de F. del Profesorado de Extremadura, divididos en grupos de control (que seguía el método tradicional) y grupo experimental (que seguía E.A.O.) para el que se elaboró un material específico tipo «ejercicio y práctica».

En la segunda que siguió cronológicamente a la primera se estudió un conjunto de 16 alumnos de E.G.B. con división en grupos análoga a la anterior.

D. *Análisis estadísticos:*

a) *Análisis de la covarianza* con la covariante «x» del pretest.

b) *Pruebas no paramétricas* (prueba de Kolmogorov-Smirnov y prueba U de Mann-Whitney/Wilcoxon) para realizar un contraste de hipótesis sin tener en cuenta la covariante «pretest».

c) *Inferencia respecto a la variabilidad* para comparar las diferencias significativas entre ambos grupos:

E. *Instrumentos:* Los datos fueron recogidos por el equipo investigador del resultado de pruebas que en la primera fase fueron relativas a la unidad didáctica «Distribuciones bidimensionales. Correlación simple y regresión lineal» y en la segunda las unidades didácticas «Divisibilidad» y «Orientación en el plano».

RESULTADOS

A. Se observan diferencias *actitudinales* significativamente diferentes a favor del grupo experimental en los alumnos del nivel *superior* aunque no han sido medidas en una manera sistemática.

B. En lo referente a resultados de conocimientos, se puede hablar de *diferencias significativas* entre los alumnos que han seguido E.A.O. y los que han seguido el método tradicional en un nivel de *enseñanza superior,* en favor de los primeros. Sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas entre los resultados de los niños del ciclo superior de E.G.B. que siguieron E.A.O. y método tradicional, *no pudiéndose aceptar de forma general la hipótesis*

inicial de que el método E.A.O. es mejor que los métodos tradicionales en cualquier nivel escolar.

DESCRIPTORES

Enseñanza con ayuda de ordenador, Enseñanza General Básica, Escuelas de Formación del Profesorado, Matemáticas.

TITULO

Análisis de la actitud de rechazo de los alumnos al sistema educativo y de su incidencia en las Enseñanzas Medias.

INSTITUTO

I.C.E. de la Universidad Complutense de Madrid.

EQUIPO INVESTIGADOR

Fernández de Castro, I.; Elejabeitía, C.; Redal, P.; Santos, M., y Valero, A.

DURACION

1984-85 (XIII Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

La investigación se sitúa en el marco de un trabajo más amplio de penetración progresiva en el conocimiento del sistema educativo español.

Su contexto teórico está constituido por los resultados de otras investigaciones anteriores del equipo.

El objetivo específico es conocer y comprender (indagar las razones y darles un contexto conceptual) la problemática del «rechazo-escolar» de los alumnos de enseñanzas medias.

METODOLOGIA

a) *Hipótesis:* En el marco del paradigma general «alumno-Enseñanzas - Medias-Cultura» se establecen tres hipótesis:

- Existe un movimiento de deriva de la singularidad individual (alumno), cuyo lugar va siendo ocupado por la referencia social.
- Se da inadecuación de la «cultura-contenidos de la enseñanza» con la «cultura registrada materialmente» (vivida fuera de la escuela).
- Hay un proceso degenerativo de la cultura registrada materialmente.

b) *Diseño:* La investigación se estructura en tres partes diferenciadas:

b.1. *Análisis de datos secundarios* (estadísticas oficiales) durante el período comprendido entre 1975 y 1982, para hallar las tasas de abandonos, repeticiones y correspondencia entre año de escolarización y cohortes de edad.

b.2. *Encuesta a profesores y alumnos.*

- A los *profesores* se les ha hecho una encuesta a través de Comunidad Escolar, en la que se han obtenido 107 respuestas (aproximadamente la mitad de enseñanzas medias) de diversos puntos de España.
- En una muestra de 36 centros (24 de B.U.P. y 12 de F.P.) de 9 provincias representativas de tres estratos de desarrollo, se han hecho 36 entrevistas a *profesores* y un test de asociación libre a 2.292 *alumnos.*

b.3. Entrevistas en profundidad y sesiones de discusión (cinco con un *grupo de seguimiento* constituido por ocho jóvenes de dieciséis a dieciocho años, cuatro chicas y cuatro chicos).

c) *Análisis de datos:*

c.1. Con los datos se hacen series temporales de 15 cohortes de edad, con tasas de escolarización en los ocho años de E.G.B. y los cuatro de enseñanzas medias, distribuidos por tipo de enseñanza (B.U.P., C.O.U., F.P. I, y F.P. II) sexo y nivel socioeconómico, y tasas de abandonos y repeticiones por años.

c.2. De la encuesta a profesores (dos preguntas) y del test de alumnos se ha hecho distribución de frecuencias.

c.3. El tratamiento de las entrevistas a profesores y el grupo de seguimiento es cualitativo.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos a partir de los datos secundarios y primarios, enmarcados en el contexto teórico del equipo investigador dan lugar a un largo discurso, algunos de cuyos puntos concretos son los siguientes:

1. *El fracaso escolar* aparece como «señal de alarma» en el proceso de producción simbólica de datos en paralelo coincidente con otra «señal de alarma» que se presenta en los indicadores también simbólicos y también producidos de los datos económicos: *el paro;* ambos proceden de la misma concluencia, la concluencia de dos movimientos dinámicos:

1.° El crecimiento seguidista del modelo dominante.

2.° La crisis que incide sobre este crecimiento y que precipita inoportunamente sus contradicciones en un resultado de catástrofe.

2. *La igualdad de oportunidades,* en tanto valor de uso de la oferta educativa, adquiere su significación positiva del discurso con el que se representa el crecimiento dinámico del modelo que conduce a la abundancia y al bienestar, relativizando y, sobre todo, disminuyendo tendencialmente en su cuantía *el fracaso,* y esto tanto sobre el plano económico, como también sobre el plano escolar.

3. *La reforma de la oferta educativa reglada* tiende a realizarse, aunque condicionada en sus efectos por la crisis, como si ésta no existiese o se tratara tan sólo de una crisis coyuntural.

4. La investigación sobre el rechazo de los escolares de enseñanzas medias al sistema de enseñanza y sus resultados en cuanto indicadores de modificaciones en la *demanda latente de los alumnos* pueden ser elementos significativos para enfrentarse con el problema y señalar hasta un cierto punto la disociación entre el valor de uso de la oferta, pese a sus modificaciones, y una «sabiduría» difusa y todavía inexpresada de los alumnos que nace de sus deseos erráticos y sin objeto.

DESCRIPTORES

Fracaso escolar, enseñanza secundaria, abandono de la escuela, sistema escolar, actitudes de los estudiantes.

M. M. R.

Enseñanza de la lógica proposicional mediante la electrónica.

INSTITUTO

I.C.E. de la Universidad Autónoma de Madrid.

EQUIPO INVESTIGADOR

Investigador principal: Juan García Quintana.
Investigador: Paloma Montes Alonso.

DURACION

1984-1985 (XIII Plan).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

El objetivo general de la presente investigación consiste en comprobar si la Lógica Proposicional, explicada mediante una metodología apoyada en la Electrónica Digital, puede mejorar en mayor grado el dominio de los conceptos y leyes de la lógica proposicional que explicada mediante un método tradicional dentro del contexto de los programas de Filosofía hoy vigentes.

A) Se establecieron las siguientes hipótesis:

Hipótesis Ho: El grupo de alumnos que recibe clases de Lógica Proposicional mediante la nueva metodología no obtiene un mejor y más completo dominio de las enseñanzas, así como las relaciones con otras disciplinas, que el grupo de alumnos que reciben estas enseñanzas desde un esquema clásico.

Hipótesis Ho': El grupo de alumnos que recibe clases de Lógica Proposicional me-

diante la nueva metodología no obtiene un desarrollo superior de la inteligencia lógica que el grupo de alumnos que recibe estas enseñanzas desde un esquema clásico.

B) Se definieron las siguientes *variables:*

- *Independiente:* el tipo de método más utilizado.
- *Secundaria o interviniente:* el nivel de inteligencia lógica inicial de cada alumno.
- *Dependientes:* La ganancia por parte de los alumnos en los conocimientos de Lógica Proposicional y la ganancia en su inteligencia lógica según el método utilizado.

C) *Las muestras:* Se han utilizado dos grupos de alumnos, uno denominado grupo de control, formado por 34 alumnos del I.B. Ramiro de Maeztu, que reciben una enseñanza de Lógica Proposicional según los programas del M.E.C. hoy vigentes, y otro grupo de 34 alumnos del Instituto Herrera Oria, impartiéndoles la enseñanza del mismo tema mediante la Electrónica.

Metodológicamente se efectúa un estudio correlacional entre ambos grupos.

D) *Los instrumentos:* Los alumnos del grupo experimental utilizaron un *aparato electrónico* diseñado por personal colaborador en la investigación. Básicamente consiste en una tarjeta provista de puertas lógicas y un circuito visualizador encargado de transmitir la respuesta. Dichos aparatos fueron utilizados con la ayuda de un *guión de alumnos* que contiene unos guiones de experiencias prácticas para la utilización de las puertas lógicas.

Para operativizar la variable independiente secundaria, inteligencia lógica inicial, los alumnos realizaron un *test específico* que mide la inteligencia lógica seleccionado por un psicólogo.

Para cuantificar la primera variable dependiente, conocimientos de Lógica Proposicional asimilados, los alumnos realizaron una *prueba escrita* formada por ítems de opción múltiple, pruebas prácticas, de ejecución y de selección de algún tipo de respuesta. Para la segunda variable dependiente, ganancia de inteligencia lógica, los alumnos realizaron un test igual al inicial.

E) *Análisis estadísticos:* Los datos se han tabulado mediante agrupación por intervalos, realizándose para cada grupo las medidas de tendencia central y de dispersión, así como los coeficientes de correlación por el *método de los momentos* y las rectas de regresión, no habiendo lugar para el análisis de varianzas, covarianzas y coeficientes de correlación parcial. La comparación de medias y desviaciones típicas se han realizado mediante *la t de Student* para un margen de error del 5 % y la comparación de varianzas mediante *la función F de Snedecor* para un error inferior al 5 %.

RESULTADOS

La conclusión preliminar que se desprende del análisis estadístico es la *equivalencia entre los grupos inicial y de control.*

La primera conclusión, consecuencia del análisis estadístico, es una significación de la diferencia de medias para el test de rendimientos en Lógica Proposicional en el grupo experimental respecto al grupo de control. Podemos, por tanto, *rechazar la hipótesis nula Ho con un error inferior al 5 %.*

Segunda conclusión obtenida del análisis estadístico de los datos es la no significación de la diferencia de medias correspondientes a los puntajes de ganancia de inteligencia lógica entre los grupos. Consecuencia de ello es la *aceptación de la hipótesis nula Ho'.*

Tercera conclusión: La enseñanza de la Lógica Proposicional mediante la electrónica produce *mayor aumento* en la ganancia de inteligencia lógica en los *alumnos peor dotados* en dichas enseñanzas que mediante la utilización de un método clásico sobre dichos alumnos.

DESCRIPTORES

Enseñanza media, lógica, cálculo de proposiciones, electrónica y análisis estadístico.

L. Z.

Enseñanza de la historia y desarrollo cognitivo (11-16 años). Bases psicopedagógicas para la elaboración de un nuevo currículo de Historia en la Reforma de las Enseñanzas Medias.

INSTITUTO

Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

EQUIPO INVESTIGADOR

Investigador Principal: Mario Carretero Rodríguez.

Investigadores colaboradores: Mikel Asensio Brouard, Juan Ignacio Pozo Municio y Francisco Javier Recio Rodríguez.

DURACION

1984-1985 (Plan XIII)

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

El objetivo fundamental del trabajo consiste en la realización de una revisión sobre la situación de la enseñanza en la historia y de las aportaciones del estudio de los procesos cognitivos a la misma, y en la realización de una serie de revisiones y experimentos que intentan clarificar algunos puntos relevantes relacionados con dicha enseñanza. En concreto, los relativos a la comprensión y enseñanza del tiempo histórico, a la explicación y al relativismo en historia, concluyendo con un análisis de un proyecto curricular concreto.

En cuanto al estudio de la comprensión del tiempo histórico y su evaluación se realizan cuatro estudios complementarios:

1. Estudio del horizonte temporal. Se pretende con este estudio analizar la representación de la duración y, más en concreto, el significado de los términos cronológicos, el concepto de la duración absoluta de los períodos históricos, así como su coordinación y relación. Por otro lado, se estudia el desarrollo y proceso evolutivo de dicha representación y, en especial, el desarrollo de los mapas cognitivos temporales. Asimismo, se estudian las relaciones entre la representación especial y temporal, en concreto, a través del análisis de la utilización y desarrollo de la representación gráfica espontánea.

2. Estudio de los sistemas métricos. Se pretende en esta parte del trabajo analizar la representación conceptual de la cronología y su utilización, así como las dificultades derivadas de la misma para resolver problemas cronológicos, especialmente en problemas complejos. Asimismo, se intenta comparar las dificultades relativas de los sistemas métricos de cronología, termología y tiempo de reloj.

3. Estudio de la evaluación individual de la cronología. Esta parte del trabajo pretende analizar las diferencias entre la aplicación colectiva e individual de la prueba de cronología desarrollada en el apartado anterior.

4. Construcción de una batería de evaluación de la comprensión del tiempo histórico. En este apartado se presenta una prueba colectiva que evalúe los aspectos de cronología, duración y horizonte temporal capaz de poner de manifiesto los mismos procesos de comprensión del tiempo histórico que las pruebas individuales.

En cuanto a la investigación sobre la didáctica del tiempo histórico se diseña una unidad didáctica con la finalidad de enseñar por medio de la misma las nociones fundamentales del tiempo histórico y proporcionar un sistema de representación del tiempo adecuado que permita construir mapas temporales.

El estudio de la explicación en historia indaga qué factores explicativos se consideran preferentemente en cada una de las distintas edades, así como las relaciones entre las mismas.

Por último, en el apartado dedicado al estudio del relativismo cognitivo y la enseñanza de la historia se pretende analizar las dificultades para integrar datos histori-

cos discrepantes y formar a partir de ellos una explicación coherente.

METODOLOGIA

1. Estudio del horizonte temporal

Variable: V.I. nivel educativo/edad. V.D. Niveles de respuesta que contemplan la precisión de la representación, el conocimiento y la utilización de distintas escalas a partir de análisis de protocolos.

Muestra: 60 sujetos de 5.°, 6.°, 7.° y 8.° de E.G.B., 1.° y 2.° de B.U.P.

Instrumentos: Se utiliza una prueba individual de horizonte temporal y duración, previamente diseñada, que analiza la representación temporal y la utilización de fechas, períodos y escalas.

Análisis estadístico: Descriptivo. Frecuencias.

2. Estudio de los sistemas métricos

Variables: V.I. nivel educativo/edad. V.D. no especificado.

Muestra: 6.° y 8.° de E.G.B., 2.° de B.U.P. (en aplicación).

Instrumentos: Se construye una prueba colectiva que evalúa la ejecución con los sistemas de medida de cronología, termología y tiempo de reloj.

Análisis estadístico: Carece.

3. Estudio de la evaluación individual de la cronología

Variables: V.I. nivel educativo/edad. Aplicación individual/colectiva. V.D. niveles de respuesta en función de la precisión en la tarea de clasificación y análisis de protocolos.

Muestra: 60 sujetos de 5.°, 6.°, 7.° y 8.° de E.G.B., 1.° y 2.° de B.U.P.

Instrumentos: Se constituye una prueba de clasificación basada en la prueba colectiva del apartado anterior.

Análisis estadístico: Descriptivo. Frecuencias.

4. Prueba colectiva de comprensión del tiempo histórico

Variables: V.I. Evaluación colectiva/individual. V.D. no especificadas.

Muestra: 6.°, 7.° y 8.° de E.G.B. (en aplicación).

Instrumentos: Prueba rápida y comprensiva de los diferentes aspectos del tiempo histórico: la cronología, la duración y el horizonte temporal.

Análisis estadístico: Carece.

5. Investigación de la didáctica del tiempo histórico

Variables: V.I. Grupo de tratamiento experimental/grupo control. V.D. Resultado en pruebas de comprensión del tiempo histórico.

Muestra: 6.°, 7.° y 8.° de E.G.B. (no se especifica N).

Instrumentos: Se construye una unidad didáctica ad hoc.

Análisis estadístico: Carece.

6. Estudio de la explicación en historia

Variables: V.I. Nivel educativo/edad. V.D. Niveles de respuesta en función de los tipos de explicación a través de análisis de protocolos.

Muestra: 90 sujetos: 6.° (10) y 8.° (20) de E.G.B., 2.° (20) de B.U.P., C.O.U.-Letras (20), C.O.U.-Ciencias (20) .

Instrumentos: Se diseña una prueba individual específica.

Análisis estadístico: Descriptivas. Medias.

7. Estudio del relativismo cognitivo

Variables: V.I. Nivel educativo/edad. V.D. Niveles de respuesta en función del tipo de información utilizada y su relación a través de análisis de protocolos.

Muestra: 100 sujetos; 8.° de E.G.B., 2.° de B.U.P, C.O.U. y Universitarios (hay contradicción en el texto).

Instrumentos: Se diseña una prueba colectiva específica.

Análisis estadístico: Descriptivos, porcentajes.

RESULTADOS

En cuanto al estudio del horizonte temporal y duración se obtienen unos resultados que reflejan un nivel muy pobre de conocimientos, un nivel alto de fracaso para situar los hechos históricos en el tiempo y un nivel escaso de relación entre los acontencimientos históricos, así como escasas diferencias entre los diversos niveles educativos. Asimismo, se confirman las dificultades para utilizar las unidades cronológicas, junto con la existencia de una concepción deformada de las duraciones históricas y de dificultades para coordinar y relacionar períodos históricos. Se pone de manifiesto, asimismo, la carencia de mapas cognitivos temporales y las mayores dificultades que presentan los sujetos en la ejecución de las tareas con los períodos lejanos en contraste con los períodos próximos. Por último, se señala la confirmación de la idea de que la representación del tiempo personal precede a la del tiempo histórico.

En relación con el estudio de los sistemas métricos no se presentan resultados.

En cuanto al estudio de la evaluación individual de la cronología se afirma que son los mismos que en la aplicación colectiva de la que no se presentan resultados.

No se presentan resultados tampoco de la prueba colectiva de comprensión del tiempo histórico.

Tampoco se presentan resultados de la investigación didáctica.

Respecto al estudio de la explicación en historia no se confirma la idea de que se utilicen distintos factores explicativos a distintas edades; sin embargo, se encuentran diferencias en las explicaciones con los mismos factores y en los distintos tipos de relaciones entre los factores.

Por último, en relación con el estudio del relativismo cognitivo se encuentra que a mayor edad mayor es la cantidad de información que se utiliza, aunque en general se utiliza poca información en relación con la información total disponible. Por otro lado, los resultados señalan que se utiliza en mayor medida la información concordante de dos fuentes que la contradictoria. Por último, se señala la importancia de la ausencia de metaenunciados en los informes de los sujetos.

DESCRIPTORES

Didáctica, Historia, Desarrollo Cognitivo, Tiempo Histórico, Explicación Histórica, Relativismo Cognitivo.

G. G.

Aplicación de los microcomputadores a la enseñanza de la Bioquímica.

INSTITUTO

I.C.E. de Zaragoza.

EQUIPO INVESTIGADOR

Investigador principal: Jesús F. Escanero Marcén. Octavio Alda Torrubia. Antonio Martínez Casado.

DURACION: (1984-85)

(Ayudas a la investigación 1984)

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

El objetivo general es determinar la influencia en el rendimiento académico del uso de una metodología tipo E.A.O. lineal dirigida como tutoría de apoyo a la clase diaria en la asignatura de Bioquímica.

Tras un breve estudio histórico de la enseñanza automatizada y las diferentes acepciones del concepto C.B.I. (Computer Based Instruction), se describen las posibles ventajas de la utilización de un método de enseñanza C.B.I. que podríamos resumir:

a) Para el profesor:

— mejor aprovechamiento del tiempo;

— posible análisis individual de cada estudiante;

— definición de las áreas de mayor dificultad.

b) Para el alumno:

— se crea una situación pasiva activa de aprendizaje;

— se promueve una enseñanza individualizada.

— la evaluación se realiza de forma continua.

METODOLOGIA

Se trata de un estudio correlacional realizado con dos grupos de estudiantes de la Escuela Universitaria de Medicina de Soria adscrita en su época a la Universidad de Zaragoza, no existiendo una formulación explícita de hipótesis.

A. La *variable independiente* es el método de enseñanza con dos valores: tradicional y E.A.O.

Las *variables dependientes* son los resultados de las calificaciones de las pruebas a que se les sometió, y la capacidad de retención en el tiempo de los conceptos desarrollados.

B. La muestra estuvo compuesta por 24 alumnos elegidos al azar, a los que se explicó la primera unidad didáctica relativa al «ciclo de Krebs». Posteriormente se formaron dos subgrupos de 12 alumnos que para el estudio de la materia ya explicada siguieron libro de texto y E.A.O respectivamente.

C. *Los instrumentos:* Se elaboraron programas de ordenador en lenguaje «superbasic» para el ordenador QL. Unos se encargarían de gestión y gestión de aprendizaje de los alumnos y otros tratarían propiamente de los contenidos de la unidad didáctica.

Antes de la explicación se realizó un pretest para averiguar el nivel de conocimiento de partida. Una vez realizada la preparación por los dos métodos se les sometió a un test, instándoles a no estudiar la materia en las tres semanas siguientes. Posteriormente se realizaron evaluaciones a la semana y tres semanas (postests) con objeto de ver el porcentaje de fijación y retención de conocimientos de ambos grupos de alumnos.

D. *Análisis estadísticos:* Se determinaron las medias y desviación típica de los dos grupos, realizándose la prueba «t» de Student para comparación de medias entre los grupos en los postets (una y tres semanas).

RESULTADOS

Del estudio comparativo se concluye que hubo un ligero incremento en el porcentaje de los alumnos que aprobaron en junio y un descenso de los suspendidos en septiembre durante los dos primeros cursos que duró la experiencia, no ocurriendo lo mismo durante el tercer año.

No se apreciaron variaciones en los porcentajes de notas elevadas (notables + sobresalientes).

El tiempo de aprendizaje invertido por los alumnos que siguieron el método E.A.O. fue mayor que los que lo hicieron por el método de libro de texto.

Los alumnos que siguieron el método E.A.O. retuvieron durante más tiempo los conocimientos aprendidos.

DESCRIPTORES

Enseñanza asistida por ordenador, Enseñanza Universitaria Medicina, Bioquímica.

L. Z.

El error en Matemáticas. Otro punto de vista para su estudio.

INSTITUTO

I.C.E. Universidad Autónoma de Madrid.

EQUIPO INVESTIGADOR

Grupo Azarquiel.

DURACION

1984-1985 (XIII Plan y Ayudas a la Investigación 1984).

OBJETIVOS Y PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

El objetivo general de la investigación es buscar, en los procesos mentales de los alumnos, las explicaciones a los errores cometidos en la asignatura de Matemáticas. Se trata, no tanto de eliminar los errores, como emplearlos para determinar las estrategias de planteamiento que conducen a ellos.

METODOLOGIA

Metodológicamente el modelo de investigación es el de «investigación en la acción» que se sustenta en una espiral autorreflexiva de ciclos de planificación, actuación, observación y reflexión (Kurt Lewin). Lo que distingue a la investigación en la acción de la investigación positivista no son unas supuestas técnicas especiales, sino su método general: la espiral de autorreflexión que es esencialmente *participativa* en la medida que suplica a participantes que reflexionen sobre sus propias prácticas y *cooperativa,* ya que induce, en la medida de lo posible, a los coparticipantes a organizar su propio esclarecimiento.

La investigación se desarrolló en tres etapas sucesivas, que emplearon diferentes instrumentos y muestras:

— En la primera etapa se confeccionaron unas pruebas relativas a los temas de primero de B.U.P.: operaciones con números y letras, ecuaciones y sistemas, inecuaciones, polinomios, combinatoria, probabilidades y problemas que se podían resolver algebraicamente mediante el planteamiento de una o varias ecuaciones.

Dado el elevado número total de pruebas, en cada grupo-clase se distribuyeron los ejercicios por temas al azar, pero utilizando un método estratificado según valoraciones académicas de los alumnos. En esta fase la *muestra* fueron 1.179 alumnos pertenecientes a 14 Institutos de Madrid.

Se elaboró un catálogo de errores, que sirvieron para una *primera elaboración de hipótesis* acerca de las estrategias utilizadas por los adolescentes en sus trabajos con las cuestiones matemáticas.

— En la segunda etapa se elaboró una segunda prueba reduciendo el número de temas a aquellos que habían resultado susceptibles de aportar el mayor número de errores y que resultaron ser: operaciones con números y letras, ecuaciones y sistemas y problemas de posible resolución a través de una o varias ecuaciones.

Aquí la *muestra* fueron 185 alumnos de cinco Institutos. Se extrajeron tipos de errores, se describieron conductas erróneas y se buscaron las posibles *hipótesis* que dieran cuenta de estas conductas y que resultaron ser:

— Memorización de reglas, entendida como la tendencia de manejo de distintas funciones utilizando una regla.

— Generalización abusiva, entendida como la utilización de reglas válidas en unas situaciones, que no son adecuadas en este caso.

— Uso indebido del signo igual, como enlace entre dos expresiones de cuya igualdad no parecen tener plena conciencia.

— Reducción de campo, consistente en prescindir de algunas condiciones y quedarse sólo con las que son relevantes para el sujeto.

— Necesidad de clausurar o reducir las situaciones a términos más simples y conocidos.

— Traducción literal de enunciados o elaboración de la expresión simbólica en el mismo orden en que aparecen en el enunciado gramatical.

— En la tercera etapa, y con objeto de comprobar la validez de las anteriores hipótesis, el *instrumento* utilizado fue el diálogo con los alumnos más idóneos

según sus respuestas en las pruebas escritas, recogiendo en *vídeo* el desarrollo íntegro de las entrevistas. La *muestra*, en este caso, fueron 20 alumnos de primero de B.U.P.

RESULTADOS

A) Cambio en el planteamiento del equipo investigador, que pasó de considerar el error como algo a desterrar a considerarlo como fuente de aprendizaje de los procesos mentales de los alumnos.

B) Los errores (siguiendo líneas de investigación de Gibson, Brown, etc.) no son simples productos de azar, sino que responden a estrategias de pensamiento que conducen a ellos.

C) Los errores no son siempre debidos a falta de madurez, sino que en muchos casos son causados por una metodología inadecuada que los favorece y hace que se fijen.

D) Los alumnos de primero de B.U.P. no parecen presentar las características del pensamiento formal, pero tampoco (y eso tiene implicaciones metodológicas) parecen disponer de recursos para discurrir sobre el material concreto.

DESCRIPTORES

Enseñanza secundaria, Matemáticas, investigación y errores.

L. Z.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CENTRO DE PUBLICACIONES
CIUDAD UNIVERSITARIA - 28040 MADRID

BOLETIN DE SUSCRIPCION A PUBLICACIONES PERIODICAS DEL CENTRO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Respuesta para: SUSCRIPCION NUEVA ☐ BAJA ☐ MODIFICAR INFORMACION ☐ RENOVACION ☐

Código Suscriptor

D. .....

Domicilio .....

Localidad ..... C.P. .....

Provincia .....

Teléfono ..... D.N.I. o N.I.F. .....

FORMA DE PAGO

— Adjunto Talón ..... ☐
— Giro Postal nº ..... ☐
— Contra Reembolso ..... ☐
— Giro Nacional O.I.C. ..... ☐

FIRMA

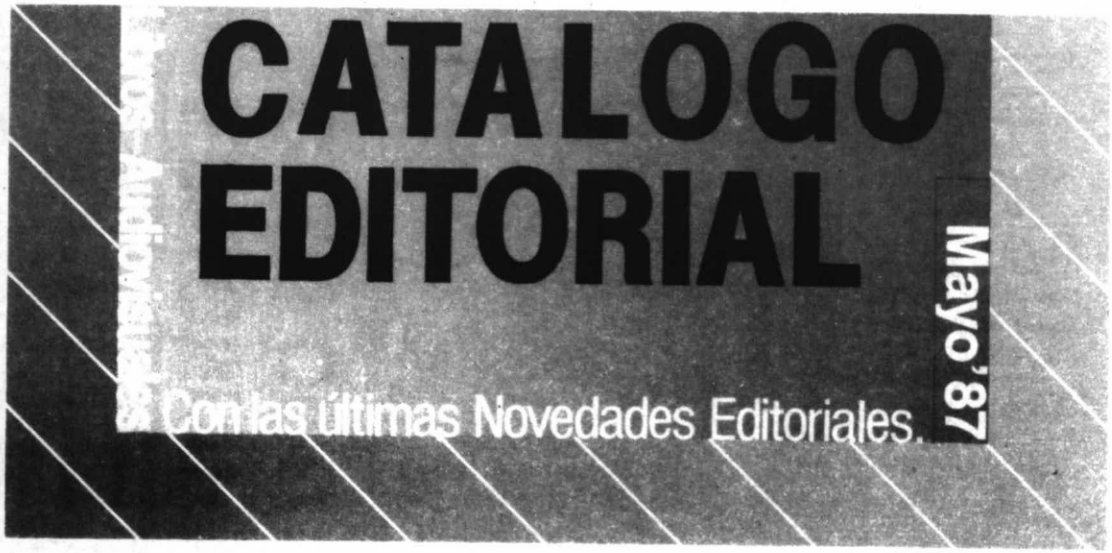
DATOS COMPLEMENTARIOS DE LA SUSCRIPCION:

Ruego me suscriban a:

, a de 19

		ESPAÑA	EXTRANJ.
— Comunidad Escolar	☐ SEMESTRAL (24 NUMEROS)	1.500 ptas.	1.500 ptas.
	☐ ANUAL (48 NUMEROS)	3.000 ptas.	3.000 ptas.
— Revista de Educación	☐ ANUAL (3 NUMEROS)	1.200 ptas.	1.500 ptas.
— B.O. Ministerio:			
• Actos Administrativos	☐ ANUAL (52 NUMEROS)	3.500 ptas.	4.250 ptas.
• Colección Legislativa	☐ ANUAL (12 NUMEROS)	1.500 ptas.	1.900 ptas.
• Si la suscripción es a A. Administrativa y C. Legislativa simultáneamente, el precio es		4.500 ptas.	5.500 ptas.

(Marque con una X la opción elegida, escriba con mayusculas.)



Solicítelo a:

CENTRO DE PUBLICACIONES
CIUDAD UNIVERSITARIA, S/N
TEL.: 449 77 00 - 28040 MADRID

REGLAS GENERALES
PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Director. Este los enviará al Consejo de Redacción para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educación.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados a máquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.

3. La extensión de los trabajos no sobrepasará las treinta páginas.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, titulo del libro subrayado, lugar de edición, editorial y año de edición.

b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, titulo del trabajo, nombre de la revista subrayado, número de volumen subrayado, número de la revista cuando proceda, entre paréntesis, año de publicación y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

5. En las citas textuales irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y la página o páginas de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

6. Las tablas deberán ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.

7. Los gráficos se presentarán en papel vegetal o fotografía. (Nota: Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación.)

8. El consejo de redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

9. La corrección de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografía usada por los autores.

REVISTA DE EDUCACION

282