REVISTA DE EDUCACIÓN

333

LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS ESCOLARES

ENERO - ABRIL 2004

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Isabel Couso Tapia
Secretaria General de Educación
y Formación Profesional

VICEPRESIDENTE
José Luis Cádiz Deleito
Secretario General Técnico

VOCALES
José Luis Mira Lema
Director General de Educación, Formación
Profesional e Innovación Educativa

Juan Ángel España Talón
Director General de Cooperación
Territorial y Alta Inspección

Carmen Pérez Cristóbal
Directora del Centro de Información
y Publicaciones

Santiago Arellano Hernández
Director del Instituto Nacional de Evaluación
y Calidad del Sistema Eduactivo

María Tena García
Directora del Centro de Investigación y
Documentación Educativa

Soledad Santos Macías
Directora del Instituto Superior
de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR
Santiago Arellano Hernández

SECRETARIA
Carmen Labrador Herraiz

JEFE DE REDACCIÓN
Rogelio Blanco Martínez

EQUIPO DE REDACCIÓN
Guillermo Álvarez Pérez
Margarita Cabañas Coriluela
Silvia Mantero Martínez

CONSEJO EDITORIAL
José Luis García Garrido
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
Gloria Pérez Serrano
José Luis Rodríguez Diéguez

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Jesús Beltrán Llera
Antonio Bolívar Botía
César Coll Salvador
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
M.ª Ángeles Galino Carrillo
Julián Martín Martínez
Mario de Miguel Díaz
Juan Manuel Moreno Olmedilla
José Luis Negro Fernández
Ramón Pérez Juste
M.ª Dolores Prada Vicente
Manuel Puelles Benítez
Juan Carlos Tedesco
Mercedes Vico Monteoliva

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INCSE) del Ministerio
de Educación, Cultura y Deporte
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tel. (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Cultura
Depósito Legal: M. 57 / 1958
NIPO: 176-04-169-6
Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A. San Alfonso, 26-La Fortuna (Leganés) Madrid
Edita: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura
ISSN: 0034.8082

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

Número 333 enero-abril 2004

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
CIUDAD UNIVERSITARIA S.N.-28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 91 4539800 (ext. 73020)

LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS ESCOLARES

sumario

MONOGRÁFICO

ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA: Presentación 7
DENIS MEURET: La autonomía de los centros escolares y su regulación . 11
MAIRET DURU-BELLAT: Debates y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y los Estados Unidos ... 41
CLEMENTINA MARQUES CARDOSO: La autonomía, los mecanismos del mercado y la democracia local: los centros educativos entre la gobernanza pública y privada 59
ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA: La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas 91
JOÃO BARROSO: La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués 117
ANGELA MARTINI: Autonomía escolar. Un análisis del caso italiano .. 141
CLAUDIO ALMONACID: Un cuasi-mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile 165
MARIANO NARODOWSKI y MIRIAN ANDRADA: Monopolio estatal y descentralización educativa. Una exploración en América Latina 197

ESTUDIOS

JUAN LUIS PARAMINO SALCINES: La negación del ocio en las Sociedades Postmodernas 223
JORDI PLANAS, GUILLEN SALA, JESÚS VIVAS: Nuevas estrategias formativas ante el freno de la expansión educativa en España 237
Mª ÁNGELES DELGADO MARTÍNEZ, JOSÉ DAMIÁN LÓPEZ MARTÍNEZ: De analfabetadas científicas a catedráticas de Física y Química de Instituto en España: el esfuerzo de un grupo de mujeres para alcanzar un reconocimiento profesional y científico 255

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

J. SANTIAGO ARENCIBIA Y JUAN MANUEL MORENO: El regreso del hijo pródigo: Visiones y experiencias de los ex-asesores de la CEP desde la vuelta a la escuela 271
ÁNGEL GARCÍA DEL DUJO Y ANTONIO VÍCTOR MARTÍN GARCÍA: Perfil laboral y necesidades de formación en personas adultas en paro (30 -45 años). Un estudio empírico 297
Mª TERESA GONZÁLEZ GONZALEZ: Los Institutos de Educación Secundaria y de los departamentos didácticos 319

LUIS MIGUEL RUIZ PÉREZ, JOSÉ LUIS GRAUPERA SANZ, ONOFRE RICARDO CONTRERAS JORDÁN Y TAMOTSU NISHIDA: Motivación de logro en Educación Física escolar: un estudio comparativo entre cinco países 345

JUAN CABALLERO MARTÍNEZ Y FRANCISCO SALVADOR MATA: Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares 363

JOSÉ MANUEL VEZ, ESTHER MARTÍNEZ PIÑEIRO: Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO. Estudio de caso 385

MANUEL MONTANERO FERNÁNDEZ Y JOSÉ ANTONIO LEÓN CASCÓN: La comprensión de textos multicausales en el área de ciencias sociales 409

INFORMES Y DOCUMENTOS

CECILIO LAPRESTA REY, ÁNGEL HUGUET CANALIS Y JORDI SUÏLS SOBRIÁ: Un modelo de educación trilingüe. El sistema educativo del Valle de Áran. Descripción, actitudes y perspectivas 427

ÁNGELA DEL VALLE LÓPEZ: La taquigrafía en España: Origen y Evolución 441

JORDI GARRETA BOCHACA: El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural 463

VICTORIA SÁNCHEZ GARCÍA Y MERCEDES GARCÍA BLANCO: Formadores de profesores de Matemáticas. Una aproximación teórica a su conocimiento profesional 481

BIBLIOGRAFÍA

JESÚS NICASIO GARCÍA: Actitudes hacia la diversidad social y cultural: revisión teórica sobre la evaluación e intervención 497

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA: Indice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 330-332 y número extraordinario de 2003 517

RECENSIONES 539

monográfico

ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA
Presentación

DENIS MEURET
La autonomía de los centros escolares y su regulación

MAIRET DURU-BELLAT
Debates y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y los Estados Unidos

CLEMENTINA MARQUES CARDOSO
La autonomía, los mecanismos del mercado y de la democrácia local: los centros educativos entre la gobernanza pública y privada

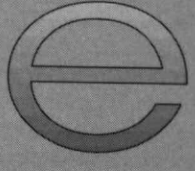
ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA
La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas

JOÃO BARROSO
La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués

ANGELA MARTINI
Autonomía escolar. Un análisis del caso italiano

CLAUDIO ALMONACID
Un cuasi-mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile

MARIANO NARODOWSKI Y MIRIAN ANDRADA
Monopolio estatal y descentralización educativa. Una exploración en América Latina



Presentación

La descentralización, gestión basada en el centro o incremento de autonomía ha sido uno de los núcleos identificadores de los nuevos modos de regulación del gobierno de la educación en las últimas décadas. Una vez roto, por las crisis económicas de los setenta y ochenta, el «consenso keynesiano» de un gobierno central fuerte como base firme del Estado de Bienestar, acrecentada posteriormente su debilidad por la globalización económica, se apuesta –desde las propias instancias económicas, como el Banco Mundial– por la descentralización y autonomía de los servicios públicos. Las formas y modos como se ha implementado han sido, sin embargo, variadas: en unos países (Estados Unidos, Reino Unido, Australia o Nueva Zelanda) como gestión basada en la escuela (*school based management*), en otros (Italia, Portugal, Bélgica o España) como políticas de «territorialización» y refuerzo de la autonomía escolar, o como municipalización de la educación (Iberoamérica).

Los artículos que componen el número analizan las diversas lógicas y razones que han contribuido a este movimiento: desde argumentos políticos de que un gobierno más cercano puede hacer a los centros educativos más responsables ante las demandas e intereses de la ciudadanía, a perspectivas mercantilistas de romper con estructuras burocráticas (monopolios protegidos) que impiden la competencia, como motor de la mejora y eficiencia, pasando por los propiamente pedagógicos de facilitar la adaptación del currículum o incrementar el compromiso e implicación del profesorado. En cualquier caso, hay una coincidencia en que la autonomía puede ser un medio e incentivo para movilizar a los actores educativos y sociales, dinamizando el funcionamiento de las instituciones públicas, por medio de una identidad institucional en torno a objetivos comunes, que den una cohesión a la acción educativa de los centros escolares.

La autonomía de los centros educativos, en prácticas y discursos renovados, está pues a la orden del día. Es, además, una de las cuestiones más necesitadas de clarificación, por mezclarse distintas ideologías, presentar varios rostros y recubrir, bajo un mismo campo, políticas e intenciones opuestas. En especial, es objeto de discusión en la educación de la ciudadanía cómo conjugar los principios de libertad de educación (a menudo asociada a una lógica de eficacia) y de equidad educativa (unida al principio de justicia). Particularmente en España, al contrario de otros países (por ejemplo, Francia o Portugal), ha existido un escaso debate intelectual y, sobre todo, social sobre la autonomía de la escuela. Por eso, cuando el Consejo de Redacción me encargó la coordinación de un monográfico sobre la cuestión, estimé interesante contribuir a dicho debate con un número que presentara un panorama actual en los países de nuestro entorno.

En primer lugar, cuando hablamos de «autonomía» de la escuela lo hacemos de forma derivada (ampliación progresiva, no total, de espacios de decisión), pues en sentido fuerte (jurídico), no cabía pensar en centros escolares que, de modo independiente, se dieran sus propias normas («auto-nomos»), lo que exigiría que fueran personas jurídicas de derecho público. La autonomía es siempre relativa, pudiéndose hablar de mayor o menor autonomía, nunca –en el caso de las escuelas– de autonomía total. Como término

que arrastra una ambigüedad constitutiva, es preciso inscribirlo tanto en la lógica propiamente pedagógica, como en las matrices ideológicas de los discursos que la proclaman. Singularmente, es preciso cuestionar la inicial seducción que despierta, mostrando su función política en la regulación del servicio educativo. Además, se debe distinguir la «autonomía», como capacidad de los agentes educativos –centros, profesores, alumnos y familias– para tomar decisiones propias, de la «descentralización», como distribución territorial del poder o transferencia de competencias en educación.

Por otra parte, la autonomía no es un fin en sí mismo, sino un medio a disposición de los centros para su propio desarrollo, en orden a prestar un mejor servicio público de educación. Como tal, no basta decretarla, pues no preexiste a la acción de los sujetos, sino que se deben crear las condiciones para que cada centro pueda, en un largo proceso, «construir» organizativamente su autonomía. Tanto la autonomía como la descentralización son fenómenos siempre graduales, por lo que manifiestan una heterogeneidad en las formas y prácticas específicas que adopta en cada país. Este número de la *Revista de Educación* quiere, dentro de los límites de espacio, mostrar un cierto panorama en el ámbito europeo e hispanoamericano, que es distinto del anglosajón.

En el diseño del número he querido trazar un cierto paisaje sobre cómo se presenta actualmente la autonomía de los centros educativos en los países de nuestro entorno europeo y en América Latina (donde, aparte de los lazos que nos unen, se difunde esta *Revista*). Por eso, explícitamente, he renunciado a los países del área anglosajona, pensando que sus contextos educativos están más lejanos de los nuestros, aún cuando los planteamientos teóricos tengan influencia. Con las limitaciones de espacio y las propias fácticas que imponen las circunstancias, el dossier, que finalmente aparece, combina los marcos teóricos con los análisis de las políticas educativas de Francia, España, Portugal, Italia, y Sudamérica, en comparación con las anglosajonas (Estados Unidos e Inglaterra).

Dos profesores (Denis Meuret y Marie Duru-Bellat) del Instituto de Investigación en Economía de la Educación (IREDU) de la Universidad de Bourgogne, reconocidos especialistas en el tema, presentan –desde la mirada francesa– una amplia revisión sobre cómo se presenta la autonomía de los centros y de, su corolario, la elección de centros. Por su parte, la profesora Clementina Marques-Cardoso, que trabaja con Stephen Ball en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, hace un análisis comprensivo sobre la gobernanza (*governance*) pública y privada por medio de la autonomía, los mecanismos de mercado y la democracia local en Portugal e Inglaterra. Por mi parte, efectúo una revisión histórica de lo que han dado de sí las declaraciones de autonomía en España en relación con las prácticas docentes, así como sobre cuáles puedan ser sus caminos y escenarios previsibles. El profesor Joâo Barroso de la Universidad de Lisboa, un buen experto en esta problemática, realiza un análisis teórico y práctico de la autonomía en los nuevos modos de regulación política de la educación, tomando como base el caso portugués. De Italia se ocupa la profesora Angela Martini, del Instituto Regional de Investigación Educativo del Veneto. En tercer lugar, sobre Iberoamérica se ocupan, respectivamente, Claudio Almonacid sobre Chile, que –como es conocido– representa un caso pionero en las políticas neoliberales y, desde una perspectiva más general, el profesor argentino Mariano Narodowski sobre el papel de los procesos de autonomía en América Latina.

Si el Estado ha de seguir conservando su papel regulador de la educación para preservar –entre otros principios– la igualdad y equidad del servicio público de educación, esto no puede suponer la vuelta –ya imposible– a una administración burocrática o

jerárquica, que impide la participación de los ciudadanos en la gestión de los servicios públicos. Pero tampoco conduce lejos, en una «nueva gestión pública», ceder su regulación a las familias en un cuasi-mercado educativo. Situada, pues, la autonomía de los centros educativos en la encrucijada de un Estado centralizador que la paraliza; y dado que su transferencia a la sociedad civil le acerca a elecciones privadas, su futuro se juega en la emergencia de un nuevo espacio público comunitario.

El incremento de autonomía a los centros educativos empezó como un medio para articular las comunidades locales, coordinar e implicar a los agentes en la mejora de la educación. La ironía de la situación actual es que esas preocupaciones están siendo redefinidas, cuando no subvertidas, mediante nuevos dispositivos recentralizadores. Así, de un medio para potenciar los procesos de desarrollo de los centros, la autonomía está quedando subordinada al control de los productos conseguidos (evaluación externa de resultados). En los discursos de las políticas educativas actuales la lógica de autonomía está, pues, cediendo paso al rendimiento de cuentas, la participación para hacer proyectos educativos propios a su subordinación a la lógica de la eficacia y la elección de centros educativos, de lo local a lo global.

ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA
Universidad de Granada

LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS ESCOLARES Y SU REGULACIÓN

DENIS MEURET (*)

RESUMEN. Se presenta un amplio panorama y balance de la autonomía de los centros escolares. El artículo analiza los fundamentos teóricos de la autonomía en las teorías económicas y sociológicas para, en segundo lugar, estudiar las políticas de autonomía de los centros escolares y sus dispositivos de regulación en Inglaterra, Estados Unidos y Francia, en especial mediante la inspección y autoevaluación, así como en el rendimiento de cuentas. En tercer lugar, se establece un balance sobre los efectos de la autonomía según los modelos de regulación. Se concluye que la autonomía, por sí misma, no tiene efectos directos sobre la eficacia de los centros.

ABSTRACT This article presents an overall view and assessment of school autonomy. First it analyses the theoretical foundations of autonomy in economic and sociological theories and the it goes on to study the school autonomy policies and their regulatory mechanisms in the United Kingdom, the United States and France, particularly by means of inspections, self-evaluations, and the rendering of accounts. Next it weighs up the effects of autonomy according to regulatory models. It is concluded that autonomy on its own has no direct effect on the efficiency of schools.

Actualmente encontramos en Europa países donde los centros escolares han sido tradicionalmente autónomos (Bélgica, Holanda), países en los cuales la autonomía ha crecido de modo considerable (Gran Bretaña, Suecia), otros en que ha crecido menos (España, Italia, Alemania, Dinamarca, Finlandia... y Francia), algunos en que prácticamente no ha evolucionado (Suiza), sin haber disminuido en ninguno[1].

En Asia, el movimiento hacia la autonomía no es general, pero algunos países del Sudeste asiático, cuyo crecimiento económico se debe en gran parte a una enseñanza primaria centralizada y eficaz, han dado más autonomía a sus centros desde los años noventa. Hong Kong, Singapur y Malasia se encuentran en esta situación y en Corea ya se ha realizado una experiencia de este tipo (Cheng, 1999).

(*) Universidad de Bourgogne-IREDU (Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation), Francia.

(1) Este texto se basa parcialmente en los trabajos colectivos publicados en Meuret, Broccolichi, Duru-Bellat (2000) y en Meuret y Duru-Bellat (2002).

Fecha de entrada: 07-01-2004 Fecha de aceptación: 30-01-2004

A partir de 1989 se concedió una autonomía radical a los centros de Nueva Zelanda. Las diferentes regiones de Australia han adoptado en este sentido estrategias entre 1987 y 1996 (Townsend et al., 1999).

Tal similitud de prácticas se encuentra, con matices, en las razones presentadas para justificarse. En general, del aumento de la autonomía, se espera:

- Una mayor eficacia: Algunos la esperan de la acción de los profesionales y otros de la acción de los usuarios. Los primeros consideran que los profesores en contacto con los alumnos son los más indicados para concebir una enseñanza adaptada a sus necesidades, y por tanto hay que darles cierta autonomía. Por otra parte, al ser más autónomos y libres, los profesores estarán más motivados. Los segundos consideran que los profesores sólo son incentivados para buscar la eficacia cuando les mueven los usuarios y el personal de los centros autónomos está mas expuesto a esta presión, incluso cuando no existe la posibilidad de elegir su centro. De este modo surgen las premisas de una divergencia sobre el contenido de la autonomía de los centros: los primeros imaginan centros gobernados colectivamente por los profesores, los segundos por un director que responda a la demanda local.
- Mayor adaptación a los alumnos: Cada centro escolar se adaptará mejor a sus alumnos, pero también aparecerán diferencias entre los centros escolares, que producirán una oferta más diversificada, de la que se espera más eficacia, equidad y menos selección. En los países anglosajones se espera un mayor respeto por la cultura de las diversas comunidades. Además hay que destacar que ambas expectativas (una orientada a la realización de los individuos y otra a la conservación de las comunidades culturales) pueden entrar en conflicto, incluso si algunos ven en su coexistencia un rasgo propio de la post-modernidad (Wells, 1999).
- Mayor democracia: En los países nórdicos, se aprecia la autonomía de la escuela como medio para vincular a los alumnos con las decisiones que estructuran su entorno escolar (en Noruega la reforma de 1994 prevé que los alumnos y los profesores decidan juntos el programa escolar). En los Estados Unidos, la participación de los profesores en las decisiones se considera uno de los aspectos básicos de la gestión basada en el centro (SBM *School Based Management,* Murphy y Beck, 1995). Por otra parte, la idea de democracia evoca más bien la implicación de los padres en la vida escolar. Un responsable italiano comenta así la reforma actual de su país: «Se trata de hacer de los colegios una expresión de la sociedad y no del Estado» (Ferrarra, 1999).

Estudiaremos el origen de esta evolución tan general en los sistemas educativos –las razones políticas que la explican y las teorías que la fundamentan–, su implantación y balance final, analizando el caso de varios países, principalmente los Estados Unidos, Reino Unido y Francia.

AUMENTAR LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS: EL ENTORNO POLÍTICO

La concesión de mayor autonomía a los centros no se inscribe en un movimiento unívoco de descentralización. En sus trabajos sobre la reciente evolución de la organización de los sistemas educativos en los países anglosajones, Davies y Guppy (1997), así como Whitty et al. (1998), observan un doble movimiento de *centralización* y *descentralización* (hacia el centro escolar, bajo la influencia de la clase media, pero en ocasiones también bajo la influencia de minorías que desean controlar

mejor la educación de sus hijos: es el caso de los aborígenes en Australia, los negros o hispanos en los Estados Unidos...). Las reformas neerlandesas (Karsten, 1999) son un buen ejemplo de este doble movimiento, como muestra el hecho de que, en este proceso, la parte «centralización» es la que más protestas provoca. Lo que se suele centralizar más son los objetivos (los programas de estudios) y la comprobación de que realmente se consiguen (evaluaciones, exámenes). Lo que se descentraliza, a veces incluso a nivel del centro, son los medios: gestión del personal, construcción de situaciones de aprendizaje.

Estos dos movimientos son contradictorios, en palabras de Davies y Guppy, que presenta Wells: «Muchos grupos sociales reclaman una mayor autonomía de los centros en un marco definido a nivel central, en la perspectiva de ofrecer una mayor sensibilidad a las culturas y aspiraciones de las comunidades dentro de un núcleo común académico consolidado».

Los países antiguamente centralizados (países latinos y escandinavos) evolucionan hacia un modelo cercano, mediante un movimiento que consiste en disminuir las prerrogativas del Estado concentrándolas en los programas, los exámenes, la evaluación, en conceder las tareas de gestión y animación a niveles intermedios, y aumentar las prerrogativas de los centros.

Resulta interesante considerar detenidamente el entorno político de la autonomía en el Reino Unido, los Estados Unidos y Francia.

En el Reino Unido, la imposición de una reforma radical de la educación no llegó de la mano de los conservadores, como se ha creído. El primer ministro laborista Callaghan la había enunciado en 1976, en un discurso en el Ruskin College, a partir de la evidencia de que una mayor inversión económica no siempre se traducía en una mejora de la eficacia. No obstante, faltó tiempo para emprender esta reforma, cuyos principios se encontraban en el *Informe Fulton sobre servicios públicos* de 1968: «Los individuos que pertenecen a agencias gubernamentales deberían tener más responsabilidades sobre su acción y tender hacia unos objetivos mensurables» (citado por Wiggins y Tymms, 2000).

En consecuencia, la reforma fue conservadora, aunque de inspiración liberal. Concedió mayor autonomía de gestión a los centros escolares, en perjuicio de las *Local Education Authorities* (LEA), pero disminuyó considerablemente la autonomía pedagógica de los profesores, los cuales disponían esencialmente del poder, incluyendo la redacción de los exámenes. La *New Labour,* como se sabe, no ha vuelto sobre las reformas educativas de los tories[2], aunque las ha modificado. Las administraciones –el Estado y también las LEA– han encontrado un papel fundamental de impulsión, movilización y organización (Harris, 1999). La posibilidad de elegir colegio es un derecho de los padres, al que no se presta la suficiente atención a la hora de mejorar la eficacia del sistema educativo.

En los Estados Unidos, el desarrollo de la autonomía se traduce en experimentaciones o reformas locales, y no en una reforma nacional como sucedió en el Reino Unido. La historia de las reformas actuales se remonta al informe *A Nation at Risk* publicado por la Comisión sobre la Excelencia en educación en 1983, el cual presentaba un cuadro dramático sobre los peligros que la mala calidad de su sistema educativo representaba para América. Aunque la

(2) Además, el Partido Laborista que ha llegado al poder en Nueva Zelanda, no ha revocado la libre elección y la descentralización. No obstante, ha tomado o piensa tomar medidas para limitarlos: dar derecho a cada alumno a conseguir plaza en un centro razonablemente cercano a su casa, y obligar a los colegios más solicitados a sortearse los alumnos (Fiske y Ladd, 2000).

exactitud del diagnóstico resulte retrospectivamente dudosa, este informe sumergió a América en un efervescente movimiento de innovaciones y reformas que han transformado profundamente su sistema educativo.

La primera ola de reforma fue una «intensificación del propio sistema»: el nivel de exigencia; los salarios; el aumento de la cantidad de trabajo exigido a profesores y alumnos; las evaluaciones para medir las competencias de los alumnos, las cuales eran y siguen siendo criticadas al obligar a los profesores a «enseñar para el test» y no para los alumnos. La segunda fase trató de mejorar las relaciones colegio/familia, considerar las necesidades de determinados grupos de alumnos, captar y mantener profesores eficaces, etc. Sólo la tercera fase aumentó el margen de maniobra de los centros (SBM) autorizando en ocasiones formas de funcionamiento muy distintas (*Charter schools, whole school designs*) (Desimone, 2002). Sin embargo, las evaluaciones centralizadas no han desaparecido, son cada vez más resistentes y de fuerte peso. Para ajustarse a la realidad, conviene decir que la autonomía de los centros les acompaña, más que sustituirlos. Se cree que los colegios deben sufrir una «presión» y recibir «apoyo» simultáneamente, y se interroga sobre las formas óptimas resultantes de la combinación de estos dos modos de intervención (Boyd, 2001).

Dicho esto, conviene recordar que, en el caso más frecuente, el centro escolar americano de Secundaria dispone de una autonomía que no es más importante que la que posee un centro escolar francés (OCDE-CERI, 1998). La tutela del distrito y del Estado sustituyen a la del Rectorado, la Región y el Ministerio, la diferencia respecto a Francia se halla precisamente asociada a la articulación autonomía/rendición de cuentas, ya que actualmente los distritos controlan cada vez más los resultados de los colegios, se implican menos arrogantes sobre los procesos (Fuhrman y Ritter, 1998).

En Francia, la idea de que era necesaria una mayor autonomía de los centros fue apoyada primeramente por reformistas internos (profesores, directores, miembros de la tecno-estructura) próximos a la denominada «segunda izquierda» o, de modo evidentemente peyorativo, la «izquierda americana» de Francia. Esta idea surgió en el *Coloquio de Amiens* (1968), la asimiló el movimiento de *Mayo del 68* y fue combatida políticamente por la derecha que ostentaba el poder en los años setenta[3]... antes de que una tendencia «empresarial» de ésta (representada por el Ministro C. Beullac) la absorbiese justo antes de perder el poder en 1981, sin tiempo para su implantación. Esto lo lograría un ministro cercano a esta segunda izquierda, Alain Savary, que tres años después tuvo que ceder su puesto a un partidario radical de la centralización, Jean Pierre Chevènement. Resulta interesante destacar que una de las razones de Savary para promover la autonomía de los centros escolares era conseguir integrar a los colegios católicos en un sistema público flexible... y que el fracaso del acercamiento entre la enseñanza pública y privada provocará la suspensión del movimiento de los centros escolares hacia una mayor autonomía. Pese a ello, entraron en vigor algunos textos que concedían la autonomía jurídica y determinado margen de maniobra a los centros de enseñanza secundaria. La segunda fase de aumento de la autonomía de los centros no llegó, curiosamente, hasta el momento en que alcanzó el poder una derecha muy li-

(3) La derecha conservadora y tecnócrata no lo deseaba, pero puesto que había que dejar sitio a las «aspiraciones de mayo», en 1973 tuvieron la idea de dejar una especie de patio de recreo del «10% del tiempo» a los colegios para realizar actividades libres. Esta reforma duró muy poco tiempo.

beral[4] –1986-88–, de nuevo en un momento en que gobernaba la izquierda. En 1989, la *Loi d' Orientation* «sitúa al alumno en el centro del sistema» y obliga a los centros a elaborar un «proyecto» plurianual utilizando de modo coherente y adaptado el margen de maniobra que se le había concedido, pero con limitaciones, pues la primera izquierda seguía alerta (Obin, 2001; Prost, 1997). A continuación, el movimiento hacia una mayor autonomía pasó a ser un asunto más técnico y menos político, donde se enfrentan las mismas fuerzas de modo más velado y en pequeños temas, pero con las mismas líneas de fractura: la autoproclamada concepción «republicana» reunía a la izquierda y derecha conservadoras en la defensa de las disciplinas, del saber y de la centralización contra un movimiento más heterogéneo apoyado por gran parte de la tecno-estructura del sistema educativo que sigue llevando al sistema hacia una autonomía limitada por la ley y los contratos entre centros escolares y Rectorados.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS ESCOLARES

Murphy y Beck (1995), al examinar los textos que proponen o defienden la gestión basada en el centro (SBM) coinciden en apoyar la autonomía de los centros. Según ellos, la premisa central es: «Los más cercanos a una situación dada son los mejor situados para tratarla», y «las actividades cotidianas de los alumnos deben determinarse lo más cerca posible de los alumnos» (p. 21). A partir de esta premisa se desarrolla un modelo, según el cual la *autonomía* del centro escolar 1) da más *poder* a los actores: les concede más autonomía, derecho a la palabra, implicación en las decisiones, influencia de derechos. Por esta razón, 2) los actores aumentan su *sentimiento de propiedad* y 3) su participación en la vida del centro, lo que a su vez aumenta 4) su *profesionalismo,* su sentimiento de poder ser eficaz, su compromiso y su moral. De esta actitud profesional y comprometida, surge 5) una mejora de la «salud organizacional» del colegio, que a su vez se traduce en 6) un mejor *aprendizaje de los alumnos* y *una mayor satisfacción* de la Comunidad.

En este modelo se aprecian muchos argumentos que en Francia también se han presentado para justificar el aumento de autonomía en los centros. Sin embargo, teniendo un poco de perspectiva, si nos interesamos en las teorías generales que proponen la economía y la sociología, sobre el funcionamiento de los colegios, veremos que este modelo se confirma en determinados aspectos, y queda validada la gestión de la devolución de autonomía, pero también veremos que una premisa implícita de este modelo hace suponer que los profesores autónomos serán 1) única y espontáneamente movidos por el deseo de enseñar eficazmente a los alumnos y 2) dispondrán automáticamente de todas las competencias y recursos para conseguirlo.

Las teorías económicas

Según la teoría de la agencia, el Principal (Estado) encuentra dos dificultades en su Agente (el director del colegio, el profesor): este último puede buscar otros objetivos distintos a los del Principal (por ejemplo, puede interesarse sobre todo por los buenos alumnos, mientras que el Principal desearía que éste hiciese adquirir un determinado nivel a todos los alumnos); puede no dedicar los esfuerzos suficientes para la consecución de los objetivos del Principal (Milgrom y Roberts, 1992; Trannoy, 1999). Se ha demostrado que esta teo-

(4) De hecho, el ministro Monory, respecto a la interpretación autoritaria que la derecha francesa realiza a menudo sobre el liberalismo, pensaba que la autonomía de los colegios implicaba aumentar primero la autoridad de los directores del colegio sobre los profesores. Lo intentó y fracasó.

ría trataba de aplicarse en el sistema educativo, por ejemplo, que la concesión de recursos en un centro dado estaba más orientada a crear unas condiciones de trabajo equitativas para los adultos que a la producción de un entorno óptimo para el aprendizaje de los alumnos.

Según esta teoría, ¿cuál es el lugar para la autonomía de los centros escolares? Si más autonomía se traduce en mayor eficacia, esto puede deberse únicamente a dos razones: sólo los centros más autónomos serán más diversos y en consecuencia habrá más competencia entre unos y otros, incluso cuando no exista la libertad formal de elegir el colegio (siempre se puede cambiar de domicilio, elegir otra opción de estudios, pasar a la enseñanza privada...); un director de centro, que se encuentra más cerca del terreno, es un representante del «Principal» (el Estado), más difícil de engañar que un jefe de la Administración central, y por tanto puede apreciar más la responsabilidad propia del agente en los resultados obtenidos.

Se trata de suscitar la lealtad del mismo director de colegio y ayudarle para afirmar su autoridad sobre el personal de su centro. En caso contrario, el director del centro preferirá cruzarse de brazos, eludir los compromisos con el personal y la situación será idéntica a la de un centro no autónomo.

A partir de esta visión desencantada de la autonomía, ésta sólo producirá efectos positivos cuando le acompañe un dispositivo que conceda al director de centro una legitimidad fuerte y unos medios potentes. Es el caso de Inglaterra, donde según esta teoría estarían equivocados al considerar incoherente el hecho de que a la autonomía de los centros le acompañe una inspección externa frecuente y exigente, así como un sistema de objetivos obligatorios.

Las teorías sociológicas

En términos de sociología de los centros escolares, la referencia clásica es el texto, antiguo ya, de Bidwell (1965). Maroy (1992) la presenta así: su objeto es comprender la tensión que se observa entre el carácter burocrático de los centros (importancia de los procedimientos, de la jerarquía, roles definidos independientemente de la personalidad de sus ocupantes, etc.); carácter al que Bidwell por otra parte confiere un valor positivo al racionalizar la actividad de la enseñanza y un «modo de organización de base profesional, que acompaña a otra característica principal de la organización escolar, su débil interdependencia estructural». Este modo profesional se justifica por el hecho de que «el profesor tiene la responsabilidad de una clase, [...] el trabajo que éste desarrolla con sus alumnos revela su propia responsabilidad». Por lo tanto, existe una tensión entre un lado burocrático y jerárquico, y otro profesional e igualitario. Esta tensión conduce a dos hechos mayores: la debilidad de la coordinación (entre profesores de una misma clase y la enseñanza de dos años seguidos) y la existencia de relaciones difíciles entre los profesores y el director. Si éste último trata de coordinar el trabajo mediante reglas internas, chocará con dos problemas: por una parte, sólo podrá controlar parcialmente su aplicación (se observan problemas entre el Principal y sus Agentes) y por otra, los profesores lo considerarán un ataque a su profesionalismo.

Para administrar esta tensión, Bidwell propone varias ideas para garantizar al menos la coordinación: instaurar un poder colegial, la existencia de un sentimiento de lealtad respecto al sistema escolar en su conjunto entre profesores y directores, instaurar un control del rendimiento de los alumnos.

Se observa que la célebre concepción de los centros escolares como «burocracias profesionales» (Mintzberg, 1978) debe mucho a Bidwell. Para Minzberg, la «producción» de los centros está garantizada por los profesionales cualificados, de manera

que precisa una cooperación muy reducida entre los individuos. En consecuencia, los centros se convertirán es estructuras «planas», en las que el papel de la dirección consiste principalmente en tratar de reducir las molestias o intrusiones que podrían obstaculizar el trabajo de los profesionales.

Según Mintzberg, la Burocracia Profesional presenta muchas ventajas, pero tiene cuatro inconvenientes:

- Fuera de la profesión no existe ningún control del trabajo de los profesionales, ni un modo de corregir las deficiencias que han decidido ignorar.

- La estandarización de las calificaciones es un mecanismo de coordinación débil.

- Las Burocracias Profesionales son bastante ineficaces frente a unos profesionales incompetentes o poco concienciados.

- La innovación exige la cooperación y la utilización de razonamientos inductivos (que permitan pasar de experiencias particulares a nuevos conceptos). Ahora bien, la Burocracia Profesional descansa en el individualismo de sus miembros y en el razonamiento deductivo (integrar los nuevos problemas en las antiguas categorías). La Burocracia Profesional resulta entonces poco capaz para innovar y las innovaciones generan conflictos, a menudo mal recibidos.

Según él, existe una tendencia espontánea a interpretar todos estos problemas como procedentes de una falta de control sobre los profesionales, y por eso se trata de desarrollar una supervisión directa (conceder más poder al director), la estandarización de los procesos de trabajo o la estandarización de los productos.

Mintzberg reconoce que la supervisión directa puede servir en los casos más graves de insuficiencia profesional, pero, dada la complejidad del trabajo, resulta imposible controlar el trabajo de los profesores. En cuanto a los controles tecnocráticos, relacionados con los procesos a implantar, tienen «por único efecto reducir la conciencia profesional». Ningún reglamento ni estandarización harán del incompetente un profesional competente, más bien entorpecerán el trabajo de los competentes.

Podemos avanzar sobre estas teorías que justifican la concesión de mayor autonomía a los centros escolares en los siguientes casos:

- Cuando los niveles superiores del sistema son incapaces de asegurar la coordinación entre las clases y los profesores. Derouet (1992) observa en esta causa la razón del aumento del papel del centro escolar en Francia. En cuanto a Bélgica, Maroy y Dupriez (2000) recuerdan un proceso análogo, un «debilitamiento del consenso en torno al colegio», que obliga a una «lenta transición» de «la escuela como institución» a «la escuela como complemento de organizaciones diferenciadas».

- Al aumentar las dudas sobre los procesos óptimos –porque los alumnos son más difíciles, o porque se desea utilizar en cada ocasión el proceso que mejor se adapte a cada caso–, la estandarización se convierte en un mecanismo de coordinación insuficiente.

- Porque el director de un centro autónomo, al no ser simplemente el representante de los niveles superiores de la burocracia ante los profesores, podrá permitir que se desarrolle más fácilmente un sentimiento de lealtad respecto a éste.

Por otro lado, permiten pensar que, al menos en determinadas condiciones, un gobierno de centros en que los profesores estarían asociados, puede producir mejores resultados que el control tecnocrático a

que Mintzberg alude. En este caso la «motivación» de los profesores podría verse reforzada por la autonomía de los centros en que trabajan.

Estas teorías también permiten apreciar los riesgos de la autonomía: si el director de un centro autónomo trata de imponer una coordinación demasiado estricta, creará tensiones y conflictos en los que el funcionamiento burocrático protege a los actores. Si no llega a suscitar la lealtad a la que nos referíamos anteriormente, contará con muy pocos medios para afrontar las reticencias que encontrará. Entonces la conclusión será idéntica a la que se extraía de las teorías de los economistas: será necesario un dispositivo externo que refuerce la legitimidad y autoridad del director del centro. Éste último será entonces quien ayude a que el centro responda con el menor coste a los objetivos fijados por el exterior.

Williams et al. (1997) han desarrollado un estudio sobre la descentralización en Inglaterra y Nueva Zelanda, del que se desprende que esta política ha encontrado cuatro obstáculos principales: la falta de tiempo de los directores y profesores para cumplir con las nuevas tareas; la necesidad de apoyo y formación en las nuevas responsabilidades; los ajustes profesionales que deben afrontar los directores de los centros y la paradoja vivida por los actores de un desarrollo simultáneo de la autonomía y la obligación de rendir cuentas.

Esta paradoja puede ser la lección principal de esta investigación teórica. Las teorías económicas concluyen que deben reclamarse cuentas y conciben la autonomía del centro como un medio para regular la autonomía mucho mayor que la del profesor en su clase. Las teorías sociológicas nos han advertido que la autonomía del profesor era una característica de su dignidad profesional, una condición de su eficacia, que el control de su trabajo no era simple y podía tener efectos contraproducentes.

Conviene estudiar las políticas de autonomía de los centros escolares comparando las regulaciones mediante las que la tutela trata de comprobar el empleo de esta autonomía por el bien de los alumnos.

FORMAS DE AUTONOMÍA Y DISPOSITIVOS DE REGULACIÓN

A continuación presentaremos las formas y dispositivos empleados en Inglaterra, Estados Unidos y Francia. Todo ello servirá para comparar un modelo de regulación de la autonomía por los resultados (en los países anglosajones) con un modelo de regulación por los procesos, en Francia (Meuret y Duru-Bellat, 2002)[5].

FORMAS DE AUTONOMÍA

Entre los indicadores de la enseñanza de la OCDE (1998) figura una indicación sobre el carácter de las decisiones tomadas por los centros escolares. Se desprende que:

- Algunos países han ido muy lejos en lo relativo a la autonomía de los centros (Nueva Zelanda, Inglaterra, Holanda, Suecia y algunas regiones de Australia), en concreto respecto a la contratación y gestión del personal.
- Entre los países en que los centros escolares no gestionan su personal, algunos (Alemania y España) cuentan con prerrogativas algo más amplias que el resto (Francia, Estados Unidos, Italia, Grecia) sobre la composición de los programas de estudios.

En el Reino Unido, los centros gozan de una considerable autonomía de me-

(5) Para una tipología de inspiración menos económica y más política de las regulaciones educativas, ver Barroso (2000).

dios, ya sea en materia de gestión de personal –ellos mismos contratan sus profesores, mientras que en los Estados Unidos sólo lo hacen las *Charter Schools*– o de gestión pedagógica, mientras se realice dentro del marco fijado por el currículum nacional para las asignaturas principales y haya un estricto control de los resultados, esta autonomía se encuentra de alguna manera entre paréntesis dos horas al día en el marco de las *National Literacy and Numeracy Strategies:* todos los profesores siguen el mismo esquema nacional preciso y meticulosamente elaborado, lo que recuerda a la centralizada escuela francesa de la Tercera República más que a la tradición inglesa de la autonomía docente o a la libre competencia de los centros escolares en el mercado educativo.

En los Estados Unidos, la autonomía de los centros puede adoptar la forma de la gestión basada en el centro, en la cual los colegios se mantienen en el molde común y cuentan con un poco más de autonomía, o de colegios cuya autonomía está ligada a un estatuto particular *(Magnet schools, Charter schools).*

En 1989, en las zonas afectadas por los programas de gestión basada en el centro, los colegios disponían de una autonomía mucho menor a la que actualmente presentan la totalidad de los colegios ingleses, suecos o neerlandeses. Por ejemplo, sólo el 37% de estos contrataban directamente a su personal (Heller et al., 1989, citado por Murphy y Beck, 1995).

Las *Magnet schools* aparecen en 1975. Ofrecen programas muy atractivos en los barrios populares, para luchar contra la segregación. De hecho, a las *Magnet schools* asisten alumnos voluntarios y han constituido una de las primeras formas de «elección de la escuela» en los Estados Unidos. Actualmente escolarizan a 1,2 millones de alumnos (Du Bois et al., 2000).

Las *Charter schools* son centros financiados en la misma base que los centros públicos estándar. Firman un contrato con el distrito, al término del cual son libres para tomar sus decisiones en una serie de campos, para lo que aceptan unas reglas concretas (no discriminación, obligación de sortear a sus candidatos, por ejemplo) y ser evaluadas periódicamente, siendo necesaria esta evaluación para renovar su contrato. Las *Charter schools* son mucho más autónomas que los centros de los programas de gestión basada en el centro: el 88% contrata a sus profesores; el 83% establece libremente sus programas de estudios y el 75% organiza libremente el año escolar (Nelson, 2000). Surgidas en 1992, en otoño de 2000 ya han escolarizado 500.000 alumnos, es decir a un poco más del 1% de alumnos americanos.

Se puede considerar a las *Whole school designs* como otra forma de autonomía. Con el beneplácito del distrito, algunos colegios pueden implantar «formas escolares globales», en la mayoría de los casos elaboradas por fundaciones o centros de investigación educativa *(Success for all,* por ejemplo cf. Slavin et al.,1996). Estos «diseños» se han beneficiado de lo reorientación en la política de educación compensatoria americana, en 1994: en lugar de ofrecer una enseñanza especial para los alumnos objeto de esta política, tratan de mejorar la eficacia global de sus colegios, que pueden emplear las subvenciones estatales para implantar estos «diseños». Por otra parte, una decisión ulterior del Congreso *(Obey-Porter amendment)* ha permitido que los colegios de bajo rendimiento reciban otras subvenciones federales con el fin de implantar algunos de estos «diseños» (Herman R.,1999). La decisión de implantar el «diseño» es una decisión autónoma del colegio –la mayor parte sólo acepta implantar su programa en un colegio cuando el 80% de los profesores ha votado a favor de modo secreto– pero a continuación éste define con bastante precisión el modo de funcionamiento que debe tener el colegio. Según algunos trabajos (cf. Springfield, 2000) la implantación de estos programas

produce mejores efectos que los programas desarrollados a nivel de los propios colegios porque a menudo estos últimos se quedan en la fase de planificación y no hay implantación real, o porque son el resultado de algunos profesores y no siguen la trayectoria completa del alumno en el colegio. En 1999, 8.000 colegios americanos de enseñanza primaria o secundaria habían implantado alguno de estos diseños.

En Francia prácticamente no existen colegios con tanta autonomía como las *Charter schools* o los colegios privados americanos, ya que los colegios católicos han renunciado a lo esencial de su autonomía a cambio del pago del personal por el Estado *(Loi Debré)*. Los únicos que existen son unos pocos colegios privados denominados *hors contrat d'association avec l'Etat* (sin contrato de asociación con el Estado) y determinados colegios públicos denominados «experimentales», un adjetivo que indica que el desvío sólo se tolera cuando se pretende ser útil a la producción de una futura norma nacional.

Los centros no cuentan con ninguna prerrogativa relativa a la gestión del personal. Al contrario, disponen de cierto margen de maniobra en materia pedagógica, pero, en este campo, «el margen de autonomía es el permitido por las autoridades». Su Consejo de Administración está presidido por el director del centro, que es el representante del Estado y quien delibera en el marco «de los objetivos fijados por las autoridades competentes del Estado» (IGEN-EVS, 2001). En Francia se ha presentado la autonomía como el corolario de una política que pretendía recuperar el retraso del país en materia de escolarización del segundo grado, por medio de una argumentación que apelaba al profesionalismo y a la buena voluntad de los profesores. Para que tuviera éxito en el mayor número posible de los casos, había que conceder los medios de adaptar su enseñanza a las necesidades de sus alumnos. Esto conlleva el que los profesores dejen de razonar únicamente sobre su disciplina. Se trata de «lograr juntos el éxito de los alumnos». Esta evolución la resume una fórmula muy exagerada respecto a los cambios reales: el tríptico «profesor, programa, clase» ha sido reemplazado por el tríptico «alumno, su proyecto, el colegio».

Por una parte se afloja el corsé nacional y por otra, se invita a los profesores a servirse colectivamente de los márgenes de maniobra así ofrecidos.

El aflojamiento del corsé nacional se realizó de modo muy progresivo[6], al igual que la otra gran reforma de mediados de siglo, que unificó la enseñanza secundaria en los *collèges* y *lycées*[7]. Comenzó en los años setenta y continúa hoy. Se han adoptado tres formas:

- En lugar de que sean los grados superiores de la administración quienes decidan, el colegio tiene una cubierta media, fijado un cuadro, en cuyo interior puede decidir por sí mismo: algunas horas de clase no están «determinadas», con lo cual es el colegio quien decide a qué asignatura se dedican, si el Rectorado dispone de los medios correspondientes para ello. En el límite de los recursos que se le conceden, el centro

(6) Esta reforma se ha efectuado con mucha continuidad por parte de los sucesivos gobiernos a los que se acusaba de «hacer reformas en todos los sentidos».

(7) N. del T.: Al carecer el sistema educativo español de instituciones que coincidan con el *collège* y *lycée* francés, optaremos por presentar dichos términos en su idioma original, teniendo muy presente que el *lycée* es el centro público local de enseñanza, dedicado a la enseñanza secundaria de segundo grado o superior y abierto a los alumnos que hayan terminado con éxito los estudios en el *collège*; y el *collège* es el colegio, centro o establecimiento público local de enseñanza que acoge a los alumnos tras la terminación de la escuela primaria para proporcionarles una educación secundaria de primer ciclo como parte fundamental de la escolaridad obligatoria.

puede decidir la estructura de los grupos; por ejemplo, puede preferir implantar clases lo más pequeñas posibles antes que clases grandes, liberando de este modo los medios y multiplicando las asignaturas optativas o facultativas.

- Con distintos nombres («módulos», «ayuda individualizada», «trabajos personales en un campo determinado» en los *lycées*; en los *collèges* «estudios dirigidos», «trabajos cruzados», «itinerarios diversificados», «itinerarios de descubrimiento») ha aparecido un tiempo de aprendizaje cuyos profesores deben decidir juntos, a nivel de centro, el contenido. Este tiempo ha sido reducido (de dos a tres horas por semana), pero tiende a aumentar (suscitando las protestas de aquellos que observan la huella de la renuncia a la excelencia) en perjuicio del tiempo de aprendizaje determinado por los programas nacionales. Por otra parte, se fijan los procesos que los profesores deben seguir para fijar los siguientes contenidos: examinar a los alumnos de 8, 11 y 15 años, al inicio del curso, las mismas pruebas en todo el territorio nacional, analizar los resultados, proponer al Consejo de Administración del centro estrategias para resolver los problemas que han aparecido, etc. Se pueden añadir horas animadas por los profesores y destinadas, más que a enseñar, a la vida democrática de la clase o a intervenciones educativas: seguridad vial, droga, tabaco, etc.

- Más que imponer, el Ministerio propone a los colegios «formas pedagógicas», relativamente definidas, que los colegios son libres de implantar o no. Ejemplo de ello son las clases *«relais»*, clases que acogen temporalmente a los alumnos más molestos o violentos o incluso al «tercer curso de inserción profesional», etc. Se suele tratar de dispositivos para los alumnos con dificultades.

Todo esto puede resumirse diciendo que el desarrollo de la autonomía de los centros en Francia consistió en sustituir algunas prescripciones concretas por un marco de acción, algunas reglas sustantivas por reglas procedimentales y algunas obligaciones por posibilidades.

El incentivo al trabajo en equipo ha tomado la forma del «proyecto de centro» obligatorio para todos los centros escolares, desde la guardería hasta la universidad, por la *Ley del 14 de julio de 1989*, que considera la autonomía de los centros franceses como una autonomía de medios. El proyecto debe «traducir los objetivos nacionales en su contexto particular, para así garantizar su consecución» y «define las modalidades particulares de implementación de los objetivos y los programas nacionales» (*Ley del 14 de julio de 1989*). Cabe destacar que, en función de los textos que conforman dicho proyecto, los profesores no están obligados a nada –se espera que descubran los méritos y el interés del trabajo en común- y que el centro de su actividad –la enseñanza de las asignaturas a los alumnos sin dificultades ni problemas concretos– se mantenga al margen.

La tutela de los centros autónomos

Principalmente hay dos formas de tutela, la primera basada en la inspección y autoevaluación de los centros, y la segunda en el rendimiento de cuentas, sin excluirse entre ellas, además de que algunos medios pueden aplicarse en ambos casos.

Inspección y autoevaluación

La Inspección es el dispositivo principal en Inglaterra. Desde 1993, el OFSTED *(Office for Standards in Education)* ha realizado inspecciones en los centros cada cuatro años y actualmente cada seis años: los inspectores entrevistan a los padres sin la presencia del personal del colegio, después pasan

una semana en el colegio donde inspeccionan las clases y la vida del centro según los criterios públicos (OFSTED, 2000). Los centros consideran pertinente y útil la lista de criterios, pero se quejan del estrés generado por la inspección y por el hecho de no tener suficientemente en cuenta los obstáculos que encuentran (Riley y Rowles,1997). Los investigadores, se preguntan por qué la Inspección estaba exenta de las exigencias propias de la investigación que por ejemplo querrían que se juzgue un colegio sólo por una muestra representativa del curso, y han retirado los componentes que distinguen a una Inspección de una aproximación si no científica, al menos rigurosa de un centro escolar (Fitz-Gibbon et al., 1996), probando la dificultad de los colegios para mejorar su funcionamiento mediante el informe de inspección (Hopkins et al., 1999).

La OFSTED insiste actualmente en el interés de que los colegios preparen la Inspección por un proceso de auto-evaluación y la complementariedad de los dos procesos, quizás porque se ha demostrado que la auto-evaluación podía producir una investigación más profunda e indudablemente más susceptible de ser utilizada para la mejora del colegio (MacBeath, 1999). Esta última puede adoptar muy distintas formas, algunas basadas principalmente en la medida de los resultados académicos de los alumnos y en el uso de indicadores cifrados y cuestionarios, otras más pendientes de la calidad general del funcionamiento del colegio, el desarrollo personal de los alumnos y profesional de los profesores, basándose en la confrontación de opiniones entre los actores (Saunders, 1999; Macbeath et al., 2000; Meuret y Morlaix, 2003).

En varios países europeos (Alemania, Holanda y Noruega), inspección y auto-evaluación coinciden en que los inspectores deben tener en cuenta en su trabajo: el resultado de la auto-evaluación de los centros y la calidad de los procesos de auto-evaluación. Es una característica de los colegios a la cual deben prestar particular atención.

En los Estados Unidos no existe inspección, salvo para la acreditación de los colegios. Sin embargo, el Estado de Rhode Island ha implantado un proceso de «inspección en pie de igualdad profesional», que se focaliza en los procesos desarrollados en las clases según una metodología codificada y en la que el equipo de inspectores está mayoritariamente compuesto por profesores en activo en otros centros, y dirigido por uno de ellos (Wilson, 2001).

En Francia, los profesores son periódicamente inspeccionados, pero no los colegios. Ha habido algunos intentos de auditoría que nunca han desembocado en indicaciones restrictivas: el director del centro siempre ha dispuesto de libertad absoluta para ignorar el contenido del informe de dicha auditoría, que nunca ha sido público.

La auto-evaluación de los centros no está muy difundida en ningún país, pero menos aún en Francia o Estados Unidos que en Inglaterra, quizás porque la preparación de la inspección precisa disponer de recursos para ello. No obstante, para los centros de enseñanza secundaria francesa, el Ministerio prepara indicadores que le permitan conocer las características sociales y escolares de sus alumnos, profesores, la capacidad de los recursos de que disponen y la eficacia con que preparan a los alumnos para los exámenes (denominados indicadores «de valor añadido») en otros centros del mismo tipo, indicadores que realmente sólo son utilizados en una reducida proporción de centros.

RENDIR CUENTAS

Según Herrington y Mac Donald (en Herrington y Kasten, 2001), un sistema completo de rendimiento de cuentas comprende cuatro componentes: fijar objetivos, evaluar su alcance, publicar los resultados, y eventualmente, asociar sus consecuencias *(incentivar)*.

En Inglaterra, que combina las dos formas de tutela, se ha pasado los tests a todos los alumnos de 7, 11 y 14 años sobre las asignaturas del programa nacional, antes de pasar el GCSE *(General Certificate of Secondary Education)* a los 16 años. Se han fijado objetivos nacionales en cuanto a la proporción de una generación que debe alcanzar, a determinada edad, el nivel propuesto. Los colegios reciben anualmente el informe PANDA *(Performance and asssesment)*, que compara las puntuaciones obtenidas con las de colegios similares. Esta situación ha generado instrumentos de diagnóstico más sofisticados que el PANDA, desarrollados por centros de investigación y entregados a los colegios abonados, que a su vez evidentemente deben enviar a los centros los datos necesarios. En Lancashire, la LEA ha extendido el uso de uno de estos instrumentos a todos los colegios de su competencia (Thomas, 2001).

De hecho, fijar objetivos es una costumbre poco frecuente en los Estados Unidos, donde los Estados han multiplicado las evaluaciones[8], cuyos resultados siempre se envían a los colegios para que los comparen con los otros, y a menudo se publican, como se hace en Inglaterra con los resultados del GCSE en las *Leagues tables:*

> Actualmente, 48 Estados pasan los test a sus alumnos, 19 exigen que el diploma de fin de estudios secundarios se otorgue mediante exámenes del Estado, 36 publican las calificaciones escolares periódicas *(report cards)* de cada colegio, 19 publican listas de colegios con bajo rendimientos, y 14 recompensan económicamente a los colegios que obtienen un buen rendimiento.
>
> (Skrla et al., 2000)

Muy a menudo, los rendimientos publicados son brutos, lo que provoca la indignación de muchos profesores, ya que no se tiene en cuenta la desigualdad de oportunidades de éxito de los alumnos de los distintos centros. De hecho, algunos Estados prevén publicar indicadores «corregidos», denominados de «valor añadido», principalmente en Florida.

En Francia, las evaluaciones de los alumnos tienen lugar al principio y no al final del año académico en los *collèges* y en los *lycées,* para que sean instrumento pedagógico del profesor que recibe al alumno sin servir para evaluar el trabajo de quien lo ha enseñado o la calidad del colegio de que procede. Los indicadores enviados a los colegios se conciben como medios de uso propio y no como el medio de su control por los Rectorados.

Pese a ello, existen dos dispositivos semejantes al rendimiento de cuentas anglosajón. Por una parte, algunos inspectores de la Academia se entrevistan anualmente con el director[9] de su departamento, estudian con éste los indicadores que miden el éxito de sus alumnos (orientación, repetición de curso, absentismo, violencia, etc.) y las políticas que propone para afrontar sus dificultades, en caso necesario. Por otra parte, en una Academia[10], las relacio-

(8) Una ley federal de 2001, *No child left behind* obliga a los Estados a medir regularmente los resultados de sus alumnos y les obliga a implantar una serie de acciones de ayuda, presiones y sanciones para los centros más ineficaces.

(9) El Inspector de la Academia encabeza el servicio del Estado responsable de la enseñanza, en cada uno de los 100 departamentos franceses, en los colegios primarios y los *collèges*. Estos últimos están dirigidos por un Principal, en general un antiguo profesor que ha superado una oposición y ha recibido una formación con este objetivo.

(10) En Francia, existen 27 Academias cuyos límites a menudo coinciden con los de las regiones, que tienen de dos a cinco departamentos. El Rectorado, con el Rector a la cabeza, es el servicio desconcentrado del Estado responsable de la enseñanza en una Academia.

nes entre los centros de enseñanza secundaria y los Rectorados adoptan la forma de contratos plurianuales, elaborados tras un diagnóstico del centro en que el Rectorado se compromete a aportar recursos (formación, personal) y el centro a implantar políticas orientadas a alcanzar determinados objetivos y medir su éxito. La circular ministerial que organiza la vuelta al colegio 2003 preconiza la extensión de este sistema que «contribuye a una responsabilización de los actores», que según la Inspección (IGEN-EVS, 2001) está dando «sus primeros pasos».

Extraer las consecuencias

Las consecuencias ligadas a los resultados de los dispositivos de rendimiento de cuentas, así como de las inspecciones, pueden ser positivas (recompensas) o negativas (sanciones).

Las primeras afectan a los colegios y en ocasiones, a los profesores. Las recompensas se conceden a los colegios en función del rendimiento medio de sus alumnos, del rendimiento de aquellos alumnos que pertenezcan a minorías y la evolución de tales resultados, e incluso de indicios como la tasa de absentismo de los alumnos o la proporción de alumnado que abandona el sistema escolar. Se concede a cada profesor o miembro del personal del centro escolar (Distrito de Dallas), o bien al colegio para su redistribución «acordada democráticamente» (Kentucky, antes de 1998) entre sus agentes, e incluso se otorgan al centro en general para su funcionamiento (Ladd, 1999; Pedrosko, 2000). Ninguno de estos sistemas prevé distinguir entre los profesores del centro escolar en función de su contribución a la eficacia de conjunto. Hay sistemas de incentivos directamente dirigidos a los profesores, pero son mucho menos frecuentes. A tal efecto, el distrito de Cincinatti ha sido el primero en firmar un acuerdo con los sindicatos de profesores en septiembre de 2000, acuerdo que prevé la implantación de este sistema para 2002 (Blair, 2000). Inglaterra va a implantar un sistema de salario al mérito, para mantener en la enseñanza a sus mejores profesores. El impacto de estos sistemas para incentivar la eficacia genera cierta controversia. Mc Donnel y Choisser (1997, citados en Mehrens, 1998) no han encontrado diferencias de eficacia entre el dispositivo de rendimiento de cuentas de Kentucky, que concede recompensas financieras a los colegios, y el de Carolina del Norte, que tan sólo prevé la publicación de los resultados, incentivo absolutamente simbólico. Tratándose de incentivos individuales, Wohlstetter et al. (1994) concluyen de modo bastante reservado.

Podemos situar entre los incentivos negativos el hecho de que, en Inglaterra, los profesores menos eficaces muy pocas veces se quedan en su centro si no mejoran (Wragg, 1999): se jubilan, los despiden, o, raras veces, cambian de colegio. En cuanto a los colegios, se repite la inspección en aquellos centros que el OFSTED considera por debajo del mínimo admitido y, en caso de confirmarse el primer juicio, entran en un proceso *(Fresh start)* según el cual el colegio queda bajo la tutela de la LEA y está obligado a aplicar un plan de redireccionamiento bajo la supervisión continua de los Inspectores y la dirección de un nuevo director en aproximadamente la mitad de los casos. A finales de 1996, de los 90 centros que han pasado por este dispositivo desde el año 1993, se cerraron 12, 14 lograron alcanzar la mejora deseada y 63 progresaron pero no lo bastante como para retirarles el dispositivo (Stolly Myers, 1997). En algunos distritos americanos, cuando se considera que un centro es demasiado ineficaz, se renueva todo su personal para, en palabras de los promotores de este dispositivo, «romper la espiral de la resignación» *(Reconstitution)*.

Este es el caso de algunos distritos de Maryland y San Francisco[11].

Los distintos procesos pocas veces funcionan de modo aislado, de modo que al examinar los sistemas locales en su globalidad, se tiene una idea mejor de los posibles sistemas de regulación, teniendo muy presente que sistemas tan completos son más excepción que regla.

En el distrito de Minneápolis, se está implantando un sistema global que confiere una mayor autonomía a los centros, al proyecto de centro, rendición de cuentas e incentivos (Du et al., 1999). El incentivo reside en la cantidad de 10.000 a 20.000 $ concedidos al colegio en función del «valor añadido» a las competencias de los alumnos, de su absentismo, su participación en cursos de alto nivel y el compromiso del centro a ofrecer a sus profesores programas individualizados de formación continua. El modelo multinivel empleado para calcular el «valor añadido» permite distinguir, en el progreso de los alumnos, la responsabilidad de los profesores y la del colegio (Heistad y Spicuzza, 2000). El rendimiento de los colegios se mide mediante veinte indicadores, de los que la tercera parte son indicadores de evolución y no de estado, para animar el progreso de los centros. Tratan sobre las competencias de los alumnos y el clima del colegio (respeto, seguridad) (Hesitad, 2000).

En Florida, existe un sistema de rendimiento de cuentas desde 1992, que se endureció en 1999: el «plan A+» prevé que todos los alumnos de los grados 3 a 10 realicen pruebas anuales en un número considerable de disciplinas, con los que en ciertos grados los alumnos repiten curso si no han alcanzado el nivel mínimo, se puntúa a los centros de A a F según los resultados de las pruebas, se publican las notas, «se recompensa a los colegios A y se ayuda a los colegios F (después de una reivindicación de los profesores) sabiendo que si un colegio obtiene una F dos veces en cuatro años, los padres de su distrito pueden enviar a su hijo a otro colegio público o recibir bonos educativos para enviarlo a un colegio privado. Es justamente en esta parte del plan donde los profesores han conseguido que se realice el cotejo basándose en el Valor Añadido y no en los rendimientos brutos (Inman, en Herrington y Kasten, 2001).

En Chicago se implantó en 1988 un sistema que otorgaba a un Consejo de centro en que los padres eran mayoría, la prerrogativa de contratar al director del centro, decidir el programa, el proyecto del centro y el presupuesto, concediendo de este modo una amplia autonomía a los colegios. Ante el fracaso de este sistema, en 1995 le sustituyó un sistema de gobierno integrado, basado en la evaluación, la ayuda a los colegios con dificultades y, si fracasara dicha ayuda, una «reconstitución» parcial (de hecho, se mantiene en el colegio al 70% de sus profesores) (Wong, 2000).

En Francia, muy al contrario de lo que se suele pensar, desde hace tiempo existe un sistema de «salario al mérito»: durante su visita, más o menos frecuente dependiendo de las zonas y las asignaturas, el Inspector puntúa a cada profesor en función de la rapidez con la que supera las distintas etapas de su carrera. Al final de su carrera, entre los primeros y los últimos en acceder a ellas, es considerable la diferencia entre las cantidades recibidas como salario. A la inversa, los directores de centro (así como los padres y alumnos) suelen quejarse de lo complicado que resulta emprender cualquier acción contra los profe-

(11) En esta última ciudad, tras la denuncia de la NAACP (*National Association for the Advancement of Colored People*), el Tribunal Supremo ha obligado al distrito a «reconstituir» cada año tres centros hasta que las desigualdades de calidad entre los colegios hayan disminuido lo suficiente (Khanna et al.,1999).

sores realmente ineficaces. Por otra parte, no se prevé ningún proceso particular para seguir los resultados de los colegios e intervenir en caso de dificultad. Puede existir la intervención (como es el caso de las Inspecciones, por ejemplo) pero no están definidos los procesos a seguir, los criterios necesarios para aplicarlas ni el marco reglamentario en que se inscriben.

Dos modelos de regulación

Esta descripción de la autonomía y la regulación en los tres países sugiere una diferencia notable entre el sistema francés y el anglosajón.

Las tradicionales diferencias entre ambos sistemas se han reducido considerablemente. El sistema francés está menos centralizado y se abre (un poco) a la idea de que en ocasiones se puede eludir la enseñanza parcelada de cada asignatura. Al contrario, en Inglaterra y Estados Unidos hoy más que nunca se pone especial énfasis en las asignaturas troncales y el pilotaje del sistema se ha centralizado aún más.

A la vez surgen nuevas diferencias concernientes a la manera de concebir y regular la autonomía de los centros escolares.

Los países anglosajones se han lanzado a una regulación basada en los resultados observados en los alumnos. Su primer principio radica en la fórmula inglesa: «La intervención del Estado en la vida del colegio es inversamente proporcional a su éxito» o la idea americana de que «el Estado sólo puede imponer a los colegios las medidas que, con absoluta certeza, los harán más eficaces», idea difundida por la *Numerical and literacy strategy* inglesa, la cual explica por qué es menos contradictoria con la autonomía de los centros de lo que parece en un principio. Las modalidades de esta regulación, brutales en un primer momento –cerrar, reconstituir o tutelar los colegios considerados ineficaces– cada vez han sido más sutiles: se trata más bien de implantar dispositivos permanentes para medir los resultados de los centros –cuya calidad también ha mejorado, ya que las pruebas empleadas son más sofisticadas, cada vez se aplican más las técnicas de «valor añadido», se consideran otras dimensiones distintas a los aprendizajes académicos, se tiene en cuenta su progreso, su preocupación por mantener la equidad al comparar los resultados para distintos grupos de alumnos– y un complejo juego de acciones de recompensas, ayuda, presiones y, sólo como último recurso, sanciones en respuesta a la observación de estos resultados.

Francia tiende a implantar un modelo de *regulación por los procesos,* proponiendo a los centros una serie de «formas pedagógicas» consideradas eficaces y pertinentes, impulsadas por los grupos intermedios de la Administración educativa para adoptar y adaptarse a su situación particular. Esta presión tiene poco éxito en el caso del proyecto de centro o de la utilización de indicadores de evaluación, más cuando estas formas no parecen comportar un mayor control por el nivel del centro (exámenes nacionales de los alumnos, formas interdisciplinares).

El juicio de los Inspectores de Educación es globalmente negativo sobre el modo en que los centros se sirven de la autonomía (IGAEN, 1999; IGEN-EVS, 2001)[12]: los centros prefieren no afrontar los problemas y conflictos que surgen cuando hay que realizar arbitrajes internos o, lo que es más peligroso, cuando hay que elegir entre principios de legitimación opuestos (Derouet, 2000). Sólo un tercio de los profesores considera que en su centro existe una coordinación pedagógica (Guillaume, 2000). Un estudio sobre una muestra de

(12) Murillo et al. (1999) realizan un juicio similar sobre la situación española, confirman la consecución de la autonomía, «no así su utilización».

100 *collèges* ha demostrado que, a comienzos de los noventa, la variación de las prácticas pedagógicas declaradas por los profesores era tan amplia en cada *collège* como en el conjunto de la muestra (Grisay, 1997). La política de centros se reduce muy a menudo a «acciones puntuales asumidas por grupos reducidos de personas que trabajan independientemente de los otros e incluso a veces en contradicción con ellos» (Cousin, 1998). Sólo donde el mantenimiento del orden cause problemas y peligre la posibilidad de enseñar, puede surgir la construcción de normas de comportamiento comunes como un objetivo deseable para muchos profesores –sin afectar a la actividad de la enseñanza (Van Zanten, 2000).

De hecho, la autonomía de los centros en Francia ha dejado casi intacta la independencia de los profesores, de modo que se reducen las ganancias que pudieran obtenerse con una descentralización en materia de control.

Por último, cabe señalar que la política francesa de regulación es contradictoria en ciertos puntos: el Ministerio publica los indicadores de rendimiento de los alumnos sin que los padres puedan elegir los *collèges* ni aplicar medidas a aquellos que presenten un bajo rendimiento de modo continuado; se sigue evaluando a los profesores de modo individual mientras se defiende el trabajo en equipo; se multiplican las evaluaciones de los alumnos, sin evaluar a los profesores, como si los alumnos fueran los únicos responsables de su progreso; al no evaluar los proyectos de centro midiendo sus efectos, los Rectorados sólo pueden elegir entre un control de conformidad que anule la autonomía de los centros, y un simple control de legalidad que renuncie a toda regulación. En términos generales, todo sucede como si el gobierno del sistema educativo en Francia dudara entre un sistema centrado en el aprendizaje de los alumnos y un sistema basado en la magistratura de los profesores, mientras que los países anglosajones y escandinavos, han escogido el primero sin dudar.

AUTONOMÍA Y REGULACIÓN: INTENTO DE BALANCE

Aquí distinguiremos los efectos de la autonomía de los centros en sí y los efectos de la autonomía acompañada de los dos modelos de regulación que acabamos de presentar.

Efectos de la autonomía de los centros

Los estudios americanos que comparan los centros escolares más o menos autónomos tratan dos tipos de preguntas: ¿funcionan de modo distinto los centros autónomos?, ¿son más eficaces o justos?

En su revisión de la literatura americana, Murphy y Beck (1995) confirman que los profesores participan más efectivamente en la vida de los centros escolares autónomos, si bien dicha participación en aumento no se traduce en cambios dentro de la enseñanza, principalmente porque las instancias de gobierno de los centros autónomos se preocupan más del ámbito periférico que de la enseñanza en sí, de modo que el SBM en ocasiones distrae a los profesores de su labor principal, resultado este que se inscribe en la teoría de la elección pública. Robertson y Briggs (1998) concluyen del mismo modo un estudio de 22 centros SBM de California.

¿Los efectos de la autonomía en el funcionamiento pueden depender de la forma concreta que ésta adopte? A partir de una revisión de 77 investigaciones desarrolladas entre 1985 y 1995 sobre la implantación de la gestión basada en el centro sobre todo en los Estados Unidos, pero también en otros países anglosajones (Nueva Zelanda, Reino Unido, Australia), Leithwood y Menzies (1998) diferencian tres tipos de SBM, según la categoría de actores del centro a quienes se concede

más poder: el director, los profesores, los usuarios.

El SBM «administrativo» concede el poder al director del centro, quien más flexibilidad tiene para emplear los recursos, al tiempo que tiene la obligación de informar sobre los resultados. El SBM «profesional» confía la responsabilidad del centro a los Consejos electos en que los profesores tengan la mayoría de votos. En el SBM «comunitario», el colegio debe reflejar los valores y preferencias de los padres y la comunidad, lo que se consigue concediendo el poder sobre el colegio a Consejos electos donde sean mayoría los miembros de la comunidad (cf. anterior, Chicago entre 1988 y 1995).

De estos trabajos se desprende que es el SBM «profesional» quien parece tener los efectos más positivos sobre las prácticas de los profesores, y también es el más susceptible para mejorar el sentimiento de responsabilidad de los profesores ante la comunidad.

¿Mejora la eficacia el SBM? Leithwood y Menzies (1998) concluyen así:

> El SBM fue presentado por sus partidarios como una estrategia para mejorar la eficacia de los centros escolares. Dependiendo de la forma de SBM elegida, el medio de esta eficacia podía ser la mayor responsabilidad de los centros escolares ante el público, una mayor libertad en el uso de los recursos o una mejor utilización de las capacidades profesionales de los profesores. Sin embargo nuestro análisis de las investigaciones no sólo sugiere que cada incentivo probablemente sea inadecuado, sino que, incluso combinados, no parece que tengan la capacidad de producir organizaciones más productivas.
>
> (p. 277)

No obstante, ninguna de sus investigaciones se basa en una evaluación comparativa rigurosa de los progresos de los alumnos o de los centros en un ámbito determinado. Todas consistieron en entrevistas, observaciones o cuestionarios de actores de los centros SBM. Ahora bien, por las investigaciones sobre la eficacia de los centros escolares nos consta que, salvo para los centros más y menos eficaces, las diferencias de eficacia entre ellos son débiles, y por tanto resulta difícil distinguir «a simple vista» los resultados de una política orientada a mejorar su eficacia.

Los pocos trabajos que presentan una comparación rigurosa de los rendimientos entre los centros SBM y los restantes ofrecen resultados más contrastados. Lee y Smith (1995) muestran, en una investigación aplicada a 820 *lycées*, que los centros «reestructurados», es decir los que efectivamente han utilizado su autonomía para renovar su enseñanza, presentan mejores resultados en tres aspectos:

- progresiones mayores, habida cuenta del nivel de partida;
- progresiones más independientes del origen social del alumno;
- un mayor compromiso en los estudios por parte de los alumnos.

Otra investigación ofrece resultados menos positivos. Andrews et al. (2000), han emparejado 86 centros escolares (de primaria o secundaria) «reestructurados» con 86 centros no reestructurados análogos, y los han seguido a lo largo de los tres primeros años de implantación del programa. En efecto, estos 86 centros respondían a un mismo «diseño» (denominado *School Renewal Process*, SRP) cuyos principios son muy cercanos a los de la «reestructuración»: implicación de los miembros en la busca de soluciones adaptadas a las necesidades específicas de los alumnos, participación de los profesores en la toma de decisiones, concesión de la flexibilidad necesaria al colegio para que el personal decida el funcionamiento del colegio... Después de tres años, los alumnos de los centros que habían adoptado el SRP tenían peores resultados en las pruebas de Lectura y Matemáticas que el grupo de control de 9 años. A los 11 años,

obtenían peores resultados en Lectura, pero la diferencia en Matemáticas no era significativa. Una comparación de los centros SRP más y menos eficaces ha demostrado que «los centros eficaces suelen tener como preocupación permanente el aprendizaje mientras que los centros en crisis parecen menos claros en cuanto a los campos en que es necesario mejorar».

Las investigaciones concluyen en la ineficacia del SBM, con la reserva presentada por el estudio de Lee y Smith según el cual algunos centros sacan partido de manera interesante, aunque todo hace pensar que son pocos[13].

¿Qué sucede con la eficacia de las formas más radicales de autonomía que representan las *Magnet schools*, las *Charter schools* y las *Whole school designs?* Adcock y Philips (2000) presentan una rigurosa comparación de la eficacia aprehendida por el «valor añadido» por parte del colegio en las disciplinas académicas –de 28 *Magnet Schools* comparadas con 89 colegios que no lo eran. Una vez se mantuviera el nivel inicial, se observa que los alumnos de las *Magnet* progresan menos que los alumnos de los centros ordinarios y menos costosos.

En las *Charter schools*, la satisfacción de los padres de alumnos por lo general es alta (Basetti, 1999; Izu et al., 1999) lo que viene a confirmar que en el año académico 1998-99 el 70% de estos centros tuvieran que recurrir a la lista de espera (Hess, 2000). En cuanto a su eficacia, se dan poco las evaluaciones rigurosas. La única de la que tenemos constancia es el estudio longitudinal de las 13 *Charter schools* de Los Ángeles, realizada por un organismo independiente (Izu et al., 1999). Se ha emparejado estos centros con colegios equivalentes desde el punto de vista social y escolar. La conclusión del estudio, moderadamente optimista, es que «con el tiempo, muy a menudo las *Charter Schools* mantienen o mejoran ligeramente el rendimiento de sus alumnos, en relación con los progresos apreciados en los colegios del grupo de control» (p. 41).

La aportación de las *Charter Schools* a la equidad del sistema educativo sólo puede aprehenderse mediante el estudio de las poblaciones escolarizadas. Los alumnos negros, hispanos, pobres... se encuentran en una proporción algo menor que en los otros colegios (Nelson et al., 2000). Por lo tanto, no son los alumnos favorecidos quienes disfrutan de ellas. No obstante, Cobb y Glass (2000) subrayan que este hecho no supone que las *Charter Schools* no aumenten la segregación: por lo general implantadas en las zonas pobres, en consecuencia suelen escolarizar un mayor número

---

(13) ¿Cómo hacer los centros autónomos eficaces? Miles y Darling Hammond (1998) han estudiado cinco centros reestructurados de enseñanza secundaria y primaria que obtenían buenos resultados con sus alumnos. Se comparó cada colegio con un colegio tradicional que escolarizaba al mismo tipo de población. En los colegios reestructurados:

Los programas especializados para alumnos con dificultades han sido sustituidos por una enseñanza más personalizada para todos los alumnos en pequeños grupos heterogéneos.

- Se agrupa a los alumnos de manera flexible. En los colegios tradicionales se distribuye a los alumnos en clases fijas, y siguen en pequeños grupos las asignaturas optativas, no académicas. En estos colegios reestructurados, el número de clases es reducido y las asignaturas principales se enseñan en pequeños grupos.
- Existen estructuras para crear unas relaciones más personales entre profesores y alumnos, de modo que cada alumno tiene un «consejero» que habla regularmente con los profesores y su familia, tratando sus progresos y necesidades. En los colegios tradicionales, existe personal de ayuda que trabaja con los alumnos sólo en caso de haber problemas, y no de forma regular y permanente.
- Los períodos de instrucción son más largos y de duración variable.

de pobres, pero, al menos en los tres Estados que estudian, escolarizan a un porcentaje de alumnos pobres, negros... inferior al existente en su entorno inmediato, por lo que estos centros aumentan la segregación local. Todo ello, sin embargo, no impide que, en caso de que las *Charter Schools* sean eficaces, haya una alta proporción de alumnos pobres que saldrán beneficiados, confirmando la tesis de Wells (1999): las *Charter Schools* pueden aumentar las desigualdades entre los grupos sociales, por ejemplo entre los grupos desfavorecidos deseosos y capacitados para superar las dificultades y el resto.

Herman et al. (1999) han recogido todos los estudios que versan sobre la eficacia de los 24 *whole school designs* más conocidos. Para nueve de ellos, no existe ningún estudio riguroso disponible (con un grupo de control, una medida longitudinal del progreso de los alumnos, etc.). Para la mayoría, de uno a tres estudios demuestran efectos positivos significativos. Para tres de ellos, es el caso de al menos cuatro estudios *(Direct Instruction, High Schools that work, Success for all)*. Este último programa, basado en la enseñanza de la Lectura en primaria, ha sido objeto de numerosas evaluaciones positivas (Slavin et al.,1996). La comparación de estas evaluaciones con las de la gestión basada en el centro se encuentra en la tesis desarrollada por Stringfield a favor de los «*designs*».

Tratándose de la equidad, Grissmer et al. (2000) en un informe nacional sobre las *New American Schools* (con determinados diseños seleccionados), observan que «para la mayoría, los programas NAS han sido implantados por una parte en centros escolares urbanos, con poco rendimiento, que escolarizaban a alumnos pobres o pertenecientes a minorías étnicas»; y por otra parte, en los colegios donde los alumnos y los profesores estaban poco movilizados. Además, las subvenciones federales concedidas a los colegios desfavorecidos (Título 1 del primer capítulo de la *Ley contra la pobreza* votada en los USA en los años sesenta) a menudo sirven para financiar la adhesión a estos diseños (Springfield, 2000) dado que estas subvenciones ya no financian programas especiales para los alumnos desfavorecidos, sino acciones orientadas a transformar el funcionamiento de conjunto de los colegios que los acogen. Es evidente que su efecto en la equidad depende de su eficacia: una innovación sólo beneficia a quien la recibe cuando es eficaz.

Efectos de la regulación por los resultados

Al comparar los resultados de los alumnos de un mismo país en dos fechas diferentes, quedan patentes los efectos de todos los cambios, incluidos los que han tenido lugar fuera del sistema escolar, que han podido afectarles mientras tanto, y no solamente de aquellos que han afectado a los procesos de regulación. No obstante, estos últimos han sido fundamentales en Inglaterra y en numerosos Estados americanos, por lo que podemos atribuirles efectos sobre la evolución de los resultados.

En estos dos países, los cambios de procedimiento se han producido a finales de los años ochenta. Por ello, es la progresión de los resultados durante la década de los noventa la que puede informarnos sobre sus efectos, sabiendo que este tipo de comparación longitudinal no es fácil. En concreto, conlleva la existencia de pruebas de dificultad idéntica pasadas a intervalos regulares a poblaciones equivalentes representativas de los currícula enseñados en cada período.

En Inglaterra, los resultados globales en el examen del GCSE han mejorado considerablemente y mucho más rápidamente desde que se han implantado los cambios que estamos estudiando. En opinión de algunos, esto se debe a que actualmente se califica con menos rigurosidad. Partiendo

de la comparación entre la evolución de las notas en el GCSE y en un mismo test pasado regularmente por una universidad a una muestra de alumnos de esta edad, parece ser, en efecto, una parte de la explicación (Coe, 1999), lo cual no significa que ésta sea toda su explicación. De modo que Coe concluye irónicamente diciendo que es imposible saber en qué medida la mejora de los resultados en el GCSE refleja el hecho de que la enseñanza haya mejorado, que se obliga a los alumnos a «empollar» más, que la evolución del examen ha facilitado el hacer la prueba de una competencia concreta, que la composición socio-económica de la población se desplace hacia arriba, que los exámenes han cambiado tanto que es imposible realizar ninguna comparación e incluso que se califique con menos rigurosidad...

Es imposible realizar el mismo tipo de críticas a los test que miden las competencias en las edades clave. Para la escuela primaria, los resultados son espectaculares. No sólo ha aumentado considerablemente la proporción de alumnos que alcanza al final de la primaria el nivel requerido (del 45% en 1995 al 70% en 2001 para las Matemáticas, por ejemplo), sino que ha disminuido la diferencia entre las tasas en los colegios con mayor y menor rendimiento (Glennerster, 2002). Estos resultados son discutidos por algunos investigadores[14], que sí observan un progreso, pero lo consideran «ligero» (Cheek et al., 2000). La siguiente tabla (basada en datos proporcionados por el Ministerio) prueba que, a nivel del *collège*, las recientes evoluciones son positivas en Inglés y Matemáticas, y menos en Ciencias.

TABLA I

Proporción de alumnos que alcanzan el nivel de competencias esperado en la etapa clave 3 (14 años, exclusivamente Inglaterra)

	Chicos		Chicas	
	1994	**1999**	**1994**	**1999**
Inglés	49%	55%	66%	72%
Matemáticas	56%	62%	58%	62%
Ciencias	64%	55%	63%	55%

Fuente: Education and Training Statistics para el Reino Unido, 1999.

Por lo tanto parece posible concluir en el sentido de una mejora del nivel de los alumnos en Inglaterra desde la aplicación de estas reformas, sobre todo en primaria, mejora que sin embargo no es general –ver el apartado Ciencias a los 14 años– y cuya magnitud se discute.

¿Qué sucede en los Estados Unidos? El *Center on Education Policy* publicó en 1999 un folleto titulado *The Good News about American Education*. Entre las buenas noticias obtenidas de las estadísticas oficiales, encontramos las siguientes: «se descuelgan menos alumnos», «disminuye la violencia escolar», pero también «sube el nivel en Matemáticas y Ciencias».

Los americanos poseen un sistema regular para medir el nivel de los alumnos que permite establecer comparaciones longitudinales regulares, una parte relativa al *National Assessment of Educational Progress* (NAEP). «*Good news about education*»

(14) La misma dificultad de las pruebas se verifica de un año a otro, lo que en su opinión, afecta a las comparaciones de varios años.

ofrece los resultados de los test NAEP en Lectura y Expresión escrita, cuyas puntuaciones medias, como las desigualdades entre grupos étnicos, se han mantenido estables de 1984 a 1986 *(Conditions of Education,* 1998). Al contrario, el informe indica que, en Matemáticas y Ciencias, las puntuaciones medias de los alumnos blancos han crecido según las edades del 3% al 6%, aumentando las puntuaciones de los negros y los hispanos de dos a tres puntos suplementarios, lo que se puede interpretar como una mejora de la eficacia y la equidad de la enseñanza en estas dos disciplinas.

Otro aspecto de una mejora de la equidad, es que dicho progreso ha beneficiado particularmente a los alumnos débiles. De 1990 a 1996, la proporción de alumnos cuya puntuación es inferior al «nivel básico» *(basic level)* ha pasado del 41% al 36% en el grado 4 (9 años) y del 48% al 38% en el grado 8 (13 años) (NAEP *Summary tables).*

En consecuencia parece que las reformas han dado su fruto, ya que asistimos a la mejora en Ciencias y Matemáticas, sin que empeoren los resultados en Lectura y Expresión escrita.

En algunos Estados se aprecian progresos sobresalientes –Texas, Carolina del Norte– y, en opinión de Grissmer et al., la explicación más plausible es «el conjunto integrado de políticas que comportan la fijación de objetivos, la aplicación de tests e informes *(standards, assessment and accountability)»* que ambos Estados aplican desde hace diez años. Skrla et al. (2000) añaden a esta lista de Estados en que los rendimientos de los alumnos han evolucionado muy positivamente tras la implantación de sistemas de informe de los resultados a Nueva York, Connecticut y Kentucky.

Sin lugar a dudas, Texas es el Estado que presenta los resultados más espectaculares: En Matemáticas, en 1994, el 73% de los blancos y el 38% de los negros aprobaban el examen del Estado; en 1999, estos porcentajes pasan respectivamente al 93% y al 73% (Skrla et al., 2000).

En Kentucky, en 1991, una decisión del Tribunal Supremo declaró inconstitucional el sistema educativo en tanto que demasiado ineficaz para las minorías étnicas. El juicio obligaba al Estado a emprender una reforma del sistema educativo, lo que se materializó en la denominada *Ley KERA (Kentucky Education Reform Act)* que preveía, entre otros, un sistema de informe de los resultados. Según los tests del Estado, la eficacia del sistema educativo ha mejorado ostensiblemente (Kentucky es uno de los pocos Estados cuyos resultados en Lectura han mejorado de manera significativa entre 1992 y 1998), ha progresado en beneficio de todos, sin por ello traducirse, como en el caso de Texas, en un acercamiento de los grupos sociales o étnicos (Pedrosko et al.,1999)[15]. En Carolina del Norte se aprecian las mismas evoluciones.

Al contrario, el sistema de rendimiento de cuentas en Florida casi no ha mejorado la (mala) posición relativa de este Estado respecto a los demás. A lo largo de los años noventa, los resultados de los alumnos en las pruebas del NAEP se han mantenido estables en Lectura y han mejorado en Matemáticas, pero en la misma proporción que a nivel nacional (Herrington y Johnson, en Herrington y Kasten, 2001).

Al igual que en Inglaterra, por lo general los resultados son positivos, pero no siempre y a menudo se discute su magni-

(15) Sin embargo, Koretz et al.(1998) al cotejar los resultados obtenidos en los test del Estado y el NAEP, entre otros, los primeros años después del KERA, ponen en duda la mejora del nivel de Lectura y llevan las puntuaciones de Matemáticas a proporciones razonables. Además, advierten de que, particularmente en los primeros años, una mejora de las puntuaciones puede reflejar simplemente la familiarización progresiva de los alumnos con este tipo de pruebas.

tud. También parece que los sistemas de similar inspiración sean susceptibles de producir resultados diferentes. Los Estados Unidos han decidido terminar con la degradación de los rendimientos observada en los años setenta y, al menos en Matemáticas, han mejorado un nivel que en la enseñanza secundaria era muy bajo en relación con los otros países.

Podemos pensar que tales resultados proceden de la reorientación de la acción profesoral hacia la enseñanza de las asignaturas fundamentales, todo ello en un sistema poco atento. Antes de comparar estas evoluciones con las de Francia, hay que tener muy presente el hecho de que, si los efectos positivos observados en los países anglosajones tienen su fundamento en que la nueva regulación ha impulsado esta reorientación, los efectos podrían ser menores en el sistema francés, el cual ya posee una reputación muy orientada hacia este tipo de aprendizaje[16].

Efectos de la regulación por los procesos

Se ha comparado los resultados del sistema educativo francés con los que acabamos de presentar. Hasta las últimas evaluaciones internacionales, los resultados del sistema francés superaban a Inglaterra y Estados Unidos en comprensión escrita y Matemáticas –no en Ciencias– tanto en materia de eficacia como de equidad. En términos de eficacia, el Reino Unido adelanta a Francia en la más reciente de las evaluaciones (PISA, 2000), mientras se aproximan los Estados Unidos. En todo caso, puede tratarse de un efecto de las diferencias (de poblaciones tenidas en cuenta, de competencias medidas) entre esta evaluación y las anteriores. Incluso, es probable, que la evolución de los rendimientos de los alumnos al acabar primaria sea menos positivo en Francia que en Inglaterra.

Lo que sí es evidente es que la política de autonomía «a la francesa», al igual que la política inglesa, también ha acompañado y probablemente favorecido, una creciente apertura de la enseñanza secundaria traducida en la reducción de las desigualdades sociales de acceso a la enseñanza superior (Duru-Bellat y Kieffer, 1999) sin un descenso significativo del nivel de los alumnos en el bachillerato, al menos según las evaluaciones realizadas a los jóvenes matriculados hasta 1995 (*L'état de l'Ecole,* 1997). Las evaluaciones disponibles sobre evaluación de los resultados académicos durante la escolaridad obligatoria son menores y menos sistemáticos que en Inglaterra o Estados Unidos. Por otra parte, las medidas se interrumpen en 1995. Las únicas pertinentes, en lo tocante a nuestra cuestión, y para el nivel de la tercera, evocan una evolución un poco menos favorable que en Inglaterra y parecida a la de Estados Unidos a este nivel (progreso en Matemáticas, estabilidad en Francés). Por otra parte, la autonomía de los centros no se ha visto acompañada por un crecimiento masivo de la segregación: durante los años noventa, en los *collèges,* se observa un ligero aumento de la segregación académica y de los extranjeros, pero no de la segregación en términos de origen social de los alumnos (Trancart, 2002). Además, tan aceptable es pretender que la autonomía ha favorecido dicha evolución como que la ha contenido.

Algunos indicios muestran que el rendimiento de los alumnos ha podido evolucionar de modo más favorable en Inglaterra que en Francia. Sin embargo, los resultados disponibles no bastan para establecer una clara superioridad de la regulación por los resultados, aun cuando la primera

(16) Sólo hablamos de reputación porque los datos de PISA muestran que los alumnos franceses perciben a sus profesores como menos exigentes en materia académica que sus homólogos ingleses (Meuret, 2003).

parece basarse en unos principios más sólidos que la segunda[17] (Meuret y Duru-Bellat, en prensa).

No obstante, en el plano humano hay muchos indicios que demuestran que las evoluciones vividas en Francia están acompañadas de un malestar real. El último estudio sobre el *collège* (Dubet y Duru-Bellat, 2000) revela la ambivalencia que la autonomía suscita entre los profesores: cuando pocos esperan volver a un modo de funcionamiento determinado «desde arriba», son muchos los que temen la fragmentación del sistema y las desigualdades que aparecerían de un centro a otro. La regulación por los procesos genera el mismo sentimiento de ataque a la dignidad profesional («¡nos dicen cómo actuar!») suscitado en los países anglosajones por la medida de los resultados («¡nos obligan a «enseñar para el test!»). Además, se desarrolla todo un discurso desengañado sobre los jóvenes y una cierta hostilidad entre los profesores y los padres. Incluso se puede comprobar una cierta debilidad del político, que carece de un principio claro para justificar sus decisiones ante los profesores, a los que ya no se exige que apliquen instrucciones cuando se oponen a sus propias concepciones[18]: no es evidente que la pluralidad de los principios de justicia sea una enfermedad de los sistemas que el político es incapaz de resolver.

CONCLUSIÓN

En definitiva, los resultados indican que la autonomía de los centros escolares no conduce en sí misma a una «liberación» que produzca mejoras considerables en la eficacia.

Para alcanzar la eficacia, la autonomía de los centros escolares debe ser el soporte para los cambios pedagógicos y debe emplearse el margen de maniobra al servicio del aprendizaje de los alumnos. Los cambios de estructura no producen efectos por sí mismos. Los resultados de las evaluaciones parecen validar las teorías económicas y sociológicas sobre el funcionamiento de los colegios, los cuales sostienen que la eficacia –esta noción engloba la aptitud para alcanzar objetivos que conduzcan a mejorar los resultados medios o a los grupos desfavorecidos– da por hecho que los actores conocen claramente lo que se les pide y lo aceptan, con lo que se comienza a aplicar dispositivos de control de los resultados e incentivos para mejorarlos. Esta experiencia ha probado que la eficacia también supone apoyar a los colegios en sus esfuerzos por mejorar.

En los tres países mencionados, las reformas de conjunto, que han asociado la autonomía de los centros y una nueva regulación, se han vivido evoluciones más bien positivas: mejora puntual de la eficacia, democratización por apertura de la enseñanza secundaria. Por otra parte, a nivel nacional resulta difícil contemplar los temidos efectos sobre la segregación o el aumento de las desigualdades sociales. Es probable que hayan favorecido estos cambios (es complicado imaginar, en Francia, al 60% de una población conducida al bachillerato por un sistema educativo tan rígido como en los años setenta) pero la única evidencia que se desprende de las observaciones empíricas es que éstas no las han impedido.

(Traducción: Silvia Mantero)

---

(17) Uno de los indicios es que la tecno-estructura del sistema francés (inspectores, rectores...) abogan por aumento en la evaluación de los resultados, sin mucho éxito hasta el momento. En mi opinión, en los círculos anglosajones equivalentes no se encuentra la idea de que habría que actuar de un modo distinto al actual.

(18) De modo que el Ministerio acepta que los nuevos programas de filosofía sólo sean «facultativos», al no ser del agrado de todos los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

ADCOCK, E.; PHILIPS, G.: *Measuring schools, the contextual challenge*. Comunicación en el congreso de la American Educational Research Association, New Orleans, del 24 al 28 de abril de 2000, 20 p.

ANDREWS, S. C., et al.: *The impact of school renewal on achievement: a study of 86 Georgia schools*. Comunicación en el congreso de la American Educational Research Association, New Orleans, del 24 al 28 de abril de 2000.

BARBER, M.: «Large-Scale Reform is Possible», en *Education Week*, 15 de noviembre de 2000.

BARROSO, J.: «Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif», en *Revue française de pédagogie*, 130 (2000), pp. 57-72.

BASETTI, L.: *Mandated choice: Alberta Charter schools*. Comunicación en el congreso de la American Educational Research Association. Montreal, del 19 al 23 de abril de 1999, 10 p.

BERENDS, M.: «Teacher-reported effects of New American School designs: Exploring relationships to teacher background and school context», en *Education Evaluation and Policy Analysis, 22*, 1 (2000), pp. 65-82.

BIDWELL, L. E.: «The school as a formal organization», en J. G. MARCH (ed.): *The handbook of organizations. Chicago*, Rand et Mac Nally, 1965, pp. 972-1022.

BLAIR, J.: «Cincinnati Teachers to be paid on Performance», en *Education Week*, 27 de septiembre de 2000.

BOYD, W. L.: *Accountability and Choice as School Reform strategies: What does the research tell us?* Paper for a symposium at the Florida State University, 2 de febrero de 2001, 18 p.

BROWN, B. W.: «Why governments run schools», en *Economics of Education Review*, 11, 4 (1992), pp. 287-300.

BRYK, A. S.; LEE, V. L.: «Is politics the problem and markets the answer ? An essay review of Politics, Markets and America's schools», en *Economics of Educational Review*, 11, 4 (1992), pp. 439-450.

BULLOCH, A.; HYWELL, T.: *Schools at the centre? A study of decentralisation*. Routledge, 1997.

CENTER ON EDUCATION POLICY: *The Good News about American Education*. Washington, Center on Education Policy, 2000, 34 p.

CHENG, YIN CHEONG: «Recent Developments in South East Asia: An introduction», en *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 1 (1999), pp. 3-9.

COBB, C. D.; GLASS, G. V.; CROCKETT, C.: *The US charter school movement and ethnic segregation*. Comunicación en el congreso de la American Educational Research Association, New Orleans, 2000, 12 p.

COE, R.: *Changes in examination other time: is the same worth less ?* Comunicación en la Conferencia anual de la asociación inglesa de investigación en educación, 1999, 11 p.

COUSIN, O.: *L'efficacité des collèges*. París, PUF, 1998.

DAVIES, J.; GUPPY, T.: «Globalization and educational reforms in anglo-american democracies», en *Comparative Education Review*, 41, 4 (1997), pp. 435-459.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT: *Education and training statistics for the United Kingdom*. London, DFES, 1999.

DEROUET, J. L. (dir.): *L'école dans plusieurs mondes*. París, De Boeck-INRP, 2000.

DEROUET, J. L.: *Ecole et Justice*. Paris, Métailié, 1992.

DESIMONE, L.: «How can Comprehensive School Reform Models Be successfully implemented?», en *Review of Educational research*, 72, 3 (2002), pp. 433-479.

DU, Y.; HEISTAD, D.: *School Performance Accountability in Minneapolis Public Schools*. Comunicación en el congreso

de la American Educational Research Association, Montreal, del 19 al 23 de abril de 1999, 23 p.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.: *L'hypocrisie scolaire*. París, Seuil, 2000, 232 p.

DU BOIS, P.; EATON, M.; GARET, M. S.; MILLER, M.: *Study design and initial findings for a national evaluation of Projects funded by the Magnet schools assistance program*. Comunicación en el congrso de la American Educational Research Association, New Orleans, 2000, 29 p.

DURU-BELLAT, M.; KIEFFER, A.: «La démocratisation de l'enseignement revisitée», en *Cahiers de l'IREDU*, 60 (1999), 313 p.

FERRARA, D.: *School site autonomy in italian schools*. Comunicación en el congreso de la American Educational Research Association, Montréal, del 19 al 23 de abril de 1999.

FISKE, E. B.; LADD, H. F.:. «A distant laboratory», en *Education week*, 17 de mayo de 2000, 2 p.

FITZ-GIBBON, C.; STEPHENSON, N. J.: *Inspecting her Majesty Inspectors: Should social science and social policy cohere?* Communication at the European Conference on Educational Research, Sevilla, 1996, 20 p.

FUHRMAN, S. H.; RITTER, G.: *External Reform provider and Accountability*. University of Pennsylvania, Multigr., 1998, 34 p.

FULLAN, M.: *The new meaning of educational change*. New York, Teacher College Press, 1991.

GLENNERSTER, H.: «United-Kingdom education 1997-2001», en *Oxford Review of Economic policy*, 18, 2 (2002), pp. 120-136.

GRISAY, A.: «Evolution des acquis des élèves au cours des années de collège», en MEN-DEP, *Dossiers Education et Formations*, 87 (1997).

GRISSNER, D.; FLANNAGAN, A.; KAWATA, J.; WILLIAMSON, S.: *Improving student achievement: What NAEP scores tell us?* Rand Corporation, 2000.

HARRIS, P. B.: *The battle for raising standards: can improvement be mandated*. Comunicación en la Conferencia Europea de investigación en educación, Lahti, Finlande, 1999, 25 p.

HEISTADT, D.: *Measuring school performance to reward effective programms in Mineapolis public schools*. Comunicación en el congreso de la American Educational Research Association, New Orleans, del 24 l de abril de 2000, 26 p.

HEISTAD, D.; SPICUZZA, R.: *Measuring school performance to improve student achievement and to reward effective programs*. Comunicación en la congreso de la American Educational Research Association, New Orleans, del 24 al 28 de abril de 2000, 40 p.

HERMAN, R. et al.: *An educator's guide to Schoolwide Reform*. Arlington, Vas, Educational Research Services, 1999, 250p.

HERRINGTON, C. D.; KASTEN, K.: Florida 2001: *Educational Policy Alternatives*. Technical report, University of North Florida, 2001, 159 p.

IGAEN: Rapport général de l'IGAEN. Paris, La *documentation française*, 1999.

IGEN-VES: *L'autonomie de l'Etablissement Public Local d'Enseignement (EPLE) en question*. MEN, mutigr., 2001, 36p.

IZU, J.A., et al.: *The finding and implications of increased flexibility and accountability: an evaluation of Charter schools in Los Angeles Unified School district* (LAUSD). Comunicación en el congreso de la American Educational Research Association, Montreal, del 19 al 23 de abril de 1999.

KHANNA, R., et al.: *The history and practice of reconstitution in San Francisco*. Comunicación en el congreso de la American Educational Research Association, Montreal, del 19 al 23 de abril de 1999.

KORETZ, D. M.; BARRON, SL.: *The validity of gains in scores on the Kentucky Ins-*

tructional Results Information System (Kiris), Rand corporation, 1998, 123p.

LADD, H. F.: «The Dallas school accountability and incentive program: an evaluation of its impact on students outcomes», en *Economics of Education Review*, 18 (1999), pp. 1-16.

LEE, V. E.; SMITH, J. B.: «Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement», en *Sociology of Education*, 68 (1995), pp. 241-270.

LEITHWOOD, K.; MENZIES, T.: «A review of research on School based management», en *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 3 (1998), pp. 233-285.

MACBEATH, J.: *School must speak for themselves*. London, Rouledge, 1999, 165 p.

MACBEATH, J.; MEURET, D.; SCHRATZ, M.; JAKOBSEN, L. B.: *Self Evaluation in European schools: A story of change*, London, Routledge, 2000, 202p.

MAROY, C.: *L'école à la lumière de la sociologie des organisations*. Université catholique de Louvain (Études et documents), 1992, 24 p.

MAROY, C.; DUPRIEZ, V.: «La régulation dans les systèmes scolaires», en *Revue française de pédagogie*, 130 (2000), pp. 73-87.

MEHRENS, W. A.: «Consequences of Assessment: What is the evidence?», en *Education Policy Analysis Archives*, 6, 13 (1998), 29p.

MEURET, D.: «Pourquoi les élèves français de 15 ans réussissent-ils moins bien que ceux d'autres pays?», en *Revue Française de Pédagogie*, 142 (2003), pp. 89-104.

MEURET, D.; DURU-BELLAT, M.: «English and French Regulations of the Educational System: A Comparison», en *Comparative Education*, 39, 4 (2003), pp. 463-477.

— «Vers de nouveaux modes de gouvernement des systèmes éducatifs? Les leçons des comparaisons internationales», en *Politiques et Management publics*, 20, 2 (2002), pp. 61-81.

MEURET, D.; MORLAIX, S.: «Conditions of success of a self evaluation: some lesson of an European experience», en *School Effectiveness and school Improvement*, 14, 1 (2003), pp. 53-71.

MEURET, D.; BROCCOLICHI, S.; DURU-BELLAT, M.: «Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets», en Cahier de L'IREDU, 62 (2000), Dijon, 262 p.

MILES, K. H.; DARLING-HAMMOND, L.: «Rethinking the allocation of teaching ressources: some lessons from high performing schools», en *Educational Evaluation and Policy Analysis, 20*, 1 (1998).

MILGROM, P.; ROBERTS, J.: *Economics, organisation and management*. Prentice Hall, (trad francesa, 1997, Economie, Organisation et management, de Boeck-pug), 1992.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE: *L'Etat de l'Ecole*. París, DEP, 1997.

MINTZBERG, H.: *Structure et Dynamique des organisations*. París, Les éditions d'organisation, 1982, 433 p.

MURILLO, F. J. et al.: «Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español», en *Revista de educación*, 319 (1999), pp. 91-113.

MURPHY, J.; BECK, L. G.: *School Based Management as School Reform*. Corwin Press, A Sage publication, 1995, 216 p.

NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS: *Summary tables*, en http://nces.ed.gov./nationsreportcard/

NELSON, B.; BERMAN, P. et al.: *The state of Charter schools, Fourth year report*. OERI, US Department of education, 2000, 56 p.

NISKANEN, W. A.: *Bureaucracy and Representative Government*. Chicago, Aldine, 1971.

OBIN, JP: «Le projet d'établissement en France, mythe ou réalité», en *Politiques d'éducation et de formation*, 1 (2001), pp. 9-29.

OCDE-CERI: *Regards sur l'éducation*. París, OCDE, 1998.

OFSTED (Office for Standard in Education): *Inspecting Schools, The framework.* London, OFSTED, 2000.

PEDROSKO, J. M.; LINDLE, J. C.: *State madated school reform in Kentucky: Year three of a longitudinal study.* Comunicación en el congreso de la American Educational Research Association, Montreal, del 19 al 23 de abril de 1999, 16 p.

PROST, A.: *Education, société et politiques, Points-histoire.* París, Seuil, 1997, 255 p.

RILEY, K.; ROWLES, D.: «Inspection and school improvement in England and Wales», en T. TOWNSEND: *Restructuring and quality: issues for tomorrow's schools.* Londres, Routledge, 1997, 231 p.

ROBERTSON, P. J.; BRIGGS, K. L.: «Improving schools through school based management: an examination of the process of change», en *School Effectiveness and School Improvement, 9,* 1 (1999), pp. 28-58.

SAUNDERS, L.: «Who or what is School «Self"-Evaluation for?», en *School Effectiveness and School Improvement,* 10, 4 (1999), pp. 414-429.

SCURATI, C.: «Postcard from an irregular country», en *Educational Leadership,* 53, 4 (1996), pp. 63-64.

SKRLA, L.; SCHEURICH, J.; JOHNSON, J. F.; KOSSCHOREK, J. W.: *Accountability for equity: Can State policy leverage social justice?* Comunicación en el congreso de la American Educational Research Association. New Orleans, del 24 al 28 de abril de 2000, 22 p.

SLAVIN, R. E.; MADDEN, N. A. et al.: «Success for all: A summary of research», en *Journal of Education for Students placed at Risk,* 1, 1 (1996), pp. 41-76.

SPRINGFIELD, S.: «A synthesis and critique of Four Recent Reviews of Whols School Reform in the United States», en School Effectiveness and *School Improvement,* 11, 2 (2000), pp. 259-269.

STOLL, L.; MYERS, K. (eds): *No Quick Fixes.* London, Falmer, 1997.

THOMAS, S.: *Innovations in School Evaluation: An English Case Study of the Lancashire Value Added Project,* Comunicación en el Seminario de la red RAPPE sobre la regulación de los sistemas educativos, 2001, 15 p.

TOWNSEND, T.; CLARKE, P.; AINSCOW, M.: «Prospects and problems for school effectiveness and school improvement», en T. TOWNSEND, P. CLARKE; M. AINSCOW: *Third millenium schools.* Lisse, Swets and Zeitlinger, 1999.

TRANCART, D.: *Evolution des disparités entre collèges dans les années 90.* Universidad de Rouen, Multigr, 2002.

TRANNOY, A.: «L'égalisation des savoirs de base: l'éclairage des théories de la responsabilité et des contrats», en D. MEURET (ed.): *La justice du système éducatif.* Paris, de Boeck, 1999, pp. 55-76.

VAN ZANTEN, A.: *L'école de la périphérie.* Paris, PUF, 2001, 399 p.

VICTORIA, J. C.: «La organización de los Centros educativos», en *Infancia y Sociedad,* 25-26 (1994), pp. 154-175.

WALBERG, H. et al.: *A taxonomy and analysis of decentralisation in Developped countries.* Comunicación en el congreso de la American Educational Research Association. Montreal, del 19 al 23 de abril de 1999, 6 p.

WALFORD, G.: *Choice and Equity in Education. Lodrés,* Cassell (Issues in Education), 1994.

WELLS, A. S.: «Charter schools as a post modern paradox: rethinking social stratification in an age of deregulated school choice», en *Harvard Educational Review, 69,* 2 (1999), pp. 172-204.

WIGGINS, A.; TYMSS, P.: «Dysfunctional effects of Public Performance indicators systems», Comunicación en la Conferencia Europea de investigación en Educación, 2000, 17 p.

WILLIAMS, R. C. et al.: «Sweeping decentralization of educational decision making authority:Lessons from England and

New Zealand», en *Phi Delta Kappan, 78*, 8 (1997).

WILSON, T. A.: *Legitimizing Practitioner Knowledge: Key to effective accountability and School Improvement*. Comunicación en el XVI congreso School Effectiveness and School Improvement, Toronto, 2001, 29 p.

WONG, K. K.: «Chicago School Reform: From Decentralization to integrated Governance», en *Journal of Educational Change*, 1, 1 (2000), pp. 97-105.

WOHLSTETTER, P.; SMYER, R.; MOHRMAN, S. A.: «New boundaries for school-based management: the high involvement model», en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16, 3 (1994), pp. 268-286.

WRAGG, E. C. et al.: *The role of the Headteacher in addressing the problem of incompetent teachers*. Comunicación en el congreso de la American Educational Research Association. Montreal, del 19 al 23 de abril de 1999, 30 p.

DEBATES Y PRÁCTICAS EN MATERIA DE ELECCIÓN DE CENTROS ESCOLARES EN LOS PAÍSES EUROPEOS Y LOS ESTADOS UNIDOS

MARIE DURU-BELLAT (*)

Resumen. Actualmente, entre los temas presentes en la agenda política de casi todos los países –excepto Francia, donde sigue siendo tema tabú– se encuentra la opción de que las familias dispongan de capacidad de elección del centro escolar en que estudien sus hijos. Los políticos franceses dudan lanzar el debate sobre dicho tema, ante el temor de que una apertura de posibilidades aumente la segregación escolar y comprometa la unidad de un sistema educativo que debe ofrecer igualdad de oportunidades para todos. Para aclarar dicha cuestión, basta comparar las investigaciones que evalúen las experiencias extranjeras en materia de elección de centro escolar por los padres. A este respecto, hay una gran variedad y, tanto aquí como en el extranjero, las comparaciones (internacionales) pueden servir de base para la experimentación. Primeramente, situaremos las experiencias en su contexto ideológico y teórico; a continuación se ofrecerá una descripción y análisis de las investigaciones evaluadoras de sus efectos, en particular sobre la eficacia y equidad de los sistemas educativos, para profundizar finalmente en la especificidad francesa.

Resumen. Currently one of the topics present on the political agenda in nearly every country –except France, where it is still a taboo– is the option for families to be able to choose the school where their children will study. French politicians are reluctant to enter the discussion of this topic, for fear that opening up possibilities might increase school segregation and jeopardise the unity of an educational system that must offer equal opportunities to all. To clarify this matter, it suffices to have a look at research evaluating foreign experiences in the field of the choice of schools by parents. In this respect there is a large variety and, both in France and abroad, (international) comparisons could serve as a basis for experiments. First we must place the experiences in their ideological and theoretical context. Next we shall provide a description and analysis of the research evaluating its effects, particularly on the efficacy and equity of educational systems. Finally, we shall discuss the specific situation in France.

(*) Universidad de Bourgogne-IREDU (Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation), Francia.

Revista de Educación, núm. 333 (2004), pp. 41-58
Fecha de entrada: 07-01-2004 Fecha de aceptación: 30-01-2004

EL CONTEXTO IDEOLÓGICO Y TEÓRICO DE LAS POLITICAS DE ELECCIÓN DE CENTRO ESCOLAR

DEBATES POLÍTICOS Y POSICIONAMIENTOS ÉTICOS

La elección del centro escolar en Francia es un tema ligado al mercado en el campo educativo y a un liberalismo triunfante (y no rechazado). Dicho panorama, sin ser falso, peca de simplista; ilustraremos sobre ello, analizando el planteamiento de la introducción de la elección en algunos de los muchos países que desde los años ochenta extendieron las posibilidades de elección escolar a los padres. Anteriormente, estas oportunidades eran mucho menores, salvo en casos concretos como Bélgica, Holanda o determinados Estados de los Estados Unidos. En general, en la escuela (pública) prevalecía un autoritario sistema de designación en función del sector geográfico, limitándose al sector privado las posibilidades de elección.

En general, la ampliación de las posibilidades de elección se inscribe en un contexto político liberal que valora el mercado como modo de regulación y denuncia las limitaciones de las instituciones estatales en materia de educación. Claro ejemplo de esto es Gran Bretaña, donde en los años setenta se impuso la voluntad de recortar poderes del Estado y destinarlos al mercado y a los beneficios de la competencia. En 1979, con la llegada de los conservadores al poder, la elección por los padres del centro escolar constituye el vector emblemático de la regulación del sistema de enseñanza. Esta política no será cuestionada con la vuelta al poder de los laboristas.

En los Estados Unidos, desde 1955, el economista Milton Friedman defendió el sistema de bonos educativos (dichos bonos –*vouchers*– eran entregados a las familias para que los gastasen en la escuela que eligieran), en un contexto preocupado por los mediocres resultados del sistema educativo americano frente a la competencia mundial, principalmente soviética. La introducción de los mecanismos de mercado en el campo de la educación ha sido defendida por una corriente ideológica heterogénea de liberales –reclamando más mercado y menos Estado– y conservadores –aun compartiendo con los anteriores su crítica del sistema público educativo, por burócrata e ineficaz, defienden la implicación del Estado por sus valores académicos y morales generales (Carl, 1994)–. Algunos políticos o investigadores «de izquierdas» también consideran positivamente la elección del centro escolar, al ver en ésta un medio para dar más poder a las familias populares.

Por lo general, el desarrollo de la libertad de elección escolar se engloba en un conjunto más amplio de reformas, conducentes a una determinada descentralización, una mayor autonomía para las escuelas, el impulso a una diversificación de la oferta propuesta a los «usuarios», así como el desarrollo de la evaluación externa. Estos cambios afectan al equilibrio de poderes entre profesionales y usuarios, tendiendo a instaurar un modo de regulación distinto del sistema educativo. Por un lado, se interpela la capacidad de mejora de los centros escolares; y por otro, el principio de libertad de elección escolar da más confianza a los consumidores que a los burócratas para que presionen a los profesionales de la educación con el fin de mejorar el funcionamiento del sistema. Así se impugna la «regulación burocrática» tradicional en que una alianza entre el Estado y los profesores rige el sistema, para implantar una nueva alianza entre Estado y padres, una «regulación por el mercado», que actúa contra el poder de los profesores, con el relativo riesgo de la autonomía del sistema educativo frente a las demandas sociales (Barroso, 2000).

En estos debates, es evidente que el Estado debe desempeñar un papel en

materia de educación. La principal discrepancia, esencialmente retórica, enfrenta a quienes consideran que el Estado debe expresar opciones colectivas en materia de educación, velar por su consecución y en caso necesario, adaptar la expresión de las opciones individuales por un lado, y por otro, de quienes creen que deben prevalecer las opciones individuales, tan libres como aparecen en el «mercado», sin que tales opciones estén supeditadas a un interés colectivo superior. En el primer caso, la escuela es una institución dirigida por el Estado para alcanzar objetivos comunes y beneficios sociales –un mismo bagaje escolar en su afán por lograr la cohesión social, por ejemplo, lo que conlleva recursos públicos, gestionados y controlados democráticamente por los cuerpos administrativos locales y una burocracia que vele por el interés general. En el segundo caso, el sistema educativo es ante todo un servicio que debe satisfacer los intereses individuales y adaptarse a la diversidad de la demanda, organizado de modo independiente y controlado por «consumidores» atomizados. En este caso, los intereses individuales son el árbitro supremo.

No obstante, esta oposición se revela poco pertinente, al tiempo que existe todo un abanico de situaciones intermedias. Al promover en sus textos la noción de elección, el Estado británico ha implantado un Currículum Nacional, que ha provocado toda una revolución en el país, pues consideraba su deber establecer las condiciones de la competencia. De lo que se desprende que el mercado no debilita sistemáticamente el papel del Estado, sino que más bien lo desplaza (Carl, 1994).

Junto a estas consideraciones políticas, han surgido las consideraciones filosóficas (educativas), a las que se une un espectro de defensores mucho mayor que el de la derecha (Walford, 1994). En primer lugar, es un derecho fundamental de los padres tomar todas las decisiones relativas a su hijo. Además, los padres resultan más competentes que la burocracia a la hora de elegir el centro escolar más adecuado para su hijo.

Por otra parte, a la defensa de la libertad de elección se une la preocupación manifestada por numerosos pedagogos (incluidos los «de izquierdas») hacia una diversificación de la educación en función de las aptitudes y necesidades del niño. En los Estados Unidos en concreto, dejar la elección en manos de los padres significa darles poder, para contrarrestar el ostentado por los profesionales (y el Estado). En ocasiones se trata de poder adquisitivo, al proponerse un sistema de bonos educativos (*vouchers*). En definitiva, aumentar las posibilidades de elección supone acabar con la «selección en función del lugar de residencia», lo que en un sistema como el del «mapa escolar» sólo permite a algunos la posibilidad de elegir la escuela al elegir su barrio.

En los Estados Unidos, el debate en torno a la libertad de elección, al principio estuvo vinculado al de la segregación racial. Para luchar contra la integración convertida en obligación legal a partir de 1954, la derecha defendió en un primer momento la libertad de elección de escuela. Actualmente, tanto la izquierda como la derecha defienden el objetivo de la «integración» social y étnica: favorecer la elección de escuela significa participar propiciando la «extracción» de los alumnos pobres pero «con méritos» de la (mediocre) escuela de su barrio. A este interés por mejorar la calidad de la oferta escolar propuesta a los niños más desfavorecidos se añade la creciente preocupación –a causa de la diversificación étnica– por respetar las particularidades culturales de los niños pertenecientes a las «minorías», aún cuando de esta forma se abran las puertas al desarrollo de un «mercado» de escuelas étnicamente especializadas, no exentas de riesgo en lo concerniente a la cohesión social. En consecuencia, los debates sobre la libertad de elección de escuela plantean interrogantes de gran

trasfondo ideológico sobre el mejor modo de conciliar libertad y respeto de las diferencias, equidad y cohesión social.

Justificaciones y controversias teóricas sobre la libertad de elección

Los economistas liberales, en la línea de Adam Smith, consideran el mercado susceptible de aportar una respuesta a la cuestión de la regulación de la sociedad, sin enfrentamientos y por el bien de todos, respetando la libertad individual para decidir el interés personal. Sin embargo, para que el juego de los intereses individuales converja hacia el interés general, el Estado debe definir las reglas del juego, lo que viene demostrar la eficacia en función de los postulados teóricos sobre la propia noción de mercado. Recordemos que el mercado se fundamenta en la hipótesis de comportamientos de maximización de la utilidad por parte de todos los actores, en la existencia de un número considerable de compradores y solicitantes que pueden entrar o salir libremente del mercado y disponer de información completa, etc.

La situación actual es muy diferente. En un sistema público con mapa escolar, resulta imposible saber si la oferta educativa corresponde a las expectativas de los «solicitantes», pues se trata de usuarios cautivos en la escuela de una zona dada. En el caso de una situación de mercado, los «consumidores» tienen libertad de elección; las escuelas tienen que rendirles cuentas y la competencia les obliga a adaptarse más estrechamente a la diversidad de peticiones de sus potenciales «clientes». Esto debe traducirse en una mayor diversidad de la oferta escolar, la promoción de formas de excelencia más diversificadas y una mayor creatividad pedagógica, lo que supone flexibilidad y movilidad por parte de los «ofertantes»: las escuelas más solicitadas están preparadas para desarrollarse y satisfacer la demanda, mientras que las menos solicitadas deben mejorar si pretenden sobrevivir. De esta forma y en teoría, el mercado supone una mejor adaptación a las preferencias de los consumidores y, en consecuencia, una mayor satisfacción de los usuarios. Al hacer que las escuelas presten más atención a sus clientes, el mercado debe romper la rigidez inherente al sistema público, considerado ligado a la burocracia y a los *lobbies* sindicales (Chubb y Moe, 1990). Sólo una regulación por el mercado puede cambiar radicalmente la situación actual, al conceder a los usuarios, al menos en teoría y por su propia elección, el poder para controlar la calidad del sistema.

Los economistas se han esforzado por probar empíricamente la tesis de una mayor eficacia del mercado. El centro de la argumentación radica principalmente en las comparaciones entre centros privados y públicos. En los Estados Unidos, los defensores del mercado (como Chubb y Moe) consideran haber demostrado la mayor eficacia de los centros privados (en concreto, de los colegios católicos). Pero este tema sigue siendo muy controvertido (Bryk y Lee, 1992): si se analizan las características de los alumnos de ambos sectores, la ventaja de los colegios católicos parece mínima y no es significativa (cf. principalmente Goldhaber, 1996), y estaría más justificada por el apoyo y el control normativo de la comunidad (religiosa) que por el estatus privado de estos centros, sin incluir los factores no controlados como las actitudes vinculadas al hecho de enviar a su hijo a un centro de este tipo. En otros países como Nueva Zelanda (Lauder y Hughes, 1999), la ventaja de los colegios privados es tan débil que carece de alcance político, por lo que al final destaca claramente la proximidad de resultados de las escuelas privadas y públicas, motivo por el cual los investigadores son muy prudentes en sus manifestaciones relativas a la superioridad de un modo de organización pedagógica privada.

En el campo educativo la referencia al mercado presenta al menos un carácter

aproximativo, por razones de funcionamiento de la oferta y la demanda, hasta el punto que muchos economistas hablan actualmente de un «cuasi mercado» (Walford, 1997; Adnett y Davies, 1999).

Por el lado de la oferta, las instituciones no presentan como objetivo primero la maximización del beneficio; además, la llegada de nuevos «ofertantes» al mercado por lo general es controlada, sobre todo cuando es el Estado quien financia y somete las ayudas a determinadas condiciones. Por otra parte, la competencia entre colegios requiere zonas con suficiente población, por lo que la noción de mercado carece de sentido en las zonas rurales. Por último, resulta poco probable que los «ofertantes» cierren sus puertas cuando les rechacen los usuarios insatisfechos, principalmente durante la escolaridad obligatoria ya que todos los alumnos deben tener plaza. Si la amenaza de cierre es teórica, las escuelas solicitadas serán simplemente más selectivas, mientras que las escuelas con menor atractivo se mantendrán «por defecto», acogiendo a los alumnos que no han sido seleccionados en las primeras, con lo que falla uno de los puntos fundamentales.

En lo que respecta a la demanda, dudamos que los padres fundamenten su elección en criterios de eficacia escolar, y que esto les haga ser extremadamente «movibles» en el mercado. Toda la argumentación radica en la idealización del consumidor responsable y racional, bien informado, que da prioridad a la comparación, a la movilidad, a la planificación a largo plazo, en perjuicio de la integración en la comunidad local. En particular, cuando el funcionamiento habitual del mercado exige que tanto los consumidores como los productores estén perfectamente informados de la naturaleza de los productos, es evidente que los padres no se encuentran en una situación de completa información sobre la calidad de los centros y la adecuación al perfil de su hijo. Los defensores del mercado proponen una intervención del Estado para difundir esta información y asegurar que llegue a los padres más desfavorecidos; dicha regulación conlleva un gasto considerable, que puede perjudicar a las ventajas esperadas del mercado (Cohn, 1997).

En definitiva, los economistas, en su inmensa mayoría, consideran que el mercado no puede desembocar en un «óptimo social», y solo debería anteponerse a cualquier otro modo de regulación cuando se cumplan determinadas condiciones, sobre todo en lo relativo a la circulación de la información, e incluso el modo en que puede respetarse un interés colectivo –el «rendimiento social» de la educación– no reducible a la suma de los intereses individuales. Ahora bien, en cuanto al correcto funcionamiento de un «mercado» siguen faltando dos cláusulas fundamentales. Por un lado, las familias carecen de los medios necesarios para comparar las diferentes alternativas educativas; por otro lado, en función de las variaciones de la calidad del «producto» ofrecido y/o la adaptación a su hijo, pueden cambiar de colegio a su hijo en cualquier momento. Además, nada asegura que no exista una contradicción entre los intereses individuales y el interés colectivo, si tenemos en cuenta que el comportamiento de unos tiene consecuencias en la «suerte» de los otros, aspecto que retomaremos más adelante, pues la fuga de los mejores alumnos de las escuelas más débiles encierra aún más en su «ghetto» a estos últimos influyendo a la baja en las oportunidades de éxito de los alumnos que permanecen, una segregación cuyo coste social es real. Al unirse las elecciones racionales se pueden producir efectos perversos y «externalidades negativas».

En consecuencia, la eficacia global del mercado depende de los objetivos prioritarios. Dado que el mercado se rige por la satisfacción de los consumidores, se puede considerar prioritario el «rendimiento público» de la educación y sus múltiples «ex-

ternalidades» positivas. De este modo se justifica plenamente un sistema público, además de que la mayoría de los sistemas educativos mundiales pertenecen a este tipo. Este punto resulta especialmente real a nivel de la formación obligatoria respecto a un sistema de mercado, que por su propia lógica tiende a multiplicar las «unidades de producción» divergentes, mientras que la consecución de objetivos sociales supone una relativa convergencia. Respecto a la equidad, algunos economistas consideran indiscutible la ventaja de un sistema público, pues resulta más fácil garantizar estándares mínimos iguales para todos los alumnos; otros opinan que si a priori éste es más difícil en un sistema de mercado, es posible organizarlo de modo que genere una mayor equidad. Pero incluso entre los partidarios más fervientes del mercado, todos desean que el Estado garantice un mínimo de regulación (Tooley, 1997).

De hecho, un número considerable de economistas presentan soluciones independientemente de la oposición público/privado, sistema público actual/mercado. Es en la práctica, en la dosificación que realicen los políticos entre el compromiso del Estado, su intensidad y modalidades, y el lugar que se conceda a los usuarios, donde se manifestarán abiertamente las preferencias ideológicas y las justificaciones teóricas *en abstracto*.

El énfasis de los defensores del mercado (principalmente Chub et Moe, 1990) sobre el carácter crucial del «control social» del sistema educativo a priori debía contar con el interés de los sociólogos... Estos últimos van a centrarse en la cuestión de saber si, en una sociedad desigual, el mercado puede funcionar en beneficio de todos, obteniendo una respuesta evidentemente negativa. Incluso puede sorprender ver cómo los sociólogos partidarios de las tesis «conflictualistas» defienden el sistema público actual, al analizar pormenorizadamente el mercado. Desde los estudios de los años sesenta y setenta, se sabe que los grupos en posición desigual pretenden controlar la escuela sin éxito, ya sea definiendo la excelencia escolar (con la ideología del don), ya sea empleando todas las facetas del currículum como criterio de distinción. En consecuencia, el desarrollo de la elección paterna no va a invertir un funcionamiento anterior justo: el mapa escolar no sólo se basa en una sectorización espacial disgregada, sino que las familias acomodadas e informadas la eluden con facilidad eligiendo su domicilio en consecuencia o evitando el centro escolar que no es de su agrado.

Los sociólogos (principalmente Ball y al., 1996) describen las luchas entre los grupos de «usuarios» siguiendo la lógica del hándicap sociocultural: para ubicarse en el campo escolar, se requiere un cierto capital cultural que evalúe los retos de las elecciones, adquirir el valor escolar que ofrezca más salidas, manifestar los «gustos» que conducirán a las carreras más apreciadas. Ahora bien, las familias no cuentan con las mismas actitudes y competencias para participar en este juego social.

El obstáculo francés

En Francia no hay debates en torno a las cuestiones que emiten los vecinos anglosajones relativas a las vías para obtener una determinada justicia social en la escuela o las modalidades de control de la nación sobre la institución escolar. No obstante, hay problemas que resolver, y a menudo se producen cambios que no acaban de aceptarse, en una opacidad e hipocresía vergonzosas (cf Dubet y Duru-Bellat, 2000). De este modo, se aprecia una serie de fenómenos de mercado en el sistema educativo francés, mientras que oficialmente no existe la referencia al mercado y a la posibilidad de elegir.

Una primera evolución concierne al «descubrimiento» de la equidad a principio de los años ochenta. Conviene recordar

que durante mucho tiempo la centralización y uniformidad del sistema educativo en Francia han garantizado la unidad de la República, la universalidad de la razón y una determinada justicia social. Progresivamente, esta representación se fue desmoronando en los años sesenta y setenta, a consecuencia de los siguientes cambios: el creciente escepticismo respecto a las virtudes del centralismo, la exigencia de una eficacia de evaluación más apremiante, un mejor conocimiento de la diversidad de situaciones escolares y de las desigualdades que las determinan... Se ha extendido una cierta descentralización al sistema escolar, principalmente con un desarrollo de la autonomía de los centros. Al no querer perder esta autonomía, los actores del sistema se preocupan por la diversificación del sistema, la responsabilidad en aumento de los actores locales, la evaluación de sus proyectos y resultados, todos ellos en la etiqueta «deriva empresarial»... Sin embargo, la legitimidad de la autonomía de los centros y las nuevas modalidades de pilotaje que ésta exige nunca han sido objeto de debate.

La implantación y «flexibilidad» del «mapa escolar» ilustran tales ambigüedades. Recordemos que el mapa escolar, instaurando en 1963 la obligación de asistir al centro escolar correspondiente a la zona del domicilio, limitaba el gasto de transporte para los usuarios y democratizaba el acceso a las diferentes carreras, mejorando la racionalidad administrativa y la eficacia económica del sistema escolar. Veinte años después, las consideraciones prácticas parecen menos impuestas y se reconoce que la sectorización es incapaz de homogeneizar la elección de los centros escolares, al tratarse de espacios residenciales segregados. Finalmente, desde los años ochenta y cada vez con más frecuencia, el hecho de que la elección de un centro escolar sea posible en el privado y no dentro de la pública constituye una anomalía molesta e impopular.

Las políticas (de izquierdas, por aquel entonces) van a dividirse entre el apego (común a la inmensa mayoría de los profesores) a una forma de funcionar que simboliza los valores republicanos (todos los alumnos deben ser iguales para la escuela pública del barrio) y el continuo aumento de las demandas de «usuarios»... En Francia, la introducción de una cierta «dosis» de elección no deriva del reconocimiento de virtudes positivas (potenciales) en el «mercado», sino más bien del tímido compromiso ante este dilema, que es un conflicto de valores. Concretamente, se traduce en la ausencia de un texto nacional y el que se confíe a las autoridades académicas la decisión de flexibilizar o no el mapa escolar en función de distintas modalidades, tras una fase de experimentación iniciada en 1983, a cuya solución de compromiso «flexible» se adhirieron los siguientes ministerios. La cuestión se repite en los textos (el objetivo de mezcla social de los centros escolares se reafirma en la circular del 29/12/1999, así como la legitimación de una regulación para garantizarlo), y en determinadas zonas (con la reforma de la sectorización en París por aquella época).

El ejemplo francés y su similitud con los países vecinos que presentaremos a continuación, recuerda la necesidad de que las políticas educativas no sean (o no siempre) el reflejo claro y unívoco de posicionamientos ideológicos tajantes; influye el contexto y las tradiciones históricas, las relaciones entre políticos, profesores y familias, y la coyuntura política (en este caso la presión de los usuarios de los centros privados).

LA ELECCIÓN EN LA PRACTICA: DISTINTOS MODOS DE ORGANIZACIÓN, EFECTOS CONTRASTADOS

Las políticas de elección implantadas en los distintos países

Tratan sobre facetas variadas del sistema educativo (OCDE, 1994):

- La financiación de los centros privados: al financiar los centros privados, se puede lograr que sean tan accesibles como los centros públicos, aumentando así las posibilidades de elección y la competencia entre los centros; es el caso de Holanda, Dinamarca y algunos sistemas de «bonos» educativos que incluyen a los privados en la «lista» de centros disponibles.

- Las reglas de inscripción en el sector público: la noción de zona de reclutamiento puede suprimirse o suavizarse, pero la situación varía, si no existe ningún «zoning», como en Nueva Zelanda donde todos los alumnos pueden elegir, o Suecia o Francia, en que la posibilidad de elegir sólo se produce si se rechaza al centro de la zona. También se puede confiar mayor o menor libertad a los centros a la hora de seleccionar a los alumnos: o bien son totalmente libres para definir sus criterios –como en Nueva Zelanda– o bien deben respetar las reglas relativas al nivel escolar o a las características sociales o étnicas de los alumnos admitidos, como es el caso de algunos Estados americanos, que en breve presentaremos.

- La competencia entre los centros puede aumentar al vincular su financiación a los efectivos que acoge; si bien se aplica el principio general según el cual «el dinero sigue al alumno», de modo más o menos estricto en función de los países.

- La diferencia entre los centros puede impulsarse o imponerse, ya que la elección sólo tiene sentido cuando los centros son realmente distintos...

- La elección del centro puede resultar más fácil por la difusión de una información independiente sobre la calidad de los centros, por un servicio de transporte escolar más adaptado, etc.

Si la cuestión de la elección del centro escolar y sus modalidades aparece como una cuestión de actualidad unida al ascenso de la ideología liberal, esta libertad existe desde hace mucho tiempo en un número determinado de países europeos. Es el caso de Bélgica, donde existe un «cuasi mercado» y a la vez hay financiaciones públicas y libre elección de centro escolar (Vandenberghe, 1997): el Estado financia los centros en proporción a sus efectivos, mientras que los padres son completamente libres para elegir el colegio, por lo que los centros deben competir para lograr su clientela.

La situación belga evoca la de Holanda, que hasta hace poco ilustraba muy bien lo que puede ser un «mercado» en educación (Karsten, 1994; Teelken, 1999). La elección, que se remonta a principios del siglo XX, se inscribe en la Constitución: todas las familias, independientemente de sus principios educativos y sus valores culturales y religiosos, deben poder encontrar un centro escolar financiado por los fondos públicos que les satisfaga. En caso necesario, un grupo de padres puede proponer la creación de un centro escolar financiado con fondos públicos, siempre que se cumplan determinados criterios, El Estado garantiza la libertad educativa y la calidad de la formación dispensada, financiando a todas las escuelas para asegurar una homogeneidad y calidad mínimas. De esta forma el Estado financia mayoritariamente a los centros privados, mientras los colegios públicos son minoritarios (representando el 35% de los centros de enseñanza primaria y el 17% de secundaria). La elección de los padres es íntegra y no hay destinos obligatorios en función del lugar de residencia (las distancias son pequeñas y la red de colegios muy densa). Los centros públicos están obligados a acoger a todos los niños, mientras que los centros privados pueden no aceptar a los niños cuya «visión del mundo» no coincida con la del centro en cuestión.

Aparte de controlar la cualificación de los profesores y las materias de estudio, desde los años setenta el Estado aplica una política de discriminación positiva (Ritzen et al., 1997), concediendo mayores subvenciones a los centros con mayor proporción de alumnos desfavorecidos, y ponderando de modo distinto el «precio» de cada alumno; un alumno de minoría étnica puede suponer para el colegio casi el doble de dotación que un alumno procedente de un medio favorecido (un niño neerlandés originario de un medio desfavorecido supone una dotación de 1,25). Desde finales de los años ochenta, el Estado interviene más para fijar objetivos pedagógicos nacionales y un programa común a todos.

En Gran Bretaña, un año después de la llegada al poder de los conservadores, la *Ley de Educación* de 1980 produce la «puesta en marcha» del sistema educativo (Edwards et Whitty, 1994). Los derechos de los padres en materia de elección escolar aumentan progresivamente a lo largo de la década, hasta que la *Ley de Educación* de 1998 impulsa la elección por los padres mediante la completa liberalización de las normas de inscripción en los colegios. Para informar a los padres, el Gobierno difunde sistemáticamente los resultados de los centros escolares en los exámenes nacionales (las *League Tables*, que no son medidas de eficacia, sino puntuaciones brutas, que en parte dependen del perfil de los alumnos). Se aplica un dispositivo de *Assisted Places Scheme*: los mejores centros privados reciben subvenciones para conceder un número determinado de plazas a los alumnos seleccionados, con el objetivo de promover a los alumnos de origen popular. Por otra parte, la financiación de los centros escolares depende ampliamente del número de alumnos que capte el centro (el 85% de la dotación es proporcional al número de alumnos). Esta forma de financiación equivale a la implantación de un sistema de bonos (*vouchers*) virtual, ya que los centros sin clientes tendrán que cerrar. Estas medidas no lograrán instaurar un «auténtico» mercado; su objetivo es liberar las iniciativas de los centros escolares y la responsabilidad de los padres. En la política educativa de los años ochenta y noventa, este conjunto de medidas convergentes coexiste con un movimiento inicialmente contradictorio en que el Estado asume los contenidos de formación, ya que la *Ley de Educación* de 1988 introduce la hasta entonces desconocida noción de currículum nacional.

Los Estados Unidos son un claro ejemplo de la variedad de sistemas de elección posibles. Mientras teóricamente prevalece un sistema de tipo mapa escolar para la selección de los centros públicos (sabiendo que el 12% de los alumnos asisten al privado pagando), algunos Estados han probado sistemas de elección escolar, que difieren en dos parámetros esenciales: el grado de libertad (o, al contrario, de «dependencia») de la elección familiar por un lado y el grado de libertad (de organización o selección de alumnos) que tienen los centros, por otro.

Algunos de estos sistemas de elección valoran explícitamente la equidad. Los primeros intentos de «busing» (consistente en el transporte de los niños residentes en los barrios pobres a los colegios de los barrios más acomodados) empezaron hace treinta años. Este sistema se rechazó insistentemente y a fecha de hoy, las «Magnet schools» son una alternativa: a menudo ubicadas en los centros populares de las grandes ciudades, y proponiendo una especialización en un área determinada, captan a niños que no pertenecen al distrito y en consecuencia su selección favorece la integración, mejorando la formación de los niños más desfavorecidos. Si consiguen mantener en el centro a los niños de clase media de los barrios populares, «escogerán la flor y nata» entre los alumnos de los centros circundantes.

En un interés explícito por lograr la equidad, muchos Estados han ideado

procedimientos basados en la elección de centro escolar. En general, los colegios ya no disponen de una zona de selección, los padres están informados sobre todos los centros existentes y expresan sus elecciones; la selección puede hacerse entonces por sorteo o pueden ser las mismas escuelas quienes lo efectúen. Entre los criterios de evaluación de los centros escolares, puede haber cupos étnicos o sociales, pero también influye la distancia al domicilio del niño, la presencia de hermanos o hermanas... Así, en Minneápolis (Glazerman, 1998), existe un sistema de elección desde 1970, creado en un principio para luchar contra la disgregación racial. Desde 1989, afecta a la totalidad de los colegios públicos y, desde su ingreso en primaria, todos los padres deben emitir tres votos; se entrega una información que destaca la singularidad de los centros (y no sólo su eficacia escolar). La administración destina a los alumnos en función de su elección, velando por que los colegios no superen al 15% de la proporción de alumnos blancos/no blancos del distrito. Cuando el número de peticiones supera la capacidad de acogida, se procede al sorteo.

En los diferentes sistemas de elección, el Estado (la Administración escolar) está muy presente. Una alternativa radical consiste en crear un mercado en que los consumidores puedan elegir libremente, consistiendo el papel principal del Estado en velar por que las desigualdades económicas no obstaculicen las posibilidades de instrucción de algunos alumnos. Es el sistema de bonos educativos o *vouchers*: cada alumno recibe un bono para acceder a cualquier colegio y el Estado cuenta con una triple función: conceder los ayudas, aceptar a los centros escolares y hacer funcionar al conjunto garantizando la circulación de información sobre los centros, resolviendo los litigios entre ofertantes y consumidores, comprobando que todos los niños tengan acceso a las escuelas ofertadas. También puede establecer una discriminación positiva, concediendo a algunos niños bonos de mayor valor.

Desde los años setenta, se han probado diferentes sistemas de bonos educativos; por ejemplo el dispositivo implementado en Milwaukee desde 1990 fue concebido específicamente para permitir a los niños de medios desfavorecidos asistir a los colegios privados de pago. Los colegios que deseen recibir a alumnos con bonos deben aceptarlos hasta cubrir la mitad de sus efectivos, por sorteo y sin discriminación; cuando acogen a un alumno procedente de un medio popular, reciben una subvención del Estado similar a la que recibe un alumno del sector público. La cantidad de efectivos captados de esta manera ha crecido especialmente de 1990 a 1999, lo que prueba la popularidad de este sistema, pues nunca antes se había asistido a una fuga masiva de los colegios públicos: aproximadamente el 7% de familias elegibles utilizaron esta posibilidad en Milwaukee, registrándose cifras parecidas en otros programas.

Es obvio que pueden plantearse infinidad de sistemas, entre la elección integral no regulada y la reglamentación estatal.

El funcionamiento de los dispositivos de elección

Un aspecto esencial de este nuevo «mercado» de la elección de colegio es el modo en que las familias eligen. Entre las razones señaladas por las familias para rechazar un colegio (Smedley, 1995; West y Varlaam, 1991), la «mala reputación» es la primera, por representar a la vez un clima agitado, incluso violento, problemas de racismo, resultados escolares bajos, profesores poco motivados... Los criterios declarados por las familias para defender la elección de un centro son más tenues. Primeramente, se tienen muy en cuenta los criterios de eficacia del colegio, pero menos hegemónicamente de lo que creían los partidarios del mercado. Influye tanto o más la percepción que tienen los padres del clima y

la calidad de los profesores: las familias se mueven por los difusos signos de un clima propicio al estudio, más bien tradicional, así como por los indicios de una composición social o étnica tranquilizadora (Hunter, 1991).

La realidad de las elecciones apenas refleja a unos consumidores obsesionados por maximizar la calidad académica de la formación que recibe su hijo. Estos consumidores pueden elegir un colegio por razones que no tienen nada que ver con la eficacia (el ambiente, el clima...), hecho éste particularmente cierto a nivel de la escuela primaria, o con la distancia que existe del centro al domicilio, prevaleciendo el bienestar del niño por encima de las consideraciones académicas. Incluso a nivel de enseñanza secundaria, no domina la preocupación académica, comprendiendo aquí a las clases medias. De hecho, la calidad académica de los centros funciona como una variable «umbral» que sólo desempeña un papel negativo cuando es demasiado débil.

Todavía falta estructurar las razones de la elección, tras las tendencias medias, en función de las características socioeconómicas y culturales de las familias. Las familias acomodadas e instruidas son las que más recurren a la libertad de elección: evidentemente, los padres más acomodados son los menos motivados para optar a la elección, pues su domicilio se encuentra en un barrio en que los colegios reúnen al público conforme a aquello que desean para su hijo. En consecuencia, los padres «electores» a menudo pertenecen a la clase media, están bastante instruidos y sensibilizados sobre las cuestiones escolares para querer y poder elegir, pero no tienen la suficiente suerte para encontrar lo que buscan. A este respecto, los padres profesores son particularmente activos.

Sin embargo, en determinados contextos, las familias de medio popular se muestran muy motivadas al poder elegir. En el distrito de Minneápolis (Glazerman, 1998), todas las familias optan a una oferta diversificada, ya que muchos centros escolares proponen programas específicos para las distintas comunidades étnicas. Los criterios de elección que más influyen (revelados por el análisis de los comportamientos efectivos de las familias) son la composición racial del colegio, la distancia al colegio y su tonalidad social. Los padres envían a su hijo a un colegio donde estudiará con sus iguales, étnica y socialmente hablando. Esta tendencia a un «*social matching*» que practicarían todos los grupos sociales desde que cuentan con la posibilidad para elegir se observa en Holanda (Karsten, 1994; Louis y van Velzen, 1991), donde se concede gran importancia a las consideraciones culturales y étnicas. Las familias «blancas» a menudo eligen centros católicos o protestantes, mientras que en los centros públicos el volumen de alumnos extranjeros constituye el 50%-60% de los efectivos.

En resumen, todas las nociones habitualmente presentes en el paradigma del mercado, como la soberanía del consumidor o la libre elección entre los «productos» diversificados no son (al menos no en todos los casos) pertinentes, habida cuenta de la complejidad y el carácter socialmente sobredeterminado de este mercado.

La elección del centro escolar y el funcionamiento del sistema

Los efectos del desarrollo de elección sobre el funcionamiento del sistema pueden influir en el trabajo del profesor o el director, en los valores y prácticas pedagógicas e incluso en el tipo de oferta escolar.

En Gran Bretaña (Gewirtz et al.,1995), la competencia entre los centros genera cambios significativos en la «cultura» de los centros. No sólo experimentan la necesidad de resultar atractivas ante sus «clientes» potenciales, sino que reflexionan sobre la imagen que quieren ofrecer a tal o cual «segmento» (retomando un término de

marketing) de la población, sobre todo en relación con sus «rivales» del mercado local. Utilizan cada vez más las técnicas publicitarias, poniendo especial énfasis en los aspectos simples y medibles de su funcionamiento, atractivos para los padres de los alumnos con los que se desea contar (el hecho de llevar uniforme, la oferta de opciones artísticas o clases de nivel). El objetivo es captar a los «alumnos más adecuados», que doten a su centro de una posición favorable en las *«League Tables»*. Si la creación de un mercado debía sensibilizar a los centros sobre las necesidades diversificadas de los alumnos, se obtiene el efecto contrario con los colegios que intentan captar a los alumnos «sin problemas». Parece que les interesa más elevar el nivel escolar y social de su público para mejorar sus resultados, que perfeccionar su «productividad» pedagógica.

En el lado práctico, se aprecia una creciente focalización en objetivos académicos, interesándose en los resultados a corto plazo, visibles y cuantificables, a menudo conducentes a agrupaciones por nivel (para satisfacer a los padres de los «buenos» alumnos), en perjuicio de unos objetivos educativos más amplios (socialización, actitudes...), restringiendo –en definitiva– los objetivos establecidos en la escolaridad. En la forma, el «tradicional» estilo de educación británico, con su ambiente ordenado y autoritario, sus ritos escolares y uniformes tendría todo a su favor... (Bagley et al., 1996b).

En otro plano, la diversificación de la oferta escolar era uno de los objetivos (y a la vez una condición para el funcionamiento) de la implantación: para que su elección tenga sentido, los consumidores deben percibir claramente las diferencias entre los colegios. De hecho, el principal efecto visible de la diversificación del sistema tal y como se impulsó en el Reino Unido, fue el endurecimiento de la selección. Muchos centros privados, que no tenían ningún interés por aumentar su capacidad de acogida, han tenido la posibilidad de reforzar su selección. A la hora de elegir, en las decisiones de las familias británicas prevalece un modelo de colegio dominante, y no les atrae la variedad, uno de los presupuestos en que se basaba la política de elección. La competencia tendría como resultado una mayor semejanza entre los centros, más que su diversificación.

En algunos países, las escuelas a menudo realizan elecciones pedagógicas muy diferentes. Sobre todo es el caso de los Estados Unidos, cuando se adaptan los currícula a las exigencias de las minorías étnicas. Si bien es positivo, en los países en que el multiculturalismo no plantea problema alguno sucede que esta diversificación de la oferta escolar en función de las divergencias étnicas resulta especialmente preocupante. Así, en algunos países de Europa del Este donde se ha implantado la elección de colegio, se observa una «balcanización» creciente con riesgos sociales específicos (Heyneman, 1997). En estos países, las tensiones entre las «minorías» étnicas son fuertes, con lo que la elección mantiene las divergencias e incluso hostilidades existentes entre los grupos, yendo en contra de la integración social.

LOS EFECTOS DE LA ELECCIÓN EN LA SATISFACCIÓN DE LOS USUARIOS, ASÍ COMO EN LA EFICACIA Y EQUIDAD DEL SISTEMA

Anteriormente, hemos observado una diferenciación en aumento entre los colegios, sobre el mapa escolar (naturaleza y calidad de la enseñanza propuesta) y social (tipo de público recibido). Pero esta cuestión continúa relativamente abierta, y son muchas las controversias que plantean los investigadores. En los Estados Unidos, en lo tocante a los sistemas de tipo «bonos educativos», las evaluaciones (por ejemplo, Witte, 1998; Peterson et al., 1999) prueban que las familias que han utilizado este sistema (sobre todo las más pobres, pero más

instruidas y preocupadas por la escolaridad de su hijo que las familias que pueden elegir pero no aprovechan esta opción) están satisfechas de su elección y se han implicado más en la educación de su hijo, aunque el nivel escolar de éste último no haya mejorado tanto como si hubiera seguido en el sector público.

Es muy difícil contrastar las repercusiones de los distintos sistemas de elección, ya que las familias electoras tienen unas características (principalmente actitudes educativas) muy distintas a las controladas habitualmente (profesión, nivel de instrucción...), que les diferencian de las familias que no pueden elegir. A este respecto, resulta especialmente interesante el caso de Milwaukee, donde los colegios sortearon a los alumnos que deseaban tener en sus aulas; en consecuencia, se pueden comparar los resultados de las dos subpoblaciones electoras –las que han quedado satisfechas y las que no– para conocer las repercusiones ligadas al hecho de asistir al centro libremente elegido. Se observa entonces que, en términos de resultados, los efectos son menos insignificantes e incluso positivos para los alumnos que han optado al centro eligido, después de tres o cuatro años asistiendo a éste último (Greene, 1996). Además, un estudio sobre determinados sistemas de bonos educativos, controlando estos «sesgos de selección» confirma el mejor rendimiento dentro de los centros elegidos, pero sólo en el caso de los niños de origen afro-americano (Howell et al., 2000).

En cualquier caso, para quien valore la satisfacción e implicación de los padres, se puede concluir el éxito de la mayoría de las experiencias americanas (cf. principalmente Green, 1999; Wolf et al., 2000); en particular, se pueden hacer efectivas las posibilidades de elección de las familias más pobres. En términos de éxito escolar, se mitiga el balance, y hay que referirse al fracaso, tema sobre el que hablaremos después.

Los trabajos que estudian los efectos de los sistemas de bonos educativos sobre la integración social y étnica son escasos. El estudio de Green (1999) sobre Cleveland destaca que los colegios privados integrados en el sistema de bonos y por tanto susceptible de acoger a niños procedentes de medios desfavorecidos, son más heterogéneos étnica y socialmente que los colegios públicos del sector. El hecho de escolarizar a su hijo en un colegio menos segregado es uno de los factores que produce mayor satisfacción en las familias. Este hecho puede parecer un aspecto positivo del sistema, y sabiendo que desemboca en este contexto, los colegios públicos no estarán menos segregados, sino más bien al contrario.

En Bélgica, donde hace mucho tiempo que la elección por parte de las familias es completamente libre, la segregación social es muy significativa (Vandenberghe, 1997). En las grandes ciudades, algunos centros tienen menos del 5% de alumnos con retraso escolar; otros, más del 90%. Parece que esta segregación procede del mercado y que el número de centros accesibles al público en un distrito es un factor que aumenta la segregación. En Holanda, donde existe un sistema de elección integral desde hace 85 años, entre los centros que se distinguen oficialmente por su orientación religiosa prevalece una considerable segregación étnica y la dispersión de los alumnos extranjeros entre los centros es mucho mayor que la tasa de alumnos del medio popular (Karsten, 1994). Esta segregación étnica ha aumentado de modo significativo en los últimos años: cada vez son más los neerlandeses que emplean la libertad de elección –concedida por razones religiosas– para alejarse de los centros a los que asisten alumnos negros, mientras que los grupos de confesión musulmana se esfuerzan por financiar sus propios colegios con fondos públicos. Hoy en día, se plantea sin rodeos el problema de la compatibilidad entre la libertad que garantiza la

Constitución y el objetivo de integración social (Louis y van Velzen, 1991).

En Nueva Zelanda, el sistema de elección se ha implantado en dos tiempos, previendo que el primer año (1991) los colegios realicen la selección mediante sorteo; los dos siguientes años, estos colegios establecerán un «*enrolment scheme*» que presente de modo público y notorio sus criterios de selección de alumnos. Los cambios de comportamiento de las familias han sido relativamente limitados (Waslander, 1995): tanto antes como después de la reforma, la mayoría de los alumnos (el 71% frente al 78%) asisten al centro escolar más cercano (el del distrito); además, los medios sociales más acomodados son quienes más utilizan las posibilidades de elección. A su vez, el sistema de elección está ligado a una segregación social entre los centros que ha ido en aumento, salvo en el primer año, cuando prevalecía el sistema de sorteo (que podría ser un dispositivo de equidad). Este último punto presenta las conclusiones del análisis del dispositivo de Minneápolis (Glazerman, 1998), que mostraba que en un sistema previsor donde se procede al sorteo cuando las peticiones de plaza en un colegio superan su capacidad de acogida, la segregación (racial, sobre todo) es más débil que en un sistema donde no haya límite de elección (y quede satisfecha en todos los casos). Este estudio también prueba que un dispositivo de elección controlada puede conducir a un nivel de segregación racial, social y escolar menor que en un sistema de tipo mapa escolar, que refleja la segregación social de la zona.

Los efectos del desarrollo de la elección en la equidad del sistema han sido el centro de debates especialmente intensos en Gran Bretaña. Mientras todos los análisis cualitativos confirmaban un aumento de las desigualdades entre los colegios, un número considerable de trabajos recientes ha querido probar esta tesis remitiéndose a datos estadísticos sólidos. Según estos estudios (Gorard,1997; Gorard y Fitz,1998 y 2000) entre 1988 y 1998, no habría aumentado la segregación social entre los colegios e incluso podría haber disminuido. En 1990 se observó un alza, quizá porque los primeros padres que recurrieron a las posibilidades de elección pertenecían a una clase social muy definida; a continuación, entre 1991 y 1993 hubo un descenso muy marcado, de modo que la elección actualmente recaería en las capas menos favorecidas de la población. Tras los 3 o 4 últimos años, se ha observado un ligero y significativo ascenso en función de diversos indicadores (Noden, 2000).

Otra cuestión consiste en saber si, en una zona concreta, hay colegios que evolucionan de modo contrastado, de modo que unos son las «papeleras» de los otros, mientras que la segregación media disminuiría. Para dos investigadores británicos (Gibson y Asthana,1999), hay que estudiar el concepto mismo de la polarización de los colegios: ésta se «fabrica» a nivel de mercados locales, y la cuestión es saber, dentro de estos mercados, qué colegios han mejorado su posición; en otras palabras, cuáles prosperan y cuáles decaen. A nivel de mercados locales, situando a cada colegio en relación con su competencia, la segregación aumenta. Los colegios mejor clasificados en su mercado local son aquellos en que más ha progresado su nivel escolar, aumentando en consecuencia las diferencias entre los centros de la misma zona. La evolución social del público es la siguiente: los colegios que más progresan reciben menos niños procedentes del medio popular.

Pese a las precauciones, sigue siendo muy difícil relacionar con el desarrollo de la elección a la evolución (o ausencia) de la segregación constatada, pues el contexto histórico y geográfico está determinado por otras evoluciones, locales o regionales, sobre el que el mercado quizá carezca de competencia. En particular, el nivel de disgregación social observado en los colegios

también depende de la disgregación y evolución de la zona estudiada.

Si la cuestión es saber si el desarrollo de la elección afecta al alza la segregación entre los colegios, ésta seguirá estando relativamente abierta; lo mismo sucede respecto a sus efectos en el rendimiento de los alumnos y en la eficacia global del sistema, si bien hay un número considerable de presunciones.

Pese a que las familias no se deciden en función de la eficacia del colegio, sino de los valores de convivencia (bienestar del niño, ambiente...), esta conclusión es mucho mayor en Gran Bretaña que en los Estados Unidos (OCDE, 1994), aunque el aumento de las posibilidades de elección pueda generar más eficacia. Si normalmente se observa una mayor satisfacción de los usuarios o un aumento de la participación paterna en la vida escolar, en cuanto a la progresión de los niños, aunque éste era un objetivo esencial, actualmente los resultados son poco convincentes.

A la inversa, se puede concluir, una vez conocidas las cifras más o menos homogéneas sobre la asistencia a clase (o al entorno escolar), si el aumento de la segregación se acompaña de un aumento de las diferencias entre los alumnos: al concentrar a los buenos alumnos en los colegios de élite tienen más posibilidades de que sean mejores, mientras la concentración de alumnos débiles en centros elegidos por defecto, conduce a una inexorable y distanciadora «espiral de caída». Por ejemplo, en Francia, Duru-Bellat y Mingat (1997) demuestran que la ganancia de los alumnos débiles al asistir a una clase heterogénea duplica la pérdida experimentada por los mejores alumnos en dicha situación, además de que los alumnos débiles son más sensibles a la calidad del entorno escolar.

Estos trabajos también prueban el interés de las familias para que su hijo asista a la mejor clase posible, pues se progresa más cuanto mayor sea el nivel de la clase. Las familias más influyentes, cuyos hijos obtienen los mejores resultados según la media, van a defender las clases de nivel. Por su parte, los mejores alumnos de los centros escolares intentarán, con razón, acceder a los mejores centros (donde progresarán más); sin embargo, con su fuga, hacen más homogéneos a los colegios que dejan (con alumnos más débiles), lo que dificulta la progresión de estos últimos, pues, como ya dijimos, los alumnos débiles son particularmente sensibles a la calidad del entorno escolar. La polarización del mercado y la ineficacia global tiene su origen en que la decisión de las familias se toma en función de beneficios privados, sin apreciar el coste colectivo de su elección. Además, cada centro percibe su interés (seguir las preferencias de las familias y los profesores) sin examinar las consecuencias de su política sobre los otros centros. En definitiva, hay clases y colegios más polarizados y los «efectos de los iguales» resultantes de tal situación sólo pueden afectar al descenso de la eficacia escolar global del sistema, mientras la mejora de la calidad era y sigue siendo uno de los argumentos más fuertes de los defensores del mercado.

En Francia, las evoluciones no se evalúan si no están reguladas. A nivel de *collège*[1] se organizó una evaluación al inicio de la «experiencia» de flexibilidad del mapa escolar (Ballion, 1986), muy tranquilizadora, pues en las zonas afectadas la tasa de petición de cambio era del 11%, con evidentes diferencias entre las regiones rurales y una tasa próxima al 0% y algunas zonas urbanas con una tasa que en ocasiones superó al 20%. Como en los países

(1) N. del T.: *Collège*: colegio, centro o establecimiento público local de enseñanza que acoge a alumnos tras la terminación de la escuela primaria para proporcionarles una educación secundaria de primer ciclo como parte fundamental de la escolaridad obligatoria.

vecinos, las peticiones de cambio eran desigualmente frecuentes en función de las clases sociales, hecho éste analizado en los recientes trabajos de Héran (1996) y de Langouët y Léger (1997). Si las profesiones liberales eligen principalmente la enseñanza privada, la elección de la pública recae en los profesores y sobre todo en los cuerpos superiores de la función pública.

La evolución de las políticas académicas durante la década de los noventa no se conoce bien, pero se puede afirmar que en 1990 la mitad de los *collèges* y la cuarta parte de los *lycées*[2] eran el centro de las medidas de flexibilización del mapa escolar y sus distintas modalidades de organización. No obstante, las investigaciones recientes, principalmente de Broccolichi y Van Zanten (1997), demuestran, al menos en las zonas urbanas (en concreto la periferia parisina), un aumento de las preocupaciones paternas traducido en auténticas fugas de determinados centros escolares por parte de las familias mejor informadas. Este fenómeno (cuyas cifras se desconocen actualmente) surge en un contexto en que disminuye el número de alumnos (en algunos colegios de París hay plazas libres); a este respecto cabe destacar que en los países vecinos el desarrollo de la elección escolar a menudo ha coincidido con un período de pausa demográfica.

Sigue pendiente el análisis objetivo de los efectos de la flexibilización en la disgregación de los centros escolares. Se dispone de un estudio que describe detalladamente la evolución de las características de los *collèges* (principalmente edad y origen social de su público), desde 1989 (Trancart, 1998), apreciándose diferencias ligeramente crecientes entre los *collèges*, en función de las características escolares y sociales de sus alumnos: ahora se concentra a los alumnos con retraso o a los procedentes de un medio desfavorecido en determinados centros escolares. Pero esta evolución, de la que el autor declara, con prudencia, que por una parte e indiscutiblemente se puede imputar a la flexibilización del mapa escolar, se conjuga con otra, de sentido inverso: los *collèges*, en diez años, se distinguen cada vez menos debido a las opciones escolares de sus alumnos. En otras palabras, las opciones escolares son más uniformes de un *collège* a otro, aun cuando su público sea un poco más definido. Primeramente, en esta tendencia paradójica, se observa el impacto de la política nacional de prolongación de la escolaridad (y la supresión efectiva de la orientación al término del quinto año).

Cabe destacar, para quien trate de evaluar los efectos de la flexibilización del mapa escolar, que actualmente no existe ningún estudio que determine el hecho de que el aumento de tales disparidades entre *collèges* sea mayor en las zonas afectadas por esta flexibilización. El aumento de las desigualdades de reclutamiento entre los *collèges* se ha observado no sólo en las ciudades donde se mantiene el mapa escolar, al menos de modo formal (Broccolichi y Van Zanten, 1997); además se aprecian otros cambios en relación con la flexibilización del mapa escolar en las zonas en que sigue habiendo una sectorización. Quizá haya que aludir a fenómenos inconexos con la elección de las familias, como la evolución de la desagregación social de su entorno. Determinados fenómenos observados en las zonas sectorizadas y en las no sectorizadas, como la creación por parte de los directores de las clases de nivel para «proteger» a los buenos alumnos quizá tengan alguna relación con el cambio de público escolar, ya que en los últimos cuatro años de *collège* no existe ninguna selección (desde mediados de los años ochenta). El clima de los *collèges* puede cambiar, las estrategias de los padres pueden

(2) N. del T.: *Lycée*: centro público local de enseñanza, dedicado a la enseñanza secundaria de segundo grado o superior y abierto a los alumnos que hayan terminado con éxito los estudios en el *collège*.

endurecerse, pero nunca se pondrá en duda la elección.

En definitiva, si Francia mantiene el mapa escolar en gran parte del territorio (lo que tiene que ver evidentemente con el hecho de que las diferencias entre los centros son menores en Francia que en los países vecinos como Bélgica y Holanda) y las políticas nacionales siguen regulando el sistema, las estrategias de las familias cada vez tienen más peso y tienden a restablecer, no de modo espectacular pero sí continuo los entornos escolares (clase y *collège*). Muchos trabajos demuestran que las familias más informadas logran superar la indiferencia y encontrar continuamente nuevos criterios para que la escolaridad de su hijo sea «determinante»; en consecuencia podemos preguntarnos si, en Francia, el *collège* al que se asiste llegará a sustituir la escolaridad completa casi universal del *collège*, decisivo criterio de distinción, sobre todo con vistas al acceso a un *lycée* determinado, si bien se trata de una mera suposición.

CONCLUSIÓN

Saber si conviene desarrollar las posibilidades de elección de las familias, pregunta que se formulan actualmente la mayoría de los países, es una cuestión de naturaleza política cuya respuesta variará en función de los objetivos prioritarios para la institución escolar: si se trata de la integración social o la «maximización» de las competencias escolares del conjunto de una clase de edad, el desarrollo de la elección será objeto de un juicio negativo (de manera más o menos limitada en función de su organización en particular). Efectivamente, se sabe que en términos de eficacia, no hay que esperar un mayor rendimiento académico por la elección, y que en materia de equidad, el desarrollo de la elección parece relativamente arriesgado, ya que el «mercado» tiende a producir segmentación y polarización, excepto cuando se realiza de forma estricta.

Sin embargo, si se potencia la satisfacción de los usuarios e incluso la formación de una élite, el juicio será el contrario, e incluso más bien positivo, tanto más cuanto que no se juzgue negativamente una cierta disgregación cultural o étnica. Entonces la política tendrá optar entre dar mayor satisfacción a las familias (o a algunas de ellas) y exponerse a los consiguientes efectos no deseados, como una mayor disgregación (racial, social o escolar) por una eficacia global más reducida.

Por otra parte, existen políticas alternativas al desarrollo de la elección centradas en mejorar la eficacia de todos los centros más que en motivar a las familias para que buscar los mejores colegios y debiliten a los restantes, lo cual no costaría más que una política de elección, y permitiría preservar con toda probabilidad los objetivos sociales de la educación, que justifican la intervención del Estado en este ámbito. Lo que resulta evidente es que, en todas partes y en las distintas modalidades de cada país, hay que distinguir entre una política activa de homogeneización de la calidad de la oferta escolar, o el desarrollo de sistemas de elección mediante dispositivos capaces de suprimir los efectos no deseados.

(Traducción: Silvia Mantero)

BIBLIOGRAFÍA

BALL, S.; VAN ZANTEN, A.: «Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques», en *Education et Société*, 1 (1998), pp. 47-71.

BALLION, R.: «Le choix du collège: le comportement éclairé des familles», en *Revue Française de Sociologie*, XXVII (1986), pp. 719-734.

BROCCOLICHI, S.: «Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement

secondaire», en *Sociétés Contemporaines*, 21 (1995), pp. 15-27.

BROCCOLICHI, S.; VAN ZANTEN, A.: «Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne», en *Annales de la recherche urbaine*, 75 (1997), pp. 5-17.

CARL, J.: «Parental Choice as National Policy in England and the United States», en *Comparative Education Review*, 38, 3 (1994), pp. 294-323.

CHUBB, J. E.; MOE, T. M.: *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, The Brooking Institution, 1990.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.: *L'hypocrisie scolaire*. Paris, Seuil, 2000.

DURU-BELLAT, M.; MERLE, P.: «Politiques éducatives, évolution des scolarités et transformations de la sélection», en *L'Année Sociologique*, 2 (2000), pp. 319-344.

DURU-BELLAT, M.; MINGAT, A.: «La constitution de classes de niveau par les collèges: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice», en *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII (1997), pp. 759-790.

GEWIRTZ, S.; BALL, S. J.; BOWE, R.: *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham, Open University Press, 1995.

GIBSON, A.; ASTHANA, S.: «What's in a number?», en *Research Papers in Education*, 15, 2 (1999), pp. 133-153.

GLAZERMAN, S.: *School Quality and Social Stratification: The Determinants and Consequences of Parental Choice*. American Educational Research Association Annual Meeting, San Diego, 1998.

GORARD, S.; FITZ, J.: «The More Things Change... The Missing Impact of Marketisation», en *British Journal of Sociology of Education*, 19, 3 (1998), pp. 365-375.

HÉRAN, F.: «Ecole publique, école privée: qui peut choisir?», en *Economie et Statistique*, 293 (1996), pp. 17-39.

KARSTEN, S.: «Policy on ethnic segregation in a system of choice: the case of The Netherlands», en *Journal of Education Policy*, 9, 3 (1994), pp. 211-225.

LANGOUËT, G.; LÉGER, A.: *Le choix des familles*. Paris, Fabert, 1997.

MEURET, D.; BROCCHOLICHI, S.; DURU-BELLAT, M.: «Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets», en *Les cahiers de L'IREDU*, 62 (2000).

MEURET, D. y DURU-BELLAT, M.: «Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers: autonomie et choix des établissements scolaires», *en Revue Française de Pédagogie*, 135 (2000), pp. 173-221.

NODEN, Ph.: «Rediscovering the impact of marketisation : dimensions of social segregation in England's secondary schools, 1994-1999», en *British Journal of Sociology of Education*, 21, 3 (2000), pp. 371-390.

RITZEN, J. M.; VAN DOMMELEN J.; de VIJLDER, F. J.: «School Finance and School Choice in the Netherlands», en *Economics of Education Review*, 16, 3 (1997), pp. 329-335.

TEELKEN, C.: «Market Mechanisms in Education: School Choice in the Netherlands, England and Scotland in a Comparative Perspective», en *Comparative Education*, 35, 3 (1999), pp. 283-302.

TRANCART, D.: «L'évolution des disparités entre collèges publics», en *Revue Française de Pédagogie*, 124 (1998), pp. 43-53.

VANDENBERGHE, V.: «Le dispositif institutionnel scolaire belge : un mécanisme hybride alliant l'état et le marché, marqué par la ségrégation entre écoles.», en *Savoir*, 9, 3-4 (1997), pp. 363-375.

WALFORD, G.: *Choice and Equity in Education*. Londres, Cassell, 1994.

LA AUTONOMÍA, LOS MECANISMOS DEL MERCADO Y LA DEMOCRACIA LOCAL: LOS CENTROS EDUCATIVOS ENTRE LA GOBERNANZA[1] PÚBLICA Y PRIVADA

CLEMENTINA MARQUES CARDOSO (*)

RESUMEN. Este artículo reflexiona basándose en datos recopilados en Portugal e Inglaterra, y sobre la política reciente, para analizar como se está desarrollando la autonomía que tienen los colegios para proveer educación secundaria. Las políticas permiten la autonomía y a la vez ejercen el control, y por tanto selectivamente obstruyen la autonomía, la innovación y el juicio profesional. El tipo de autonomía que tienen las escuelas es una autonomía para hacer cosas determinadas, y para resolver problemas determinados, pero no todas las exigencias educacionales derivadas de la necesidad de consolidar la expansión. La autonomía consiste en resolver problemas selectivamente a lo largo de cuatro secciones principales.

ABSTRACT. This article reflects on data collected in schools in Portugal and England and on recent policy to analyse how the autonomy schools have to provide secondary education is being shaped. Policies allow for autonomy at the same time they exercise control and are selectively obstructive to autonomy, innovation and professional judgement. The type of autonomy schools have is autonomy to do specific things, to solve specific problems but not all the educational demands derived from the need to consolidate expansion. It is autonomy to solve problems selectively throughout four main parts.

INTRODUCCIÓN

> El proyecto para un centro de recursos en la biblioteca... fue muy interesante, lo montaron dos compañeros, pero para que funcione, necesitamos gente, funcionaba cuando disponíamos de voluntarios, trabajando fuera de su horario laboral normal...

(1) *Gobernanza* se utiliza aquí para referirse a un conjunto de procesos iniciados con unos objetivos políticos concretos y puestos en funcionamiento por mecanismos específicos. Estos procesos necesitan, además, unas condiciones y un marco previos para 1) lo que se considera un mandato educativo; 2) toma de decisiones y 3) ejecución de decisiones (dirección y gestión). Estos procesos se pueden iniciar y/o ejecutar y/o verse afectados por o con respecto a objetivos y mecanismos públicos y privados. Estos mecanismos y objetivos soportan y/o afectan a la selección de personal, las condiciones de trabajo profesionales, la matrícula del alumnado, la financiación, la provisión del currículo, la evaluación del alumnado, la inspección y la evaluación del centro escolar, la organización y la gestión de grupos organizados de centros educativos que, juntos, tienen que ayudar a construir formas dominantes de gobernanza apoyadas en relaciones específicas entre el estado, la sociedad civil y la economía de mercado.

(*) Universidad de Londres.

Fecha de entrada: 07-01-2004 Fecha de aceptación: 30-01-2004

pero la gente dejó de estar dispuesta fuera de dicho horario (Presidente del Consejo Escolar, Mar School[2], 28/2/1994).

¿Qué ocurre en las escuelas cuando se les informa de que van a ser autónomas, y se les pide comportarse de tal manera? Lo que ocurre en las escuelas se tiene que estudiar con referencia al período histórico en el cual se realizan ciertas reformas, los programas políticos que llevaban los gobiernos de aquel período, y los modelos ideales de referencia que tienen los gobiernos, la dirección de escuelas y consejos escolares para llevar a cabo prácticas de autonomía. Esto es necesario, en primer lugar, porque éstos influyen tanto en la formulación de políticas como en la realización de las mismas, creando posibilidades, obstrucciones, crisis y contradicciones a nivel local. En segundo lugar, porque la práctica de autonomía en las escuelas se ve influida por el tipo de respuesta y la libertad de responder a lo que se les está pidiendo hacer.

Al reflexionar sobre lo que les ocurre a las escuelas y al sistema educativo, tengo en cuenta que los períodos históricos en que se desarrollan ciertas tendencias se ven influidos por los programas, el gobierno, las continuidades y los cortes dentro de un breve período histórico y otros anteriores (aunque no necesariamente los inmediatamente precedentes). Me interesa saber qué hacen las escuelas dentro de las estructuras rígidas[3] de regulación, pero también me interesa qué les ocurre a las escuelas cuando se les deja hacer lo que les queda para hacer. Puesto que lo que probablemente ocurra en una escuela se restringe a lo que se les pide hacer, cualquier investigación sobre escuelas se debe de guiar por la siguiente pregunta: «¿Para qué se está pidiendo a las escuelas lo que se les pide hacer?». Lo que se les está pidiendo hacer se ve influido por los mecanismos disponibles para ejercer la autonomía –mecanismos tipo-mercado– y está impactando en la democracia local. La democracia local en este contexto incluye referencias a las relaciones escolares; las relaciones colegio-gobierno local; la participación de los profesores y la posición de los alumnos en cuanto al conocimiento y el aprendizaje. Este artículo investiga sobre qué se les ha requerido a las escuelas para ejercer la autonomía, y cuál ha sido el propósito de semejante autonomía, haciendo referencia a las tendencias que se están desarrollando desde las dos últimas décadas. Las cuestiones investigadas aquí surgen principalmente de un estudio realizado sobre escuelas inglesas y portuguesas durante un período de varios cambios significativos (en el caso de Portugal cambios que no llegaron a buen puerto) en cuanto a su dirección y mandato[4]. Si planteamos la cuestión «¿Autonomía para qué?» también debemos preguntar «¿Eficacia para qué?» y deberíamos tener en mente otra cuestión: «¿Qué formas de participación,

(2) Portugal.

(3) La regulación de autonomía en el Reino Unido por ejemplo, actúa en conjunto con la regulación del gobierno a nivel local (Los Planes de Desarrollo de Colegios del LEA (*Autoridad Local de Educación*), Inspecciones del Gobierno Local, objetivos fijados por el LEA, Estructura Financiera, Evaluaciones Regulares) y una educación más amplia. El documento «Libro Blanco» del 2001 *Colegios Logrando el Éxito* marca el ritmo para «la modernización de leyes educacionales». El Libro Blanco *Modernización de los servicios públicos para Bretaña* pone hincapié en el *mejoramiento, incentivos*, recompensas y receptividad, por ejemplo. Estos son sólo algunas de las áreas con las cuales la regulación de autonomía se entrelaza, y hay que tener esto en cuenta a la hora de considerar qué tipo de autonomía tienen las escuelas.

(4) El período de este estudio tiene su enfoque en la acción tras los programas de los gobiernos portugueses (1987-1991) y británicos (1980-1993). Los detalles del estudio se pueden encontrar en (Marqués-Cardoso, 2001, p. 29).

democracia, justicia y ciudadanía resultan del tipo de autonomía que se les pide a las escuelas ejercer?».

Es importante plantear estas cuestiones, no solamente para comprender el significado de los conceptos a la hora de formular o ejercer políticas, sino también para revelar con qué procesos específicos está vinculado cada concepto para avanzar hacia formas específicas de democratización institucional. Estos conceptos son productivos, facilitan el logro de los objetivos. Si tomamos el concepto de *participación*, y si reflexionamos sobre el ideal de participación de Azevedo, por ejemplo, se nos dice que el concepto está vinculado a la idea de «una administración nacional y regional fuerte, competente y ágil» (2000, p. 419). Esta administración tiene objetivos muy claros en cuanto al modelo de la provisión de educación. Propone la creación de «más asociaciones y agencias nacionales (para reemplazar a los departamentos centrales y regionales) con el estatuto de entidad de prestación de servicios públicos, dirigidos por empresas, trabajando (bajo contrato) con el Estado, pudiendo y debiendo entrar en contratos con otras instituciones privadas...»

> Los Departamentos centrales y las direcciones regionales ... deberían ser desactivados y, ... debería crearse más instancias de asociación y agencias nacionales, con un estatuto de entidad de prestación de servicios públicos, administradas empresarialmente, trabajando subcontrato-programa con el Estado, pudiendo y debiendo celebrar contratos con otras instituciones privadas (idem).

En este caso, los cambios propuestos en la provisión de educación se basan en modos existentes de operación (alianzas de entidades públicas-privadas) en otras áreas de política en la cual el autor está actualmente involucrado.

También hace falta investigar la relación independencia-dependencia que existe entre las formas de *gobernanza* que evolucionan en períodos concretos y los modelos preferidos de *gobernanza* que anticipan, son coetáneos de o continúan existiendo en ausencia de producción de políticas y actúan como puntos de referencia para la práctica actual o futura. Los factores que influyen en lo que se pide hacer a una escuela van más allá dla escuela mismo o las puertas del ministerio. Es necesario entender cómo los cambios políticos que se han propuesto provienen de fuentes externas al mundo de la educación, para imponer modos de gestión y *gobernanza* que no tienen en cuenta ni el conocimiento y la investigación educacional, ni la experiencia profesional[5].

Gran parte de la autonomía ejercida en las escuelas hoy en día se deriva de una combinación de principios y métodos *adoptados* de la literatura de gestión, que a su vez han sido desarrollados teniendo en cuenta la organización de las grandes empresas privadas de los últimos cuarenta años. El tipo de autonomía que se reclama, y que se está desarrollando en las escuelas, forma parte de cambios más *amplios* en cuanto a la dirección y al gobierno educativo y en otros servicios públicos, y actúa como mediador en dichos cambios. Sin embargo, ni los principios ni las estrategias

(5) En el caso de Azevedo, el considerar la implicación para los servicios públicos y la democracia institucional de semejante modelo de provisión, debería conducirnos a investigar lo siguiente: la responsabilidad pública de las operaciones y relaciones empresariales privadas, el papel civil de ministros actuales o pasados o Secretarios del Estado en contratos privados, la participación en el mundo privado de negocios, el papel en la formación en gestión, los intereses tanto personales como políticos y comerciales de –en este caso– Joaquín de Azevedo, y los partenariados y operaciones empresariales locales, nacionales o internacionales interconectadas. (Commissao de Coordenação de Região Norte-Associação Empresarial de Portugal-Escola de Gestão do Porto- Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas-Quaternaire, entre otros).

practicadas en las escuelas reflejan perfectamente la gestión tal y como la llevan a cabo las empresas grandes. Nunca es posible un traslado directo. No se pueden explicar las paradojas con que se encuentran las escuelas cuando practican la autonomía, como una reproducción directa de los principios empresariales. Aún así, y más importante, el tipo de autonomía que está evolucionando en las escuelas *conlleva* un cambio importante cultural e institucional en cuanto a la financiación y la provisión de la educación pública. Debemos fijarnos en lo que está ocurriendo en las escuelas. Si queremos comprender los cambios actuales en los tipos de autonomía que las escuelas están aceptando, rechazando y desarrollando, debemos fijarnos en cómo están dirigidos y gobernados las escuelas a nivel local, tanto como respuesta a una política central como en la ausencia de la misma. De esta manera podremos encontrar una lógica en la forma en que los principios y estrategias empresariales se han adaptado y combinado de manera concreta para crear espacios de autonomía, paradojas y efectos que se ven sólo cuando observamos las prácticas de las escuelas. En lo relativo a escuelas se hace más visible y más obvio la naturaleza y los propósitos de los traslados de responsabilidades y su papel en la redefinición de la enseñanza pública. Además, al analizar la manera en que se pone en práctica la política a nivel local, podemos explicar las paradojas y contradicciones, y la manera en que la política afecta a la escuela y cómo la escuela responde a esta política, durante este período de consolidación de expansión.

A la hora de investigar el tipo de autonomía que se desarrolla en las escuelas, debemos tener en cuenta la manera en que introducen las medidas los directores de estas escuelas y los cargos intermedios. La evaluación del éxito, o la resistencia a esas medidas se parece a los cambios que se dan en las empresas y que «supone un cambio completo de estado de ánimo en la relación con el trabajo que debe realizarse». (Le Goff, 2000, p. 86). El redefinir la autonomía de las entidades públicas que proveen políticas públicas es un paso fundamental, en el cual los gobiernos han enfocado sus esfuerzos para influir en lo que las escuelas *pueden, deberían,* y *no pueden* hacer. Esto es autonomía con un propósito. Autonomía con una dimensión moral. Autonomía para conseguir «lo que debe ser» (Boltanski & Chiapello 1999, p. 94) con la garantía de participación democrática y la representación de los profesores y todos los padres. La autonomía con un propósito no necesita depender de mandatos directos del centro. Cuando la autonomía local se ejerce para cumplir con las normas, estamos ante la presencia de una autonomía *reguladora* que se produce a nivel central a través de mandatos directos. Éstos podrían ser específicos para la dirección de la enseñanza, y podrían ser comunes para la dirección de otros servicios públicos. Puesto que los gobiernos dan más importancia a lo que se puede/debería hacer con la autonomía que a los niveles de autoridad y responsabilidad, entramos en una fase donde el ejercer la autonomía se hace en múltiples capas de autoridad. Esto conlleva cuestiones importantes sobre quién debe responder. La autonomía local también se puede ejercer para responder específicamente a los cambios culturales de la dirección. Esto es autonomía *gestionaria.* Los cambios en la dirección son fundamentales para llevar a cabo dichos cambios, y para la redefinición del tipo de control y autonomía que se ejercerá sobre el gobierno de la enseñanza y los profesionales de la misma. La autonomía *gestionaria* tiene el papel central en la recomendación de formas de control a nivel local. Los cambios específicos se llevan a cabo por el liderazgo individual y un espíritu *empresarial.* Tienen una función importante en cuanto a alejarse de prácticas existentes de dirección educacio-

nal y de definir tipos y espacios de autonomía. La autonomía no sólo se ejerce para conseguir ciertos resultados sino también para facilitar el cambio de cultura de dirección que la produce. El tipo y el nivel de cambios varía de un país a otro, pero con el cambio las escuelas se enfrentan con el dilema de recibir la presión de alejarse «de la planificación colectiva hacia procesos de decisiones individuales (...) lo que ayuda a desplazar la educación del círculo público de la sociedad civil, y la *privatiza*» (Ball, 1994, p. 54)[6]. La autonomía *gestionaria* influye en la conducta que exija los intercambios del mercado, facilitando, aunque no sin conflicto[7], tipos y niveles de autonomía determinados; a la vez facilita la penetración de relaciones privadas en el entorno público: «Hemos privatizado el mantenimiento del terreno y los contratos de limpieza (...) así que esas 40 personas, digamos aproximadamente, trabajan en este sitio, pero no directamente para mí» (Belleville School[8], Director, 5/11/1994).

LA CONSOLIDACIÓN DE LA EXPANSIÓN

Actualmente vivimos en un período de consolidación de la expansión de la educación secundaria. Desde hace algún tiempo, los requisitos[9] de este proceso de consolidación (y como consecuencia del argumento de la *crisis educacional*[10]) se han tratado selectivamente en la política nacional, porque, paradójicamente, estos mismos requisitos, necesarios para la democratización educacional, se descartan como una distracción a la capacidad de la escuela de responder, mostrar innovación y proveer educación de calidad. Puesto que a las escuelas se les pide responder, innovar, y asegurar la enseñanza y el aprendizaje, de una manera selectiva en vez de universalizada, se les está dando o se les permite involucrarse en una colección de incentivos y en relaciones que no se basan en la ética del servicio público. En vez de esto, se les insta a formar parte de un proceso de privatización[11] y comercialización de relaciones.

---

(6) En algunos países donde la tradición y experiencia de la gestión participativa están bien arraigadas, este dilema es más grave.

(7) Este enfoque y nivel de conflicto varía tanto a nivel local como nacional. En los años noventa, en Portugal, y como consecuencia de una disminución en la consulta y participación profesional durante el período inicial de poner en práctica el nuevo modelo de gestión y *gobernanza*, hubo conflictos en cuanto a la retención de información. Una de las áreas de conflicto tenía que ver con el alquiler y la autorización de uso de servicios de la escuela, y partenariados con entidades privadas. (Consejo Escolar de Colegio Colina, 1994-1995).

(8) Escuela en Inglaterra.

(9) Requisitos relacionados con la disponibilidad de edificios, equipamiento, profesorado, nivel adecuado del programa de estudios, evaluaciones, modos de enseñanza y aprendizaje, sueldos, y condiciones laborales.

(10) Para una explicación de los dos tipos de crítica que sostienen el argumento de *crisis* en Portugal e Inglaterra, véase Marqués Cardoso (2003).

(11) No hay espacio aquí, ni tampoco se pretende en este texto analizar el proceso de privatización *en sí* pero vale la pena mencionar que el proceso de privatización se merece más investigación, e indicar algunos aspectos dignos de consideración en el futuro. Gentili comenta que «la crítica de las reformas de educación neoliberales terminan muchas veces refutándose sin dificultad debido a una comprensión limitada del proceso específico de privatización en el contexto escolar, y a diferencia de otras actividades donde se reduce mucho la participación del Estado (...) (Nos pide considerar) las tres formas complementarias de privatización: 1) provisión pública con financiación privada (la privatización de la financiación); 2) provisión privada con financiación pública (la privatización de la provisión) y 3) provisión privada con financiación privada (la privatización total) (1998, pp. 321-322). Dale también pone hincapié en la necesidad de « (...) examinar con más detalle el concepto de privatización». « (...) La cuestión no es la comercialización de la educación.(...) No hay necesariamente un vínculo entre la privatización y la liberalización (...) Mientras la privatización implica la venta de bienes del Es-

Al ejercer autonomía, las escuelas fueron colocadas o se han colocado entre varias contradicciones, paradojas y dificultades. ¿Sus prácticas se informan por gobernanza y gestión democráticas o por privado/empresariales de la expansión? Lo que las escuelas *pueden, deberían,* o *no pueden* hacer para consolidar la expansión es una indicación del método adoptado para las diferenciaciones locales existentes entre las escuelas y diferencias sociales, académicas, económicas, culturales y políticas entre familias. Al seguir un método de diferenciación, las escuelas contribuyen a la selección de los *mejores* alumnos y el descuido de los alumnos que logran *menos* y contribuyen a las jerarquías de escuelas y al desarrollo de un reforzamiento de la diferenciación entre las escuelas públicas y privadas, las confesionales y las aconfesionales.

De esta manera, se introduce un desplazamiento importante en la naturaleza del estado de la educación secular. Esta tendencia se aleja del consenso de los comienzos de la historia de la educación pública, cuando se acordó la separación de la educación pública de los intereses religiosos y comerciales. Si la autonomía se facilita para «resolver» determinados problemas (los cuales son los requisitos para la expansión educacional), resulta que desempeña un papel en la clasificación de alumnos en «categorías» diferentes. Pero el ejercer la autonomía para diferenciar, se presenta como una solución «eficaz» para una crisis educacional, y para proponer que se debe de seleccionar y clasificar a los alumnos en «categorías». Formar una política basada en la creencia de que la elección privada de los padres debe de ayudar en la estrategia de selección es común. Hace poco, a Stephen Timms, el ministro Británico de Normas de Colegio se le preguntó en el Parlamento acerca de la propuesta del gobierno para establecer un sistema de autonomía «ganada», y acerca del criterio que él usaría para elegir qué escuelas tendrían la autonomía «ganada»[12]. Éste contestó:

> ...las decisiones en cuanto a si debería de haber cambios en el método selectivo de admisiones, en algunas partes del país, (...) las deberían de hacer los padres a nivel local... En cuanto a cambios en los procesos de admisión, desde nuestro punto de vista, es mejor que se traten a nivel local. (Hansard, 10/1/02).

La responsabilidad se delega en los padres y el gobierno se distancia del control directo sobre semejante diferenciación. La autonomía que se les concede a los padres va junto con un sistema de indicadores nacionales de rendimiento (de profesores, alumnos, escuelas y estructuras de gobierno municipal) y con la delegación de dirección y mandato (reclutamiento de alumnos, mantenimiento, presupuestos, suelos y condiciones laborales) a las escuelas. Dicha delegación anteriormente era ejercida por el gobierno municipal. Las percepciones de los padres de una escuela dependen de las medidas de rendimiento. La dirección y el mandato de la educación están allí para producir las medidas que buscan (algunos de) los padres. La figura I muestra como éstos influyen en el espacio donde se define la autonomía. Dentro de esta estructura, la enseñanza y el aprendizaje se forman por las exigencias consecuentes de los pa-

---

tado, la «liberalización» significa la reducción del control estatal a través de la apertura de un área a las presiones de la competencia. De la misma manera que la privatización puede existir sin competencia, también puede existir la liberalización sin la privatización; de esta manera se introduce la competencia en el sector público sin transferir bienes al sector privado» (1998, p. 140).

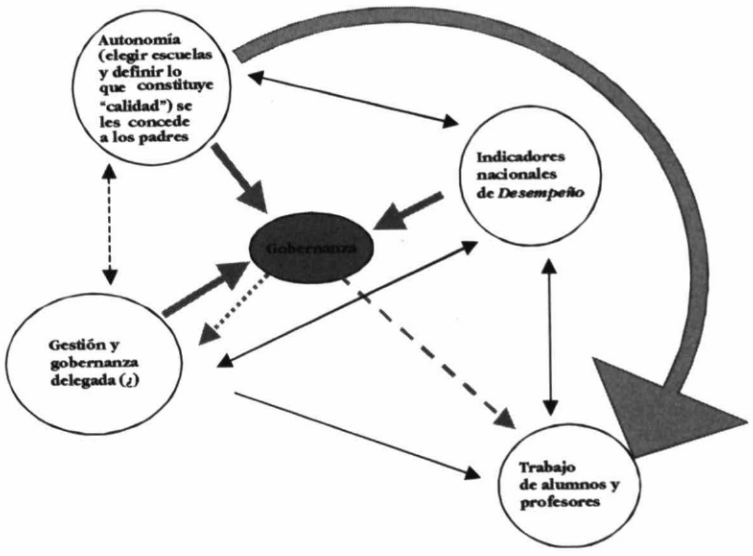
(12) Hago referencia a este tipo de autonomía muy brevemente, pero que conste que la «autonomía ganada» interactúa con otras formas existentes de autonomía. Más adelante se definirá lo que es la autonomía ganada.

dres, mediados por los directores y los consejos en las escuelas. En esta estructura, los requisitos para la consolidación de la expansión educacional se convierten en objetivo secundario. Se espera que las escuelas, siempre que puedan, hagan una selección de alumnos. Esto es porque los alumnos que se matriculan determinan los resultados de los exámenes, y éstos influyen en las elecciones que hacen los padres, que son los que deciden activamente.

Varios de los sistemas nacionales podrían tener diversas combinaciones de los componentes mostrados en la figura I, o emplean sólo algunos de ellos. Sin embargo, en todos los casos, se permite que ocurran cambios significativos. El estar involucrado en actividades comerciales, por ejemplo, y la redefinición significativa de autonomía escolar que esto requiere es posible, aunque más limitada, sin crear un mercado educacional para las admisiones. El estar involucrado en estas actividades, sin embargo, impacta en las redefiniciones de las fronteras de la práctica profesional, y también en la independencia financiera a nivel local, de la financiación pública nacional de la educación.

En Portugal, a pesar de la ausencia de una estructura formal de relaciones del mercado en el campo de la educación, algunas escuelas están empleando cada vez más criterios de mercado por medio de la manera en que los directores influyen en la definición de las prioridades de las escuelas, la manera en que interpretan la autonomía y reclaman libertad empresarial para promover la educación profesional y auto-financiación para proveer a niños discapacitados. En Portugal, los presupuestos[13] de las escuelas privadas eran una forma muy importante de introducir prácticas asociadas con intercambios de mercado (tal como la publicidad y la competencia) sin que se hubiera creado un mercado de admisiones.

FIGURA I



(13) Introducidos al principio de los años noventa.

El tipo de autonomía que se les está obligando a las escuelas a adoptar para facilitar un proceso de diferenciación, se está discutiendo. También se discute fuertemente sobre los modelos de administración y los procesos de gestión y gobernanza que las escuelas deben de adoptar para que tal tipo de autonomía florezca. En la práctica, la colaboración abierta existe conjuntamente con la gestión cerrada e individualizada, con el fin de reclamar la autonomía para lograr fines universales, o para resistir la selección y la diferenciación de alumnos y profesores. En los sistemas donde las admisiones se basan en el criterio de la elección de tipo mercantil, se agrava tanto la selección de colegios por parte de los padres, como la selección de alumnos por parte de las escuelas. En estos sistemas, las escuelas y los gobiernos locales se quedan fuera, y se sujetan a la inseguridad de los flujos de elección. En Inglaterra, las escuelas han aprovechado tanto la autonomía *reguladora* como la autonomía *gestionaria*, y la ausencia de regulación, para trabajar en colaboración con, o contra el gobierno municipal. Los directores podrían usar la autonomía *gestionaria* en contra del compromiso del LEA[14] en cuanto a la *educación comprensiva*[15], la igualdad en las provisiones de recursos y el control democrático de la educación a nivel local. El LEA puede oponerse a la combinación de mercados educacionales y al uso de métodos de gestión empresarial, además de a la selección y segregación de alumnos. El LEA de New West[16] tenía mucho interés en emplear las restricciones de la Ley de Reforma de Educación de 1988 para avanzar la educación comprensiva; estaba en contra de que se utilizaran las provisiones de la Ley para destruir el sistema comprensivo que ellos estaban dirigiendo para responder a las demandas de consolidar la expansión. Fue una lucha difícil sin embargo. La diferenciación entre escuelas en la zona del ayuntamiento de New West, se acentuó debido a la elección de escuelas por los padres. A la vez, hay escuelas que, debido a los tipos muy específicos de educación que provean, o su situación, no se encuentran totalmente restringidos por la inseguridad de la elección de los padres, y de hecho, pueden hasta ganar económicamente, debido al sistema per cápita[17] de financiación. Esto hace el mecanismo muy atractivo para las escuelas, y es difícil devolver el control al LEA, aunque las escuelas se den cada vez más cuenta de la relación entre ingresos de alumnos y su capacidad financiera. La influencia ya no sólo pertenece a las escuelas y al gobierno municipal. No todas las responsabilidades se trasladaron del gobierno municipal a las escuelas. Muchas responsabilidades se comparten con el sector privado o casi-privado. Las escuelas se convierten en contratistas de servicios y gestores activos o reacios, de una elección local. La Ley de Educación del 2002 refuerza más que nunca el vínculo autonomía dla escuela-desempeño-relaciones comerciales-financiación de presupuesto-gobierno local-gobernanza local a favor de los intercambios y relaciones del mercado.

Desde los años ochenta, las medidas que ha reformado la autonomía de las escuelas han sido las mismas que se aplicaban a otros sectores de política pública y otras instituciones públicas[18]. Los gobier-

(14) *Local Education Authority*- organismo estatal, a nivel municipal, responsable de la dirección de la educación en esa zona.

(15) Sistema educativo en Reino Unido en el cual no se separa a los alumnos según su nivel de aptitud.

(16) Uno de los LEA que se investigó en el contexto del estudio de Doctorado (Marqués Cardoso, 2001).

(17) Es decir, el sistema de financiación en que la escuela recibe dinero según el número de alumnos que tiene ingresados.

(18) Para ver detalles de las premisas y teorías de los modelos de referencias para ministros y funcionarios en Portugal e Inglaterra, véase Marqués Cardoso (2003).

nos querían cambiar las relaciones siguientes en todas las áreas del sector público:

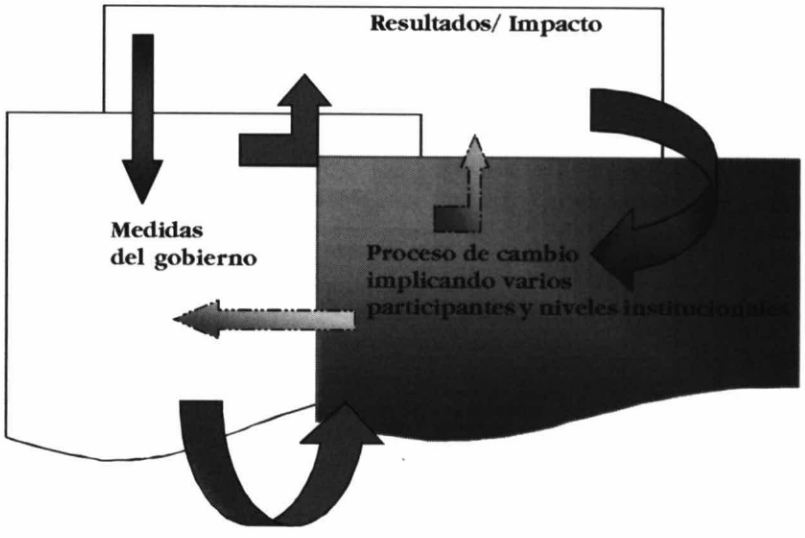
- Relaciones gobierno local-central.
- Relaciones entre gobierno local/central-escuelas.
- Relaciones dentro de la escuela.
- Relaciones profesionales.
- Relaciones escuela-escuela.
- Relaciones escuela-comunidad.
- Relaciones público-privado.

Sin embargo, a pesar del programa común, a la hora de redefinir esas relaciones, se desarrollaban determinados tipos de autonomía en las escuelas porque «las políticas de gestión local de educación y de refuerzo de la autonomía de las escuelas divergen en cuanto a muchos aspectos, según el contexto político de su origen y su punto de comienzo. (Barroso, 1999, p. 136).

LÓGICAS CONTRADICTORIAS DE LA AUTONOMÍA LOCAL Y MODOS REGULADORES COEXISTENTES

Me centraré en qué se les pidió y se les requirió hacer a las escuelas, lo que hicieron las escuelas, y cómo las escuelas mediaron la política, o sea, el proceso de cambio (en cuanto al tipo, naturaleza y grado de autonomía que tienen las escuelas) el cual se guía por medidas del gobierno, y se media y se disputa por las escuelas, como se demuestra en la figura II.

FIGURA II



Barroso identificó formas «duras» y «blandas» de autonomía, y variantes entre medias (1999, p. 136) para hacer referencia a la manera en que las reformas afectan la estructura de provisión y control. Nos llamaron la atención los «procesos simultáneos de «re-centralización», «re-descentralización», «descentralización doble» y «reestructuración (central)» (idem), recordándonos que ya no se puede pensar en la autonomía en términos de la situación de autoridad dentro de los niveles diferentes del Estado o instituciones del Estado. La autonomía ya no se concede a través de traslados directos

de autoridad. Los espacios existentes de autonomía se producen por una combinación de regulación directa y «ausente» y estrategias puestas en práctica a nivel local. El primero se ha hecho posible por el último, pero también a causa de la incorporación del sector privado en la provisión y la financiación de la educación. Entre la variedad de formas de regulación, no todos incluyen mandatos directos, pero se insta a usar estas formas a través de un *espíritu empresarial* político, con buenos cimientos, que promueve u obstruye activamente ciertas formas de autonomía para hacer cosas determinadas. Sólo observando bien lo que están haciendo las políticas actuales a la autonomía de las escuelas, podemos entender la dirección general del equilibrio entre control-autonomía. En los entornos actuales de las políticas, puede parecer que una política determinada trabaja en oposición a otra. Podría parecer que una política no impacta mucho en los cambios a nivel local. A veces se inician cambios más extensos por políticas (aparentemente) de menor importancia, (aparentemente) sin tener ninguna relación con la estructura más amplia del gobierno. Sin embargo, éstos se introducen en la preparación por la adaptación de profesionales, opinión pública y procesos administrativos a cambios más amplios[19]. Si los cambios llevados a cabo en áreas limitadas tienen éxito, se espera que se puedan aplicar a nivel general con más facilidad, ya que no se encuentran con la misma resistencia que se encontrarían, por ejemplo, si se aplicaran a la estructura nacional de provisión o financiación.

Las políticas se complementan en lograr cambios. El cambio que se está produciendo es productivo, con propósito, y depende de mediadores locales.

EL EJE DE AUTONOMÍA-CONTROL

LA PARADOJA DE LA INNOVACIÓN PRESCRITA

Cuando el gobierno central define cuáles son las prácticas innovadoras y pide a las escuelas que las ejecuten, está prescribiendo innovación. Esto se puede manifestar de varias maneras, y puede conllevar paradojas. En algunos casos, se restringen métodos de enseñanza/aprendizaje innovadores. A los profesores se les pide cumplir con la innovación recomendada y que abandonen las prácticas innovadoras que se han desarrollado a nivel local pero que no se han prescrito desde el centro. Quizás uno de los mejores ejemplos de esta paradoja es el ejemplo de *Área Escolar* en Portugal y planificación de desarrollo. El área más común donde se les pide a las escuelas «ejercer autonomía»[20] es el área de la planificación de desarrollo y actividades adicionales al currículum prescrito.

Estas actividades complementarias, desarrolladas dentro de la estructura de Área Escolar, no se evaluaron, pero el Ministro de Educación las valoraba en extremo, como una prueba de la iniciativa de las escuelas y los profesores en elaborar proyectos de papel significativo. El ministro consideraba esta autonomía como una indicación del «dinamismo» y su «relieve educacional». El ejercer autonomía se encontró entre las expectativas del ministro, el entusiasmo de

(19) Este es el caso del documento publicado recientemente por el Ministro de educación portugués, acerca de la educación profesional, y disponible para su consulta; el «modelo nuevo de financiación» que se define al final del documento y que «permite formas alternativas de auto-financiación, es decir, a través de la provisión de servicios a la comunidad y asociaciones con las organizaciones (empresas) (...) Ministerio de Educación, abril, 2003, p. 24.

(20) Así ha sido en Portugal e Inglaterra. En Portugal, dos instrumentos creados por el gobierno prescribieron la estructura que influyó en la nueva cultura de «autonomía»: el Proyecto de Educación Escolar (SEP) y Área Escolar (AE).

los profesores para llevar a cabo proyectos creados en la escuela, y las exigencias de poner en práctica nuevos planes de estudios, programas de evaluación, exámenes nacionales y procesos de evaluación para niños con dificultades de aprendizaje. A pesar del entusiasmo de los profesores hacia los proyectos y experiencias positivas del pasado de los mismos, la naturaleza de las regulaciones del Ministerio creaban restricciones severas en el ejercicio de la autonomía profesional, siendo posible sólo la autonomía muy limitada. El identificar el ejercicio de la autonomía con iniciativas determinadas crea lógicas independientes locales, donde la autonomía no es nada más que lo que hacen los profesores dentro de un contexto de iniciativas y objetivos fijados por el centro. Se formaliza la autonomía. La directora ejecutiva dla escuela Mar demuestra cómo la planificación de desarrollo le había llamado la atención en cuanto a qué debería significar la autonomía: «la autonomía es la capacidad y el derecho (de la escuela) de concebir/elaborar su propio proyecto educacional. (...) Es una colección de reglas internas, actividades (...) aprobadas por organismos dla escuela, y no el centro» (28/2/1994). Una vez que se formaliza la autonomía, domina la preocupación por producir objetivos que se han fijado a nivel central; la autonomía profesional se remplaza por la centralización dentro de la escuela de las tareas necesarias para lograr dichos objetivos. Macedo descubrió que, en Portugal, la mayoría de las decisiones relacionadas con planes educacionales eran tomadas por Consejos Pedagógicos, y que su producción, con una excepción, era la responsabilidad exclusiva de un grupo de profesores en esos Consejos (1995, pp. 165, 167). Sin embargo, a pesar de la estructura rígida de recomendaciones y la formalización de autonomía a nivel escolar, también existían disputas en cuanto a la producción de estos planes. Se planteaban cuestiones en cuanto a los valores y actitudes de escuela, la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje, y los mandatos educacionales. Al fijar los objetivos de sus escuelas, y al debatir sobre cómo resolver problemas específicos, los profesionales tenían que tratar estas cuestiones. Se despertó el desacuerdo en cuanto a conceptos y espacios de autonomía, y esta disconformidad guiaba a los profesores a cumplir o resistir y a participar con entusiasmo o por obligación.

A pesar del desacuerdo y la formalización de la autonomía *regulada*, las estructuras rígidas de recomendación impuestas en las prioridades definidas por las escuelas, no sólo se tratan de restricciones. Las pueden aprovechar tanto aquellas que reciben las restricciones centrales con entusiasmo, como las que reclaman autonomía mínima para hacer cosas que siempre han querido hacer y que demostrará dedicación a la evaluación del rendimiento de la escuela y de los profesores. A pesar de las restricciones, los planes de educación escolar en Portugal se empleaban como una oportunidad limitada para consolidar áreas en las que la escuela precisaba de intervención sistemática e innovadora. Muchos escuelas usaban el plan como una oportunidad para definir áreas de necesidad especial donde hacía falta la intervención, y para expandir la enseñanza en las áreas de Informática, Patrimonio Local, y otras actividades (DGEBS, 192). Pero para evaluar hasta qué punto este tipo de autonomía puede perjudicar a las escuelas, no basta con mirar cómo se pueden socavar, resistir o adaptar los márgenes reducidos. La evaluación debe de enfocarse en lo que se les está pidiendo hacer a las escuelas para ser autónomas, y qué están haciendo directores y consejos entusiastas de escuelas con la autonomía que se les ha concedido. La respuesta a esta cuestión requiere una investigación en cuanto a las prácticas de las escuelas a la hora de gestionar y gobernar.

Pero hay otros ejemplos de esta paradoja. En Inglaterra por ejemplo, a las es-

cuelas se les pide constantemente demostrar innovación y ser «flexibles», sin embargo, en la práctica la innovación se restringe por las funciones del cuasi-mercado. Aquí, el sistema de incentivos y la falta de ellos, matriculación abierta, presupuesto per cápita, y el Programa Nacional de Estudios[21], actúan en conjunto para dar forma a la composición y al coste del profesorado. Por ejemplo, durante los años noventa, algunos escuelas experimentaron un aumento general en el número de alumnos; y esto, junto con la matrícula de los alumnos de *6th Form*[22] les permitió un grado de libertad para poder aumentar el número de profesores, y crear otros puestos para poder trasladar responsabilidades administrativas de los profesores a otras personas trabajando en puestos no docentes. El aumento del presupuesto se combinó activamente con cambios en el reclutamiento de profesores: «probablemente porque terminamos teniendo un *6th Form* pudimos contratar a más profesores, el 50% de los profesores aquí los contraté yo mismo (...) muchos son jóvenes. Ahora tenemos una ratio de 15 alumnos por profesor; eso es mucho mejor» (Director, Colegio Belleview, 19/1/1994). La flexibilidad tiene su precio, porque la innovación sin experiencia es más limitada, y fácil de manipular. Como explica, este mismo director, la flexibilidad se convirtió en flexibilidad de dirección (financiera) pero no educacional.

> Mucho de eso (mejoramiento en los recursos del profesorado), me temo, se empaña un poco por el hecho de que muchos de ellos son jóvenes y por lo tanto, sus sueldos están subiendo todavía (...) aunque no tenemos una política consciente de contratar a profesores más jóvenes, con menos experiencia, es más barato para la escuela emplear a los jóvenes que salen de la Universidad, y si nos parecen buenos y apropiados para la escuela, pues los contratamos. Aunque no tenemos ninguna política de hacer eso *porque sí* pero sí que influye, y por otro lado en una escuela que no tiene tanto movimiento en el profesorado, y los profesores son más mayores, de treinta, cuarenta, cincuenta años o la edad que sea, pues por supuesto tu profesorado te cuesta mucho más dinero. (...) Entonces nos hemos metido en una especie de ciclo, que tal vez no sea malo, pero tendremos que vigilarlo con cuidado (...) Demasiado movimiento podría inestabilizar la situación. (idem).

Como explica aquí otro director, la flexibilidad de la dirección no se libra de contradicciones y restricciones.

> Existe la idea de que los directores de este país están dirigiendo una pequeña empresa. Eso es simplificarlo demasiado. El 90% se invierte en el profesorado. Como el director de Marks & Spencers, yo no puedo contratar y despedir a profesores como se imagina que puedo. La cuestión de que los directores tienen el control de la escuela engaña, porque hay normas nacionales. Los consejos escolares tienen poderes diferentes pero no pueden efectuar cambios en algunas áreas en las que no tienen responsabilidad. El Programa Nacional de Estudios debería estar, en los últimos años de la educación secundaria, en manos del director, el cual rendirá cuentas al consejo escolar y debería representar a la comunidad como organismo responsable, en vez del DdE[23] que no entiende, ni tampoco está dispuesto a tener en cuenta las necesidades locales. (Director, Colegio Garfield para chicos[24], 20/1/1994).

Aun en Inglaterra, donde las escuelas administran más del 90% de su presupuesto, como explica aquí otro director, en lo

(21) *National Curriculum* el plan de estudios bastante rígido prescrito por el gobierno en Inglaterra.

(22) 16–18 años, la edad de educación no obligatoria. Los dos últimos años de la enseñanza secundaria en Inglaterra.

(23) Departamento de Educación.

(24) Escuela en Inglaterra.

que se refiere a la autonomía ésta se disputa fuertemente a nivel local, ya que las escuelas se han encontrado con problemas paradójicos.

> La autonomía financiera no existe, porque hay restricciones centrales, y además, el 80-82% se invierte en pagar al profesorado. La flexibilidad choca con obstáculos tales como los sobresueldos de los profesores (...) Me gustaría tener más flexibilidad en ese nivel.(...) Junto con la delegación, vino un aumento en reclamos por poner prioridad a las cosas. Los directores tienen más responsabilidades y la flexibilidad del mercado es un mito (...) Las leyes facilitan mucho esto en teoría, pero es difícil debido al tamaño del presupuesto y a la falta de tiempo de los directores y profesores, además los recursos no son suficientes. Los sueldos y las condiciones laborales nacionales impiden que se dirija (al profesorado) como en una empresa privada, donde los empleados pueden contratarse, trasladarse y despedirse con facilidad. Las pautas nacionales iban en contra de cómo funcionaría en la opinión de los profesores, y los objetivos se iban cambiando a lo largo del tiempo sin que se consultara con nadie.» (Director, Escuela City Park[25], 20/1/1994).

El estado de irritación con respecto a las restricciones no es siempre indicativo de que se está en contra del sistema en sí, sino que demuestra un deseo de que haya cambios más radicales del gobierno municipal hacia la dirección de la autonomía/independencia completa. Además de esas limitaciones y paradojas, existe una presión que proviene de la manera en que los asuntos financieros colonizan la autonomía de las escuelas en asuntos educacionales. Antes de que empezara la iniciativa de la Gestión Local de Colegios, se echaba la culpa a la centralización en el gobierno municipal (LEA) por las limitaciones económicas que había; pero después de 1990, las escuelas se encontraban con la presión enorme de tener que tomar esas decisiones solos[26]. Los consejos escolares individuales se sentían cada vez más autónomos ya que se involucraban más en sub-comités y producían política de profesorado, complementando así el proceso de crear restricciones en la autonomía educacional y profesional. Ball comenta que «se logró un sentido nuevo de control, sobre todo relacionado con la flexibilidad financiera (...) a costa de las condiciones laborales, del sueldo de otros; de reemplazar a profesores bien formados por profesores menos cualificados; profesores por auxiliares; profesores de tiempo completo por profesorado de tiempo parcial o temporal» (1994, p. 78).

Si los directores de escuelas sienten que se les ha otorgado poder por la autonomía financiera, también están muy conscientes de las presiones que engendra la expansión educacional, y las presiones impuestas por las condiciones del mercado; «no hay aulas suficientes para enfrentarnos a las necesidades especiales de algunos alumnos» (Director, Escuela Belleview, 19/1/1994).

> Todavía tenemos laboratorios de ciencias que necesitan actualizarse, aulas con goteras en el tejado etcétera, pero también hemos mejorado mucho (...) no tenemos un aula por cada profesor, tenemos aulas diferentes para los alumnos (...). Un profesor se va moviendo de un aula a otra y así hasta tres aulas diferentes a lo largo de la mañana a veces, lo cual no es lo ideal (...) hemos empleado cada aula, no tenemos ninguna sin usar (idem).

A veces, se exageran los efectos de estar investido de poder, y sus efectos mínimos se magnifican para generalizar y

(25) Escuela en Inglaterra.

(26) En todas las escuelas de este estudio, la mayoría de las reuniones se enfocaban en asuntos tratados en los Comités Personales y Financieros de los Consejos Escolares.

recomendar los sistemas e iniciativas orientados hacia el mercado.

> (Antes) los profesores que viajaban al extranjero tenían que sentarse en su aula y recoger (el dinero) (...) Poco a poco el sistema está cambiando a uno en que el auxiliar financiero dirá que yo estoy disponible (...) Los profesores agradecen eso. (...) (Además) si no me gusta cómo se ha cortado el césped o cómo se ha puesto el campo de fútbol o *hockey*, se lo digo al contratista. Él pide disculpas, vuelve al día siguiente y lo arregla, porque si no, no firmo el cheque. Es muy sencillo y eficaz.
> (...) Queremos liberar a los profesores para que se dediquen sólo a enseñar, así que tenemos, por ejemplo, un compañero arriba, en una oficina, con un programa de edición electrónica produciendo hojas de información bien bonitas para los profesores, y los profesores no tienen que hacerlas a mano.
> (...) Se nos proveen los servicios más rápidamente y a veces más barato (...) Recibimos la mayor calidad y ahorramos dinero en los procesos anteriores que eran más laboriosos y complicados.
> (...) Hemos decorado las aulas para intentar crear mejor ambiente (...) Hemos mejorado partes en los jardines y espacios verdes (...) Hemos hecho bastante este año... y tenemos planes para el año que viene también (...) Si algo se tiene que reparar, yo puedo repararlo... esos asuntos más, digamos, cotidianos. (Director, Escuela Belleview, 15/11/1994).

En el caso de la autonomía limitada que los proyectos de Área Escolar permitieron a las escuelas portuguesas, los proyectos escolares se presentaron por el *Instituto de Innovación Educativa* como ejemplos de calidad de gestión; éstos incluían el cultivo de verduras, la crianza de gallinas y conejos para venderlos, el hacer la comida a los alumnos o animar a los padres a contribuir con un litro de aceite de oliva a la escuela. (Benavente, 1994).

«La autonomía financiera sólo crea una multitud de restricciones. «Hay más presión de tiempo (...) Tenemos autonomía siempre y cuando estemos en buena posición en cuanto al número de alumnos» (Director, Escuela The Kings[27], 18/1/1994). Paradójicamente, la flexibilidad financiera ha permitido acumular ahorros en un área pero en otras que necesitan inversión, se agotan los fondos. También ha permitido inversiones... Y de mayor importancia, como lo explica el director de la escuela Belleview, la autonomía financiera pone restricciones en el aprendizaje. La flexibilidad de la gestión se reduce a una delegación de responsabilidades determinadas, y no coloca al aprendizaje muy arriba en la lista de las responsabilidades delegadas. De hecho, este tipo de flexibilidad pone restricciones en la capacidad de una escuela para enfocarse en el aprendizaje, ya que tanto los gestores como los consejos escolares tienen que preocuparse de la autonomía directiva.

> Acabábamos de poner vallas nuevas, pagadas por el LEA (...) Llevaban nada más que una semana allí y alguien vino con tenazas y las cortó todas. Ahora nos toca a nosotros repararlas. También, se delegan asuntos relacionados con la propiedad (...) de seguridad (...) etcétera, hasta el final de la lista, se delegan las cosas más bonitas, como los asuntos de los alumnos y su aprendizaje (...) que me parece que sea todo al revés porque eso es lo que debería venir primero en la lista. (19/1/1994).

La sensación simultánea de control y la presión de restricciones es una característica de los nuevos modelos de autonomía. La autonomía se usa para hacer ciertas cosas, y son las cosas que se hacen con la autonomía las que son indicativas de lo que está ocurriendo con la enseñanza, el aprendizaje, el profesionalismo, y gobernanza.

(27) Escuela en Inglaterra.

AUTONOMÍA GANADA

> La (...) Ley de Educación del 2002 (...) me facilita como Secretario del Estado eximir la legislación educacional que impide cualquier avance de sentido común.(...) Esto es «autonomía ganada» donde las escuelas pueden demostrar que están bien dirigidos, bien guiados, y dan un rendimiento alto (Secretario de Educación, Charles Clarke, 2003).

Actualmente, el gobierno del Reino Unido está proponiendo un sistema de acceso selectivo a la autonomía para conseguir reducir «restricciones». «Consiguiendo que se hagan las cosas» es la manera *inevitable* de garantizar la autonomía para las escuelas, lo cual depende del liderazgo y un espíritu emprendedor individual. Éstos completan el círculo rendimiento-evaluación definido por Stephen Timms, haciendo referencia a otorgar «la autonomía ganada»... «primero rendimiento y segundo, liderazgo escolar»[28]. En cuanto al liderazgo, trabajaremos mucho con Ofsted[29]...» (Hansard, 10/1/02). La autonomía, en vez de otorgarse, tiene que ganarse[30]. Una reducción en restricciones legales es, a primera vista, un paso hacia una mayor autonomía, pero si queremos entender la naturaleza de la autonomía que se propone, hay que plantear dos cuestiones: ¿Qué son las restricciones centrales que se están reduciendo? Y ¿qué libertades están ganando las escuelas? En este caso, porque la «autonomía ganada» se refería al rendimiento de la escuela y el gobierno central se le otorgaba a «las escuelas más exitosas»[31]; si semejante «autonomía ganada» permite a las escuelas por ejemplo fijar su propio criterio para elegir qué alumnos se matriculan en sus escuelas, entonces el ejercer la autonomía local es un ejemplo de que el gobierno central aprueba, facilita, y promueve un sistema local que, o limita o facilita el acceso a ciertos grupos a escuelas determinados según las notas que tengan. El concepto de «autonomía ganada» se en-

---

(28) la escuela Nacional de Liderazgo Escolar (NCSL) (2000) sigue teniendo un papel central, entre otras cosas, hace disponible la Beca del Incentivo de Liderazgo.

(29) Oficina para Normas en Educación, lleva a cabo inspecciones de colegios y Autoridades Educacionales Locales (LEA).

(30) El principio de «autonomía ganada» se está introduciendo en el sector de Sanidad también. Se describió en el Plan del NHS (Servicio Nacional de Sanidad en Inglaterra) en julio de 2000 (...) Consiste en clasificar todas las organizaciones del NHS según un sistema de tres niveles de «semáforos»; entidades con mal rendimiento se clasificaban como rojo, y los mejores, como verdes. Los que alcanzan buenos niveles de rendimiento se ganan un mayor libertad de las inspecciones y supervisión, mientras el entrar en la zona «roja» hasta podría significar que se despide a la dirección entera (...) Las organizaciones en zona verde disfrutan de privilegios negados a otros hospitales: se libran de la dirección legal del Secretario del Estado, se libran de una cantidad excesiva de exigencias prescritas a nivel central, pueden retener las ganancias de venta de terrenos, un mayor libertad a la hora de pedir préstamos de capital y de tomar decisiones sobre la inversión del mismo, y libertad de variar acuerdos de sueldos nacionales, pagando más a su plantilla si lo desean (...) Las Fundaciones serán entidades legales independientes, liberadas formalmente de la dirección del Secretario del Estado (...) Aunque es evidente que el estatus de Fundación es muy atractivo para aquellos que lo logren, hay preocupaciones por que las medidas provocarán un sistema menos igualitario en el país. (...) Los hospitales que no son fundaciones podrían terminar con menos empleados, y peor pagados, equipos más antiguos y un número improporcionado de pacientes más enfermos y más desfavorecidos, ya que la clase media escogerá las Fundaciones para su tratamiento.(...) Una cuestión relacionada con esto es la manera desigual en que los hospitales se clasifican y se tratan (...) Otro asunto es el impacto de crear una Fundación, en la comunidad de Sanidad en una zona determinada. (Hudson, 2003) (...) En conjunto, existe una tensión entre el concepto de autonomía ganada –como se manifiesta en la propuesta del Hospital Fundación– y la justicia social (idem).

(31) Definido en términos de notas de exámenes, publicadas en las tablas de clasificación.

cuentra en la Ley de Educación del 2002 como «un derecho para que las escuelas bien dirigidas ganen una mayor autonomía dentro de las partes del Plan Nacional de Estudios, y las condiciones laborales y sueldos de los profesores» (DFES, noviembre 2002). La creación de la política acerca de la «autonomía ganada» está estrechamente vinculada con cambios en la provisión del plan de estudios para las edades de 14-19 años, y avanza aún más la cultura de contratos y ofertas. Una cantidad limitada de escuelas (tras consultar con los LEA, los representantes del profesorado y los padres) solicitan al Departamento de Educación y Habilidades no tener que seguir las regulaciones de las condiciones laborales y el sueldo del profesorado[32]; el Departamento considera la solicitud fijándose en las medidas del rendimiento de liderazgo y gestión de la escuela («criterio eliminatorio»). También de informes de inspecciones; esto basado en la idea de que, si las escuelas cambian o deciden no seguir las regulaciones, tendrán una mayor «flexibilidad» y «libertad» para «innovar», para mejorar condiciones, y para entrar en asociaciones con otras escuelas, la comunidad local, y el sector privado.

Se espera que empleen la innovación y la creación de partenariados para involucrarse en mercados locales de trabajo y admisiones. Al evaluar las solicitudes, DFES estará diferenciando entre escuelas, continuando la tendencia de clasificar las escuelas en dos grupos: «mejor» y «peor» y dividir las escuelas según medidas de éxito y fracaso. La autonomía ganada servirá tanto para avanzar políticas existentes[33] y culturas de provisión, como para remplazar la regulación existente, si se opina que la «autonomía ganada» va más allá de la regulación anterior (éste es el caso, con la exención de tener que elaborar planes de desarrollo de tres años) o para reformar políticas (éste es el caso con el reemplazo del plan de Colegios Avanzados con el programa Posición Ventajosa).

Pero lo que se define a nivel central no depende de formas «ganadas»[34] de autonomía. A los gobiernos locales y a las escuelas se les empuja a participar en prácticas que requieren ejercer la autonomía dentro de una estructura de control rígida, y significa dar recompensas y castigos (por falta de participación). En el Reino Unido, está bien establecida la red de unidades de control-directo[35]. Desempeña un papel central en preparar cambios en la política, y en supervisar y verificar el progreso durante todos los momentos de la ejecución[36].

---

(32) Se ha producido un Acuerdo Nacional de la Reforma del Personal (2003), el cual introduce cambios a los contratos de los profesores, y solicita que se recurra más a apoyar al profesorado.

(33) La autonomía *ganada* interactúa con la tendencia de crear escuelas especializadas. El objetivo del gobierno es tener 2000 escuelas antes del año 2006. Además habrá Academias que son escuelas independientes, financiados por el Estado, y proveerán educación gratuita respaldados por patrocinadores privados. El objetivo del gobierno es tener un mínimo de 33 academias antes del 2006.

(34) La autonomía *gestionaria* se otorga también según se gana. La diferencia entre autonomía *gestionaria* y autonomía *ganada* es que esta última es un incentivo claramente vinculado con resultados específicos, y este vínculo es más fuerte que nunca. Mientras con otras formas de autonomía, la conexión es más sutil, con la autonomía *ganada* la conexión es el mismo *raison detre*. La autonomía *ganada* no es nada más que otra variación de la autonomía *reguladora* pero en vez de basarse en la necesidad de cumplir con las reglas, se basa en la necesidad de cumplir con incentivos de adelantar las reglas de participación pública y reforzar las asociaciones privadas. La práctica de «ganar» la autonomía todavía tiene que cumplir con las reglas, pero es más una forma de participar con la inversión en «futuros» (todavía no hay recompensas materiales ni recompensas excesivas).

(35) Éstas son unidades que responden directamente al Primer Ministro.

(36) La Unidad de Verificación de Ejecución, la Unidad de Estrategia, la Unidad de Innovación son algunos ejemplos.

El programa de *Partenariados Públicos Privados*[47] es un buen ejemplo de ejercer autonomía dentro de una estructura de control rígida y supone dar recompensas. Por ejemplo, la invitación al sector privado para que se involucre en financiar la educación; esto requiere que el gobierno central redefina y regule las prácticas de contabilidad, y que introduzca condiciones de contratos privados entre escuelas y gobiernos locales, para permitir que el sector privado se involucre a nivel local. En este caso, el gobierno central actúa para facilitar el establecimiento de condiciones específicas para que se ejerza la autonomía local. El regulador participa en la regulación ausente para facilitar dicha regulación del mercado. Todo esto supone un cambio de relaciones a nivel local para incorporar la cultura contratista del sector privado. La manera en que el gobierno central pone en práctica estas condiciones supone producir regulaciones detalladas y documentación. Aunque el gobierno central transfiere funciones al nivel local, éste actúa directamente para facilitar, regular y controlar. Un sistema de este tipo produce autonomía rígidamente controlada. Si, por una parte, el gobierno central aparece como regulador de prácticas autónomas (de la misma manera que regula intercambios del mercado), por otro lado, el gobierno central controla la participación de instituciones locales. Este control se ejerce con el propósito de hacer que las escuelas produzcan resultados determinados (los cuales se definen por el gobierno central) o para cambiar la cultura de relaciones locales y los modos de operación de escuelas públicas y gobierno local. En este proceso, el gobierno central está cambiando el entorno de provisión pública «consiguiendo que las cosas se hagan» y aunque esto podría producir diferenciaciones locales y regionales que no son justas, puede hacerse popular porque es productivo para conseguir cambios. Las preocupaciones democráticas y los derechos sociales se convierten en una consideración secundaria. La autonomía otorgada para participar en asociaciones público-privadas es un mecanismo para lograr determinados resultados educacionales e institucionales, con el fin de cambiar la naturaleza de la provisión pública y la relación entre profesionales e instituciones. Para conseguir este propósito se requiere autonomía productiva y *con un propósito*. Ésta es la autonomía para ejecutar política o aprovechar la posibilidad (facilitado a nivel central) de escoger entre las varias rutas de ejecución para emplear la autonomía *reguladora*. Esto es autonomía con la libertad de cumplir con innovación pero no escoger en qué consiste la innovación. Esto es autonomía (productiva), autonomía para hacer cosas determinadas. Esto podría ser la ejecución de una nueva forma de regular la autonomía profesional, o la modificación del comportamiento profesional a través de cambios impuestos en las condiciones laborales del profesorado: «ahora, que les guste a la gente o no, tendrán que progresar en su vida profesional, su rendimiento se evalúa, así que participarán más, aunque lo hagan de mala gana, o sin libertad» (Presidente del Consejo Escolar, Escuela Mar, 28/2/94). Autonomía para movilizar la acción con el fin de conseguir determinados resultados: «para fijar objetivos claros, para desarrollar indicadores de rendimiento para medir el logro de esos objetivos, y para darnos cuenta, a través de reconocimientos, promociones u otras recompensas, de quiénes son esos individuos que logran «resultados» notables. (Pollit, 1990, p. 56).

(37) El Departamento de Educación y Empleo está comprometido a las asociaciones entre los sectores privados y públicos. Por ejemplo, La *Iniciativa de Financiación Privada de Escuelas*, emplea operaciones financieras entre los dos sectores, con contratos entre escuelas, Autoridades Locales de Educación y escuelas para construir escuelas nuevos y mejorar los existentes.

EFICACIA EN LA GESTIÓN SIN ESTRUCTURAS Y PRÁCTICAS DEMOCRÁTICAS A NIVEL LOCAL

> ... las normas ya no parecen impuestas desde el exterior a la voluntad del individuo. Es como si emanaran de éste ... Dependerá entonces de su propia voluntad: se sustituye la obligación externa por la interiorización de las obligaciones y normas por medio de los múltiples instrumentos de evaluación del rendimiento individual y colectivo. Y esta misma evaluación se denomina «autoevaluación». (Le Goff, 2000, p. 157)

El tipo de eficacia que se tiene que lograr es definida por el gobierno central, y su papel es marcar los límites dentro de los cuales la autonomía se puede ejercer. El fijar los límites no se convierte en el control. En vez de esto:

> La auto-gestión es la clave para conseguir un sistema de «manejar a distancia», expresa una auto-regulación con una micro-tecnología de control y se ramifica el valor y los cambios culturales puestos en marcha por decisiones influidas por finanzas y competencia. (...) Como discurso, la dirección es productiva en vez de sólo coercitiva. Aumenta el poder de los individuos –los que dirigen y los que son dirigidos de algunas maneras– y a la vez les hace más dóciles. (Ball, 1994, p. 66).

La gestión «eficaz» tiene prioridad sobre los requisitos para la democracia educacional e institucional, y se eleva a un «nivel mitológico» (Pollitt, 1991), se espera movilizar todas las posibilidades y resolver todos los problemas solo, o combinado con otras estrategias para la auto-financiación, por ejemplo. Aunque los resultados sean soluciones precarias y haya inseguridad en cuanto a la provisión a largo plazo.

¿EFICACIA EN LA AUTO-FINANCIACIÓN?

La iniciativa emprendedora que depende de movilizar el trabajo voluntario y la contribución económica de los padres es una falsa esperanza. Tal forma de financiación no es suficiente para los requisitos necesarios que aseguren la consolidación de la expansión, aunque la escuela esté situado en una zona con grandes cantidades de propiedades privadas de gran valor, con la visión de llevar a cabo campañas exitosas para recoger fondos. Esto se ve en la cita del Presidente del Consejo Escolar de la Escuela Mar:

> La seguridad se mantiene por la Asociación de Padres de Alumnos (APA) y los padres (...) con dinero que la Asociación consiguió a través de contactos con dichos padres (...) Es una experiencia que durará sólo un mes porque sólo hay suficiente dinero para ese tiempo y entonces veremos si lo continuamos o no, tenemos muchos problemas de seguridad y ni las autoridades ni la policía ni el Ministerio nos ofreció una solución.(...) Siempre es difícil (...) decir a los padres que esto es un sistema de educación «gratuito» (...) (pero) que no es posible (proveer lo necesario). Pero llega el momento en que la gente tiene que aceptar la realidad y decir «Amigos, en realidad, el sistema no provee todo lo necesario» (28/2/1994).

A pesar de su impacto mínimo en el presupuesto escolar, las estrategias de auto-financiación se siguen presentando como autonomía sin restricciones y *productiva*, la autonomía que logra cosas, aunque el impacto de estas cosas sea mínimo.

> Tengo mis cuentas organizadas, vendo cosas, vendo servicios (...) todo funciona dentro del principio de autonomía que nosotros practicamos, creo que lo podríamos practicar de manera aún más activa.(...) Mira, yo entiendo la autonomía de una manera muy sencilla: hay situaciones en que la ley regula su ejecución, y por supuesto no perdemos la oportunidad de ejercerla a nivel administrativo y financiero (...) El año pasado recibimos doce millones de escudos en principio y más tarde cuatro millones de escudos más (...) dieciséis millones de escudos del presupuesto

Estatal. A través del presupuesto privado sacamos aproximadamente trece millones de escudos de ingresos, eso quiere decir que el presupuesto original del Estado fue más bajo que nuestro presupuesto privado, y eso quiere decir que ejercíamos la autonomía al completo. La prueba está en que conseguimos dinero (...) proyectos de electricidad, construcciones, (...) bautizos, fiestas de cumpleaños, bodas (...) alquileres, cursos de informática, cursos de formación profesional (que estamos a punto de empezar). Todo eso representa un ingreso significativo para la escuela (...) con los cursos estoy esperando sacar unos diez millones de escudos. (Director Ejecutivo, Escuela Campo[38], 4/5/1994).

Puede ser que la autonomía sea productiva para conseguir resultados que establecen una continuación de estos sin ser democráticos, tal como la segregación de alumnos dentro de una escuela, o mantener la diferenciación entre estudios universitarios y académicos, que son de mucho prestigio y de alta recompensa económica, y los estudios de formación profesional de menor prestigio, que terminan en trabajos poco remunerados; esta diferenciación se hace asignando profesores y alumnos en una jerarquía de conocimiento, habilidades y oportunidades profesionales. Puede ser que con la autonomía sólo haya delegación reducida, como vemos en esta cita. Aun así, cuando se combina con otras áreas de delegación más significativas, este tipo de autonomía da a los directores y consejos un sentimiento de control.

Nosotros (Consejo Escolar) controlamos el contrato de limpieza, recibimos mejor servicio por menos dinero así que (...) ahorramos (...) La prioridad fue conseguir buen servicio (...) lo mismo con el cuidado de los jardines y los campos de deporte (...) controlamos nuestro dinero (...) Así que es en este tipo de cosas en las que creemos hacer un mejor trabajo en cuanto a dirigir que el LEA. (Escuela Belleville, Director, 5/11/1994).

«Hacer más gestión que educación» (Barroso, 1999, p. 137)

La autonomía en la gestión se presenta y se acepta como un sistema eficaz-empresarial y la gestión educacional como ineficaz (empresarial) como vemos en las figuras III y IV. Los principios empresariales se convierten en «regímenes de verdad» (Ball, 1994, p. 24). Los requisitos democráticos pasan a segundo lugar. Paradójicamente, la autonomía en la gestión diferencia, segrega, y discrimina entre las opciones financieras y educativas más beneficiosas, menos costosas, y aumenta la posibilidad de llevar a cabo cambios con el mínimo de obstáculos profesionales, empleando los mecanismos y estructuras democráticas. Las cuestiones asociadas con la responsabilidad de este tipo de autonomía se presenta con un desafío nuevo. El estudiar lo que está ocurriendo en las escuelas abre la puerta al proceso de llevar a cabo el análisis minucioso democrático que se requiere. La gestión privada tipo-empresarial tiene un papel clave en vincular áreas relacionadas y aspectos de política en que depende el establecimiento de una estructura de relaciones de mercado. La autonomía en la gestión está en contra de que toda la escuela participe en definir las prioridades educacionales porque perciben los procesos de consultar al conjunto y que éste participe en tomar decisiones como un obstáculo de la gestión «eficaz». Se minimiza la participación de profesores. Se espera del equipo de gestión que tome las decisiones, y de los profesores que las pongan en práctica. A nivel local, el proceso de llevar a cabo estos cambios es conflictivo sobre todo porque los cam-

(38) Escuela en Portugal.

bios de gestión están ocurriendo en los mismos momentos que se está cambiando una tendencia –ya no se está dando la mayor prioridad al criterio educacional en la gobernanza y previsión de la educación, sino que ahora predomina el criterio administrativo y financiero. La manera en que los profesores participan con iniciativas de escuela en momentos determinados también varía a nivel local y en sectores de escuela diferentes. Por ejemplo, según se informa, se ha variado mucho la participación de profesores en la producción de planes educativos escolares en Portugal en los años noventa. Costa observa que «todo seguía ocurriendo al nivel restringido del *grupo*» (1995, p. 437) y por un grupo de profesores (p. 434) Afonso *et al* destacan cómo en cada escuela los proyectos se realizaban por un grupo de profesores preocupados por objetivos pragmáticos y cómo esto representó «la pérdida de una oportunidad, no sólo en cuanto a incorporar (productos) más plurales sino también aprovechar una experiencia que pudo haber sido más amplia y más colectiva. (1994, p. 65). En la escuela privada que Costa estudió «diferente de los procesos en las dos escuelas estatales (...) no se llevó a cabo la constitución formal (en la reunión del Consejo Pedagógico) de un equipo para realizar el proyecto educacional. Esta tarea, como otras situaciones parecidas en esta escuela, fue bajo el control de los (...) ayudantes del director (p. 420).

FIGURA III
Los presupuestos de la Autonomía en la Gestión Empresarial

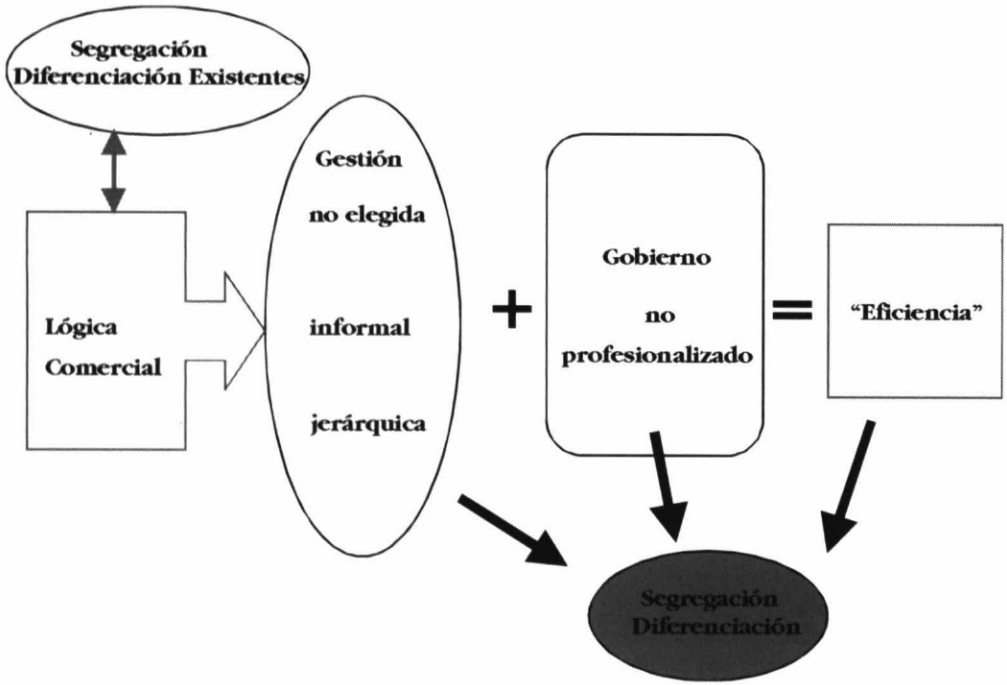
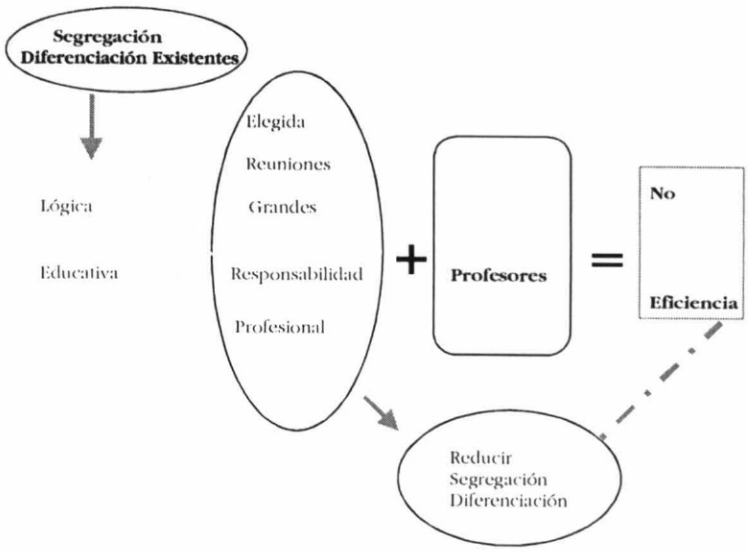


FIGURA IV
Gestión Educativa



MEDIACIÓN LOCAL E INDIVIDUAL DE CAMBIO: LA CRECIENTE AUTONOMÍA COMPARTIDA CONCENTRADA

> ahora tenemos una separación de poderes y (...) la burocracia del día a día está más en las manos del director ejecutivo que antes» (Director Ejecutivo, Escuela Mar, 28/2/1994).
>
> El director de departamento convencerá más fácilmente a la gente (...) Todo se reduce a un número restringido de personas, esto facilita el trabajo (Director Ejecutivo, Escuela Campo, 4/5/1994).

A los directores individuales se les ha asignado el papel de hacer aprobar ciertos cambios y la consecuencia de esto es una concentración de autoridad dentro de la escuela. Hay una estructura rígidamente definida para impedir desviaciones. Tal estructura consiste en una mezcla de control directo (a través de mecanismos financieros por ejemplo) y modificación de comportamiento. Esta modificación se compone de un sistema de incentivos, recompensas y castigos, que se combina con el compartimiento de la autonomía con un consejo escolar con una base de conocimiento educacional reducido.

Esto hace posible el aumento de la autonomía de directores individuales ya que, como explica aquí un director de escuela inglesa, los gobernadores dependen mucho de ellos a la hora de tomar decisiones. «ellos (los gobernadores) nunca cuestionarían los consejos que les doy en cuanto al número de profesores que necesitamos» (15/11/1994). Esta concentración de autoridad produce un efecto de subordinación de gobernadores a la dirección, y podría conducir a un sistema de responsabilidad invertida, donde los consejos escolares son, para citar al Director Ejecutivo de la Escuela Campo, importantes «pero no como organismo que define las las políticas para la escuela, sino más como organismo que aclara y deja todo bien definido, *como organismo para ayudar al director ejecutivo*» (4/5/1994).

Dependiendo de su relación, y de la composición de los consejos escolares, los gestores de las escuelas pueden ejercer

una influencia importante a la hora de tomar decisiones. Los consejos escolares también pueden restringir a los directores muy eficazmente. Sin embargo, bajo la iniciativa del director, la filosofía de gestión profesional puede influir en el establecimiento de prioridades educacionales. Los directores tienen «un papel clave en fijar la agenda para la participación de la escuela en el mercado» (Ball, 1994, p. 131) y para «introducir la gestión comercial como modo de comprometer al profesorado y tomar decisiones» (p. 130). Esta capacidad y modo de comprometer activamente traspasa límites nacionales. El Director Ejecutivo de la Escuela Campo explica como él promovió activamente la introducción de principios empresariales en su escuela:

> Tomamos la iniciativa, hicimos cosas, abrimos los servicios de la escuela al uso del público, actuamos como si esta escuela fuera nuestro, como si tuviéramos que obtener beneficio económicamente, como si (la escuela) fuera un negocio. La gente se escandaliza cuando uno habla de la escuela, de obtener beneficio, y de la empresa (...) Pues para mí, la situación está clarísima: no hay ningún sector pedagógico que pueda sobrevivir al mal funcionamiento de los sectores administrativo y financiero porque el funcionamiento adecuado de éstos beneficiará al primero. Entonces, no me asusta que una escuela se dirija como empresa, siempre que ese tipo de gestión traiga beneficios al sector pedagógico. El horror que esto da a la gente es un gran error porque, realmente, una escuela se tiene que dirigir como una empresa, no me cabe ninguna duda.(...) Porque es que en todos los campos en la vida portuguesa (...) hay una jerarquía, siempre hay un director o subdirector. ¿Por qué es que sólo en las escuelas esta jerarquía no existe? ¿A qué tienen miedo? (...) Hasta entre los animales es así (...) realmente hay un líder y no un grupo de lideres. (4/5/1995).

El liderazgo gestionario individual y el *espíritu empresarial* conducen a cambios específicos: el transmitir juicios morales y disciplinarios, además de la diferenciación y segregación. Estas dos formas de comportamiento tienen una función importante tanto en el alejamiento de prácticas existentes de gestión educacional hacia una gestión empresarial, como en la movilización de «flexibilidad». Los directores de la escuela actúan como consejeros especialistas y mentores de estos cambios. Su papel es imprescindible en dar a conocer la literatura explicativa, la función de esta literatura es identificar los mecanismos y procesos a través de los cuales las escuelas se puedan hacer más eficientes, eficaces, y que den respuesta a las necesidades del profesorado, estudiantes y padres (...) aunque no se preocupa de las dimensiones más extensas de los cambios (Whitty et al, 1998, p. 5). La formación en estudios de gestión empresarial desempeña un papel importante en reemplazar principios, criterio, experiencia y conocimiento educacionales con los de gestión empresarial, y en la construcción de espacios de autonomía.

Este concepto está estrechamente vinculado a la jerarquía.

> Hablamos de cosas entre nosotros, tenemos reuniones (...) pero no tenemos esas reuniones aburridas donde hay que redactar un acta, tomo las decisiones y ya está (...) No tenemos que pasar por ese proceso aburrido simplemente porque es un consejo colegiado (...) teniendo que registrar cada pequeña cosa, porque si se toma una decisión y luego no se encuentra registrada, es un problema. Son cosas que a mi parecer son ridículas, así no funcionan las cosas del día a día. Las cosas tendrán que funcionar de una manera totalmente distinta, basado en el respeto mutuo y la amistad. No podemos estar obsesionados con detalles y registrar cada decisión (...) Se crearon problemas cuando teníamos que registrar todo, cuando había decisiones controvertidas, si no registrábamos, a veces había problemas. (Director Ejecutivo, Escuelas Campo, 4/5/1995).

Los modelos de gestión se pueden poner en práctica a nivel local con cierto grado de elección moral, como vemos en esta cita del mismo director ejecutivo.

> (La autonomía) exige mucho trabajo (...) a propósito, a la gente se les paga para que lo pongan en práctica (...) existe (...) Ahora, es como la historia de un niño que quiere independizarse, y come, duerme en la casa de sus padres y le dan la paga semanal. Cuando sus padres le dicen «Lo siento, pero para hacer lo que quieres hacer e irte... la gente no se independiza de sus padres, porque es difícil hacerlo y encontrar trabajo (...) Entonces, si no podemos independizarnos de nuestros padres, no podemos quejarnos de la ausencia de libertad (...) y si queremos la emancipación, pues, tenemos que ganarnos la vida, buscar casa, trabajo (...) Si queremos seguir viviendo a expensas de nuestros padres y queremos demandar cosas, pues no tenemos argumento (...) El poder completo de ejercer la autonomía existe. Ejerzámoslo. (4/5/1995).

El liderazgo se ejerce teniendo la crítica del trabajo de los profesores como una lucha por puros intereses personales[39]. El liderazgo adquiere un propósito disciplinario: «hay mucha gente allí afuera que no está haciendo nada y necesita trabajar» (Director Ejecutivo, Escuelas Mar, 28/2/1994). El liderazgo gestionario y el *espíritu empresarial* están basados en sistemas de relaciones industriales donde los gerentes no trabajan a nivel del trabajador y donde las relaciones empleador/empleado se median a través de jerarquías que toman las decisiones. El argumento por estas prácticas, como demuestra esta cita del director ejecutivo, se adapta para imponerlo en la gestión educacional.

> Es más fácil si el liderazgo lo ejerce un individuo, no hay lideres múltiples, hay un líder (...) El director ejecutivo es un consejo de una persona y por lo tanto no tengo que tener reuniones para tomar decisiones. Yo tomo las decisiones que quiero tomar siempre y cuando estén de acuerdo con la estructura de las *normas generales* dadas por el Consejo Escolar (...) No tengo que tomar una decisión y que me pregunten después ¿piensas que eso está bien? (...) Cuando tengo que tomar una decisión, lo hago; eso no significa que yo, junto con mis ayudantes, no hablemos y que no tengamos reuniones. También tenemos reuniones pero no tenemos esas reuniones aburridas donde hay que redactar un acta, no tiene nada que ver, es decir, tomo las decisiones y se acabó. (Director Ejecutivo, 4/5/1995).

El efecto global de esto es un acercamiento hacia la autonomía concentrada, reducciones en la responsabilidad pública y en la participación de los profesores en las decisiones de gestión, y en la evaluación crítica de planes de estudios y valoración. Esto tiene gran similitud con el sector privado, donde las prácticas de gestión son ocultas. El estudio realizado por Collinson acerca de las prácticas de reclutamiento, por ejemplo, en cuarenta y cinco grandes empresas del Reino Unido observa «una dependencia importante en los métodos informales de reclutamiento, con el uso de criterio subjetivo en vez de objetivo» (Keep, 1990, p. 10). El liderazgo directivo impide el proceso de tomar decisiones colectivamente, y choca con la alianza gestión-profesorado, tal como está formalizado en el modelo Dual del Consejo Portugués. (Consejos Escolares y Pedagógicos). Este modelo se estructura acorde con los principios de democracia participativa, los principios que no les gusta a aquellos pertenecientes a la Elección Pública que critican la política pública. El control individual tiene precedencia sobre los procesos democráticos en cuanto a la toma de decisiones (el debate

(39) El análisis de los puntos especiales de la crítica de la Elección Pública se pueden encontrar en Marqués Cardoso (2003).

y la consideración colectiva de opiniones opuestas). Algunos de los cambios aprobados incluyen el dar el paso hacia la privatización de las relaciones escolares, la definición de comportamiento profesional, basado en las estrategias de la independencia y la auto-financiación, la redefinición de maneras de tomar decisiones en las escuelas, y de la responsabilidad local.

Este cambio reduce la contribución colectiva en la dirección cotidiana de la escuela. Facilita la toma de más decisiones y la introducción de más cambios, sin resistencia. A la vez reduce el nivel de responsabilidad pública en cuanto al proceso de tomar decisiones. Se promueve el liderazgo gestionario, ahora estamos en un tiempo en que los profesores tienen agendas muy ajetreadas y los padres trabajan a tiempo completo. No les sobra tiempo para las reuniones extras, que requiere la complejidad de tomar decisiones con esta delegación de responsabilidades. Reemplaza la consulta y participación en cuanto a toda la escuela. Los foros abiertos para tomar decisiones se definen como versiones de gestión profesional inferiores, y como un obstáculo al potencial de la *racionalidad* de la gestión profesional:

> Las reuniones del Consejo del Profesorado son, perdóname, un rollo (...) No podemos esperar una reunión para tomar decisiones (...) Los lunes, nos reunimos los presidentes del Consejo Escolar y el Consejo Pedagógico, y yo mismo (...) para intercambiar opiniones. No hay acta, es totalmente informal, tipo «¿Qué hay que hablar hoy?». Si no hay nada que hablar, vamos a tomar un café (...) Son conversaciones informales que no tienen valor legal porque es un consejo que no existe. (Director Ejecutivo, Escuela Campo, 4/5/1994).

Son las prácticas institucionales del día a día las que afectan a la mayoría de los resultados educacionales «es la articulación de la micro-política con restricciones... que es responsable de la mayor parte de la contención política (o ausencia de la misma) en las escuelas» (Ball, 1987, p. 270). Ya que éste es el caso, el ámbito de acción colectiva se estorba, permitiendo a los gestores individuales tener la mayor parte del control en sus escuelas, demandar mayores niveles de autoridad y ejercer autonomía e influencia moral en cuanto a en qué *debería* consistir la autonomía local. La directora ejecutiva de la escuela Mar, por ejemplo, promovió la participación en un contexto de autonomía productiva limitada, que ella diferenció de la descentralización. La autonomía limitada para poner en práctica las normas centrales, porque según ella, la descentralización es autonomía total, la cual ella no recomendaba en el momento del experimento portugués en gestión y gobierno[40].

> Podemos actuar, tenemos más libertad (...) No tenemos autonomía total, porque esto significaría autonomía financiera total (...) Tenemos mucho más que teníamos antes, no cabe duda, pero no es libertad total, no es la descentralización (...) La autonomía tendrá que venir poco a poco (...) Que Dios me salvara si no fuese así (...) las escuelas no están preparados, necesitan formación adecuada, cierto tipo de preparación (...) A los profesores aplicados les gustaría tener más autonomía (...) Los directores de clase deberían ser profesores muy serios y aplicados, con un perfil que cubra los requisitos de su trabajo, con lo cual, deberían ser nombrados por el equipo de dirección de la escuela, y se les debería obligar a aceptar el puesto, se les quitarían dos horas, y entonces, de esa manera, se les completarían sus agendas (...) el criterio se debería basar en su competencia. (28/2/1994).

La concentración de autoridad dentro de la escuela actúa conjuntamente con lo

(40) Llevado a cabo a nivel experimental pero nunca se puso en práctica a nivel general.

que define Woods *et al* como «colaboración forzada» o «colegialidad artificial» si parece implicar la intensificación, sobrecarga, ineficacia, elección limitada, procesos democráticos inapropiados, la dominación de un discurso informal e institucionalización extendida» (1997, p. 47). El fortalecimiento de la jerarquía dentro de las escuelas tiene el efecto de crear «una división de valores y propósitos de la cultura profesional (...) entre gestores –orientados hacia el presupuesto, el mercado, actividades empresariales, y a la búsqueda por la eficiencia– y los profesores –enfocados en el plan de estudios, la enseñanza y el aprendizaje, y las necesidades de los alumnos» (Ball, 1994, p. 58). A los profesores se les moviliza para que aseguren el cambio y se les prepara para que sean una parte de la segregación y la diferenciación. Su autonomía se define en términos de lo que *deben* estar haciendo y lo que tienen que dejar de hacer.

Esta autonomía reglamentada de dos propósitos choca con las formas anteriores de regulación de la autonomía profesional por el gobierno central, donde la regulación de la educación permite la autonomía profesional. Actualmente la autonomía profesional se reglamenta estrictamente a nivel local por la autonomía en la gestión.

GESTIONAR Y GOBERNAR DE PARTE DEL PROFESORADO

> Como si se quisieran eliminar los signos evidentes de una jerarquía que sigue existiendo. (Le Goff, 2000, p. 155)

Para cambiar la cultura de gestión y gobierno de escuelas, hay que cambiar el papel y participación de los profesores en la definición de tipos y áreas de autonomía. El cambio del papel de los profesores cambia la autonomía profesional de éstos. Se ha visto afectada su autonomía también a causa de cambios en la definición de planes de estudio y su evaluación. Esto significa que hay que definir qué conocimiento está incluido/excluido en las valoraciones principales del alumno, pero a la vez se les requiere a los profesores centrarse en las áreas del temario que no se evalúan. El trabajo que hacen los profesores en estas áreas del temario se evalúan en la valoración de su desempeño, a pesar de que a los alumnos no se les examina sobre estos temas.

Esto es movilizar el trabajo para cambiar la cultura de hacer cosas, ejercer el control sin proveer fondos, movilizando una mayor dedicación en cuanto al tiempo y recursos de los alumnos y profesores. Es una manera de conquistar los corazones de los profesores y movilizarlos para una metodología determinada sobre el trabajo, pero también para cambiar su representación mental de lo que constituye el trabajo educacional, y de contribuir a un proceso de «desprofesionalización» (Bullock & Thomas, 1997, p. 52) de una «pérdida de habilidades, hacer rutina el trabajo, la pérdida de lo conceptual en vez de lo operacional, responsabilidades, el reemplazo de lo íntegro con la compartimentación, sobrecarga de trabajo y burocracia, la carga y sobrecarga de tiempo y espacio, menos tiempo para reflexionar y recuperarse del estrés, la debilidad del control y autonomía, y en general, un cambio de estatus profesional a estatus de técnico». (Woods *et al,* 1997).

A menudo, esta estrategia es una manera de movilizar trabajo no remunerado, de intensificar el trabajo del profesor y su dedicación a las obligaciones no docentes, de nutrir una distinción entre trabajo «profesional» y «no profesional» y de evaluar la lealtad del profesor a las políticas prescritas (central o local) y culturas de educación. Esto se logra reemplazando la estrategia de reclutamiento basado en la experiencia del candidato, con el reclutamiento basado en la edad del mismo. Se describen los profesores «profesionales» como profesores que son dedicados, «responsables», y dispuestos a promover y facilitar prácticas prescri-

tas, y los profesores «no profesionales» como aquellos que simplemente «cumplen con sus tareas», y no están comprometidos a «su» trabajo. Estos profesores se convierten en miembros no deseados del *staff*, y se les restringe su autonomía en impartir materia y llevar a cabo evaluaciones: «La gente no puede hacer lo que les dé la gana, no son reyes dentro de su aula» (Director Ejecutivo, Escuela Campo, 4/5/1994). El espacio en que pueden ejercer la autonomía los profesores se define a nivel local en las escuelas, a través del diálogo entre profesores y restricciones de política local y central, y hay una variedad de reacciones, entre «mejorado», «conformes», «no conformes» y «profesores disminuidos» (Woods *et al*: 1997, p. 51). Entonces el control individual de la dirección, en aumento, se ejerce para juzgar moralmente a los profesores. Algunos directores ejercen este poder más fielmente que otros. El Director Ejecutivo de la Escuela Mar lo empleaba con entusiasmo:

> Siempre hay ese grupo que no participa, los que participan con lo que yo considero ser lo mínimo, imparten sus clases, cumplen con sus obligaciones, algunos mejores que otros, van a las reuniones cuando es necesario, pero si se les pide hacer más que eso, dirán que no.

En la cultura de auto-financiación, las escuelas tienen funciones nuevas o renovadas que podría significar que varias secciones del campo docente pierden su validez a medida que se vuelve a definir la base de conocimiento de este campo. A los profesores se les requiere desempeñar papeles tanto tradicionales como nuevos, pero sobre todo, a través del uso de sistemas de incentivos/recompensas/castigos, se les insta a demostrar un espíritu emprendedor.

AUTONOMÍA PARA SEGREGAR

El hecho de que los padres escojan la escuela, requiere que las escuelas respondan a, y que se acerquen a la provisión de educación basada en la distinción entre los «buenos» y «malos» en cuanto a las escuelas, alumnos y profesores. La segregación y la diferenciación dependen de la autonomía de mediadores, para permitir una regulación activa a nivel central. En Inglaterra, a las escuelas se les ha instado a operar en condiciones del mercado que ha resultado en escuelas empleando activamente las estrategias de marketing y cambiando la imagen de la escuela. Woods *et al* (1998, p. 148) identifica los cinco tipos de «reacciones (de las escuelas) a un ambiente más orientado al mercado» y entre estos «uno de los modos de operación (...) (es el) *promocional*–acción enfocada en cómo se percibe la escuela y el asegurarse de que su imagen es tan positiva como posible» (p. 149). Los incentivos financieros y la falta de los mismos están vinculados con resultados de exámenes, informes de inspecciones y tendencias de la elección de los padres. Sin que se les obligue a hacerlo por mandato directo, las prioridades educacionales se basan cada vez más en, de una parte, tener éxito en *reclutar* a los *mejores* alumnos (excluyendo a los demás) y profesores, y la producción de las *mejores* notas, y por otra parte, la preocupación de no atraer a estos alumnos y así arriesgarse a que se perciba como *no viable educativamente*. Algunas escuelas son éxitos: aumenta el número de alumnos, y aumenta el presupuesto. Pero que una escuela se convierta en un éxito o un fracaso no sólo depende de la capacidad de atraer a alumnos. Las escuelas tienen historias, una reputación, y los padres que están seleccionando una escuela están buscando ciertas cosas. En qué consiste una escuela *buena* y *mala* se debate mucho, ya que estos conceptos están estrechamente vinculados con jerarquías de conocimiento, la composición de los consejos del profesorado y los alumnos, y el tipo de escuela. La imagen de una escuela se construye con indicativos de

prestigio (tal como la historia de su fundación, su legado histórico, que consiguen sus alumnos antiguos en cuanto a sus vidas profesionales, logros, nivel o sector de trabajo, las conexiones sociales o políticas de éstos, el programa de estudios de la escuela, la disciplina, sus resultados en los exámenes, el porcentaje de alumnos que siguen con sus estudios en la Universidad), ética religiosa o filosófica, informes de inspecciones, resultados de exámenes, y composición del cuerpo estudiantil. Los padres están ayudando en el proceso de definir cuáles con los aspectos «desagradables» de la educación, y de esta manera, los alumnos se clasifican en «categorías»:

> la segunda categoría de niños (...) tal vez prefieren que los hijos no asistan a la escuela con ellos (...) es la parte pija de una persona que quiere que su hijo esté en una escuela con otros niños motivados, y que no tengan que estar en una escuela donde cierto porcentaje de los niños estará menos motivado, menos capacitado, más dispuesto, digamos a progresar a un ritmo lento, y posiblemente interrumpirán las clases (...) (Escuela Belleville, Director, 5/11/1994).

El alumno ideal estará dispuesto y probablemente elegirá asignaturas Clásicas, y dará buen rendimiento en las tablas de resultados. Será seguro de sí mismo, con una visión de la planificación para el futuro, y logrará buenas notas.

No todos los padres escogen activamente, pero los que lo hacen, están buscando cosas específicas. Algunos padres no participan en el proceso de selección sino que valoran la proximidad de la escuela, y su escuela local.

> Los que están escogiendo activamente quieren escuelas que parezcan estar bien dirigidas, con buena disciplina, bastante tranquilas. Quieren que sus hijos vayan a una escuela donde vayan a estar seguros, donde no van a sentirse intimidados por otros niños. Quieren que sus hijos vayan a una escuela donde las notas de los exámenes estén bastante bien, quieren una escuela donde los profesores sean asequibles, y donde puedan hablar y charlar y hacer preguntas (...) Ahora tal vez no sean todos los padres los que quieran eso. (Director, Escuela Belleview, 15/11/1994).

Los directores están influyendo en las divisiones educativas, (algunas nuevas, en otros casos renovadas) ya que están respondiendo activamente a la decisión de los padres de seleccionar según los resultados académicos de la escuela, y su posición en las tablas de clasificación. Están ejerciendo la autonomía por la selección. Ahora, a causa del ámbito de la política, las exigencias de los padres o la posición moral de los consejos escolares o gestión, se considera un método simplemente lógico incluir o excluir a ciertos alumnos, a la hora de matricularse o durante su vida escolar.

> Uno de los fallos básicos del Programa Nacional de Estudios es (...) que si se dice «Todos vais a estudiar estas asignaturas y se espera que alcancéis tal nivel», se da por hecho que hay niños y padres que están de acuerdo con esto (...) En realidad, hay cierta cantidad de jóvenes a quienes este método les echa para atrás, y paran y experimentan un retroceso, y no querrán volver a la escuela. (...) Me gustaría creer que los cambios propuestos en el Programa Nacional de Estudios (...) nos ayudarán a buscar maneras de motivar a esos jóvenes que no están sacando todo el provecho posible del Programa (...) y proveer cursos de formación profesional desde las edades de 14-16 años. (Escuela Belleview, Director, 19/1/1994).

Cuando los mediadores locales ejercen la autonomía, se considera un método productivo, ya que, en un sistema donde el instrumento principal para medir son las notas de los exámenes, «bajo rendimiento» no es algo deseable. En tal sistema, lo beneficioso es quitar a ciertos alumnos del área común del plan de es-

tudios[41] para «hacer limpieza» en la escuela en conjunto, y al final, los resultados nacionales. Esto, como demuestra esta cita, se justifica como el mejor método por los alumnos y el «bien del público».

> Hay mucha evidencia que sugiere que esos jóvenes que pueden beneficiarse de una educación académica, suelen hacerlo, y quieren hacerlo. Sin embargo hay una cantidad significativa de jóvenes que se sienten desanimados, que no les interesa la escuela, que no ven el porqué de los títulos académicos (...) o por qué no van a conseguirlos, o por qué no les lleva a ningún trabajo (...) la evidencia sugiere que los jóvenes que no sacan muy buenas notas en el GCSE[42] (...) una vez que están siguiendo un curso con 16 años, de un año o dos (...) o Sanidad, o Asistencia Médica, o Estudios Empresariales (...) donde ven que conduce a una meta tangible y alcanzable en cuanto a un puesto de trabajo (...) en estos casos, a los alumnos les encanta. (Director, Escuela Belleview, 15/11/1994).

La creencia de que este tipo de autonomía es algo productivo se fortalece cuando la segregación de alumnos no sólo reduce el impacto de los alumnos «no deseables» en bajar las notas de los exámenes de la escuela, sino también genera, de una manera, un beneficio para la escuela. Así lo explica el director ejecutivo de la Escuela Campo:

> La producción que generábamos aquí en el Departamento de Mecánica, en los talleres de la escuela es enorme. Conseguimos producir, pero después, esa gente, los que trabajaban, se iban jubilando, cambiando de trabajo, etc. y realmente, los nuevos Ingenieros Técnicos (los recién titulados) nos son útiles, pero por otra parte no, porque en teoría son mejores que los antiguos, pero en la práctica, son los antiguos los que son mejores, ¿no es así? Y la lucha que teníamos a causa de eso (...) las luchas que había entre profesores en Grupos 12 y 2.
> (...) Recuerdo que la escuela sacó papeletas para una máquina para la Parroquia local, que se pagó (...) y las vendimos con un beneficio de 20.000 escudos, y ganamos, ganaron los alumnos que lo hicieron, los profesores, la escuela, ganó todo el mundo (...) Hicimos vallas para las parroquias locales, centros de mayores, centros culturales, así que había varias cosas que pudimos haber desarrollado, y pudimos haber hecho más. Pero mientras tanto, algunos profesores se fueron, y los otros, los chavales, no pueden seguir, ya no tienen la formación para realizar estos tipos de trabajo. (4/5/1994).

A la ética que guía la meta de democratización educacional se le da menos prioridad que al criterio financiero, y al criterio de diferenciación social e individual. Aumentar la capacidad de una escuela para la auto-financiación significa que hay que ampliar la provisión de formación profesional. La auto-financiación de las escuelas, de esta manera, contribuye a dirigir muy temprano la trayectoria profesional de los alumnos. A los profesores también se les insta a formar parte de este proceso de segregación y diferenciación.

Las elecciones de los padres influidas por el mercado, de esta manera, refuerzan la continuidad con la manutención de las jerarquías existentes de las escuelas privadas, *Grammar schools* y escuelas públicas en Inglaterra, además de introducir una nueva jerarquía dentro de las escuelas públicas. Continúa la tendencia de los padres de mandar a sus hijos a las escuelas privados. Se recalcan la elección entre las escuelas públicas que están muy bien equipadas para deportes o ciencias o las que no tengan *demasiados* niños problemáticos o con discapacidades educacionales. Las ins-

(41) El área común del Programa Nacional de Estudios comprende las asignaturas más académicas, tal como las matemáticas, idiomas, ciencias básicas.

(42) *General Certificate of Secondary Education* estudiado entre 16-18 años.

tituciones y procesos, públicos y democráticos, se empiezan a emplear para satisfacer los intereses privados de determinados padres, en vez del interés del público en conjunto. Esto da como resultado que la diferenciación social y educacional de determinadas áreas geográficas no se basan en el interés educacional sino en el sueldo de la familia, las notas de los exámenes y el estatus social. Todo esto se disimula bajo el pretexto de seleccionar según la ética de disciplina, los resultados de los exámenes o el ambiente dla escuela. El concepto de segregación y diferenciación se usa aquí independientemente de su significado tradicional, vinculado con la pobreza. Los conceptos citados aquí se refieren al fenómeno más amplio de diferenciación social, en vez de entrar en los debates actuales de las medidas cuantitativas de segregación entre el 80% y el «20% desfavorecido» de la población (Gorard *et al*, 2002, p. 28) que no pueden permitirse comprar la comida en el comedor de la escuela. Este fenómeno va más allá de este tipo de medida, que se ha usado en el Reino Unido para avanzar el argumento popular, afirmando que «durante el período cuando se introdujeron las políticas de elección y competencia, no existe evidencia de un aumento de la estratificación social en las escuelas...» (p. 30). El propósito aquí no es participar en debates conclusivos sino examinar la complejidad de cómo la autonomía se encuentra a nivel local entre dos cosas –la consolidación de entornos de provisión que aseguran la imagen de la escuela para mantener o aumentar el numero de matrículas, y la preservación de jerarquías locales de escuelas distribuidas geográficamente y segregadas socialmente. El Director de la escuela Belleview describe la posición de su escuela, haciendo referencia a este fenómeno.

> Tenemos una variedad de capacidades increíble. En el último curso tenemos un chico que acaba de tener su entrevista para entrar en la Universidad de Oxford, otra chica que ha recibido 3 ó 4 ofertas para la Facultad de Medicina (...) y tendremos jóvenes (...) que consiguen muy poco académicamente (...) el alumno típico, si existe un alumno típico, tiene un nivel por debajo del promedio nacional (...). En cuanto a los menos capacitados (...) tenemos más chicos que chicas (...) es una escuela en la mayor parte blanco (...) de los 1800 niños que tenemos, no habrá más que 50 de otras razas, y eso va aumentando poco a poco cada año pero muy poco a poco (...) y lo interesante es que bastantes de estos niños viajan mucho cada día para venir aquí (...) South Tolbry como zona no es una zona muy favorecida (...) el porcentaje de desempleados es un poco más que el promedio nacional, habrá familias desfavorecidas en esta zona (...) no somos una escuela que depende de un municipio sobre todo, o de zonas de casas privadas (...) vienen de una variedad de entornos sociales y económicos pero South Tolbry no tiene las zonas súper pijas. (Director, Escuela Belleview, 19/1/1994).

La posición de las escuelas y la diferenciación entre familias está bien arraigada en las mentes locales y profesionales: «las *Grammar schools*, que tienen padres de clase media, aspirantes, consiguen mejores notas de GCSE en las tablas de clasificación a causa del tipo de alumno que va allí». (Director, Colegio Ashfield Common[43], 18/1/1994). Las jerarquías actuales y la diferenciación se pueden obstruir o permitir que avancen. El director ejecutivo de *Campo School* creía en su avance.

> El alumno que deseamos tener aquí es el que sabemos de antemano hacia dónde va (...): el Instituto Técnico Avanzado, o la Facultad de Ciencias de la Universidad; el alumno que *quiere* estar aquí, y éste no es el alumno que está aquí ahora; el alumno involucrado en actividades de baile y música; el alumno que logra notas de 15 sobre 20, o más. (4/5/1994).

(43) Escuela en Inglaterra.

Los directores de escuela, como el de *Belleville School*, son muy conscientes de los límites impuestos por la política, y cómo estos influyen en la capacidad de sus alumnos de dar un buen rendimiento. Hasta las escuelas grandes, en fase de expansión, como *Belleville* se ven limitados en lo que pueden hacer para mejorar los resultados del GCSE. Hay una restricción doble –lo mencionado, y la capacidad de proveer educación que tiene en cuenta la población local, y no sólo una parte de ella.

> A lo mejor podríamos mejorar del 25 al 30%, o lo que sea. No vamos a subir hasta 73, supongo que nunca, sería totalmente imposible. Hay que reconocer eso (...) No me sorprendería si (...) algunas escuelas están sufriendo como resultado de la provisión que se hace a los mismos dentro de la misma ciudad, debido a un número más alto de jóvenes con dificultades de aprendizaje (...) un porcentaje más alto que ése estaría fuera, en las afueras, las zonas más de clase media (...) ¿Cómo vamos a encajarnos en ese tipo de relación? Porque nuestro porcentaje de niños con dificultades no será tan alto como en algunas escuelas más cerca del centro de la ciudad, el número de comidas gratuitas para alumnos va a ser más bajo que sería en algunas otras escuelas, porque tal vez están en una vecindad menos privilegiada, o lo que sea. Hay que tener en cuenta todos estos factores (...) aunque el número de jóvenes que recibe comidas gratuitas está aumentando, ha subido desde el 12 o 15% a casi el 20% (Director de la Escuela, Belleview School, 15/11/1994).

Los conceptos de clasificación, y criterio de rendimiento excluyeron a la mayor parte de sus alumnos para dar buen rendimiento, y las formas de autonomía a su alcance reforzaron esta exclusión y las jerarquías existentes locales de escuelas; esto es debido a las restricciones impuestas en las escuelas, las cuales sólo valoran las tablas de clasificación para describir los resultados locales de la enseñanza / aprendizaje, como se explica en esta cita:

> Tocam es un *Grammar School*[44] y hasta hace poco ha existido cierto proceso de selección (...) y sus notas estaban muy bien (...) Se comparaban muy favorablemente con colegios fuera de la ciudad. Nos ha decepcionado nuestra estadística de 25% de 5+ Nota C[45], hemos conseguido el 28% en cursos anteriores. Para poner estos resultados en contexto, ahora evaluamos la capacidad educacional de los jóvenes (...) desde su entrada, y estamos pensando en hacer eso también al final del 9º curso, a pesar de que se realicen las evaluaciones de *Key Stage* 3[46]. Creo que necesitamos hacerlo por nuestro propio beneficio (...) un 50% de los niños que han entrado aquí este septiembre tienen una capacidad de leer un año y medio por debajo del promedio nacional para niños de esa edad. (15/11/1994).

CONCLUSIONES: EL DIÁLOGO AUTONÓMO (ESCOLAR) Y CONTROL (GUBERNAMENTAL)

Una estructura central muy rígida está forzando la autonomía tanto dentro de varios niveles de las instituciones del Estado, como fuera de las mismas. En este sistema, la autonomía de las escuelas a la vez que se concede (implicando acción directa) por el gobierno central, está regulada por el mismo. En este caso no hay desplazamiento de autonomía dentro del estado (desde el gobierno central a las escuelas) sino más bien un desplazamiento de autonomía desde el Estado (desde el gobierno central a padres individuales, o empresas privadas por ejemplo). La autonomía se

(44) «Colegio de Gramática»: escuelas de educación secundaria en el cual para ingresar hay que aprobar un examen de aptitud.

(45) Es decir, 25% de los alumnos consiguieron nota «C» (Equivalente: Bien) en 5 asignaturas o más.

(46) «Etapa Clave nivel 3»: evaluaciones obligatorias del Gobierno, que el profesor lleva a cabo.

concede selectivamente a las escuelas y hay grados variantes de autonomía de escuelas, en cuanto al programa de estudios y al sueldo del profesor. La autonomía se concede por el gobierno central a través de un sistema que diferencia entre las escuelas y los alumnos. La autonomía otorgada podría producir traslados tanto dentro del Estado como fuera del mismo, y la autonomía no reglamentada (por el Estado) permite que la reglamentación se ejerza a nivel local por los padres, o, en el caso de las condiciones laborales o sueldos del profesorado, por los mercados locales/ regionales de labor docente. Los dos traslados cambian el ambiente en que la escuela ejerce la autonomía. Los dos traslados se reglamentan por mecanismos complicados, colocados por el gobierno central. El gobierno sigue en su papel fuerte de formar la política educacional, en delegar la autoridad e influencia fuera de las instituciones del Estado responsables al público, para formar una «economía» compuesta de provisión, finanzas y control.

La oposición entre gestión educacional y empresarial está en el corazón de las contradicciones, paradojas y dificultades a que se enfrentan las escuelas. La introducción de la gestión empresarial se hace a costa de, y reprimiendo, la gestión educacional participativa. Ya que los métodos de gestión empresarial ponen mucho hincapié en «conseguir que las cosas se hagan», en responder a los problemas a través de la diferenciación y selección, sale perdiendo el compromiso de la gestión educacional a la expansión universal. Aunque las cosas que «se consiguen hacer» sean antidemocráticas porque la gestión es «una tecnología sofisticada (promoviendo una) perspectiva dominante de sentido común» (Ball, 1994, p. 71). La autonomía se moviliza para significar y lograr cosas diferentes, y muchas veces, estas cosas van más allá de lo que se propusieron lograr. Empecé a sugerir que son la naturaleza y las implicaciones de estos resultados, analizando la autonomía con referencia a los cambios simultáneos en la educación escolar. La tarea siguiente será investigar aún más, en profundidad a nivel de escuela y gobierno municipal para evaluar cómo se está desarrollando la autonomía y cómo se está empleando.

(Traducción: Bethany Dockrill)

BIBLIOGRAFÍA

AFONSO, A. J. et al: *Orientaçoes de Ambito Escolar no Contexto da Experimentacao do Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas*. Braga, GIA.IE/Universidade do Minho, 1994.

AZEVEDO, J.: *O Ensino Secundario na Europa*. Porto, Ed. ASA, 2000.

BALL, S. J.: *The Micro-Politics of the School. Towards a Theory of School Organisation*. London, Methuen, 1987 (trad. española: *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós, 1989).

— *Education Reform –a Critical and Post-Structural Approach*. Buckingham, Open University Press, 1994.

BARROSO, J.: «A Escola entre o Local e o Global – Perspectivas para o Século XXI», en *A Escola entre o Global e o Local*. Lisboa, Educa/Forum Português de Administração Educacional. 1999.

BENAVENTE, A.; SEABRA, T.; SEBASTIAO, J.: *Renunciar à Escola, O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa, Fim de Século, 1994.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E.: *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard, 1999 (trad. española: *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, Akal, 2002).

BULLOCK, A.; THOMAS, H.: *Schools at the centre? A study of decentralization*. London, Routledge, 1997.

CLARKE, C.: Secretario de Educación, DFES home web page, Noviembre, 2003: www.dfes.gov.uk, 2003.

COSTA, J. A. R. DA: *Administração Escolar: Imagens Organizacionais e Projecto Educativo de Escola.* Universidade de Aveiro, Tesis de Doctorado, 1995.

DFES (Ministerio inglés de Educación y Empleo): Home web page, Noviembre, 2002: www.dfes.gov.uk

— November, 2002 Act, HMSO (Her Majesty's Stationery Office).

GENTILI, P.: «A complexidade do óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional», en: L. H. SILVA (ed.): *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização.* Petropolis, Ed. Vozes, 1998, pp. 320-339.

GORARD, S., TAYLOR, C.; FITZ, J.: «Markets in public policy: The case of the UK Education Reform Act 1988», en *International Studies in the Sociology of Education*, 12 (2002), pp. 23-41.

HANSARD: *Cámara de Comunes. Oral Answers to Question de la Secretaría de Estado* (10.01.2002): www.parliament.the-stationery-office.co.uk/pa/cm200102/cmhansrd/vo020110/debtext/20110-01.htm

HUDSON, B.: *For and against foundation hospitals*, 2003: www.open2.net/theservice/forandagainst

KEEP, E.: «Do borrowed clothes fit? – some question marks concerning the importation of private management practices and market models into secondary education», en *British Education Research Association*, 1990.

LE GOFF, J. P.: *Les illusions du management. Pour le retour du bon sens.* Paris, La Découverte, 2000.

MACEDO, B.: *A Construção do Projecto Educativo de Escola – Processos de Definição da Lógica de Funcionamento da Escola.* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

MARQUES CARDOSO, C.: *Decentralization, School Autonomy and the State in England and Portugal: 1986-96.* Londres, London School of Economics and Political Science, Tesis de Doctorado, 2001.

— «Do Público ao privado: gestão racional e critérios de Mercado em Portugal e em Inglaterra», en J. BARROSO (ed.): *A Escola Pública. Regulação, Desregulação e Privatização.* Porto, ASA, 2003, pp. 149-191.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: *Documento orientador da revisão curricular do ensino profissional*, 2003.

POLLIT, C.: *Managerialism and the Public Services, Cuts or Cultural Change in the 1990's.* Oxford, Blackwell, 1991 (trad. española: *El gerencialismo y los servicios públicos.* Madrid, Ministerio de Economía y Hacienda/IEF, 1993).

WHITTY, G., POWER, S.; HALPIN, D.: *Devolution and Choice in Education: The school, the state and the market.* Buckingham, Open University Press, 1998 (trad. española: *La escuela, el estado y el mercado.* Madrid, Morata, 1999).

WOODS, W. *et al*: *Restructuring Schools, Reconstructing Teachers. Responding to Change in the Primary School.* Buckingham, Open University Press, 1997.

WOODS, P. A., BAGLEY, C.; GLATTER, R.: *School Choice and Competition: Markets in the Public Interest.* London, Routledge, 1998.

LA AUTONOMÍA DE CENTROS ESCOLARES EN ESPAÑA: ENTRE DECLARACIONES DISCURSIVAS Y PRÁCTICAS SOBRERREGULADAS

ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA (*)

RESUMEN. El artículo describe una historia reciente de lo que ha sido la autonomía de los centros en España, combinando –en el cuadro que dibuja– los análisis teóricos, la propia regulación normativa y la vida de los centros, recogida en voces de sus actores y pacientes. En especial, se concentra –como hilo conductor al que alude el título–, en la contradicción entre grandes proclamas para favorecer la autonomía de los centros y equipos directivos y, luego, la supervivencia de una tradición normativa que impide desarrollar proyectos propios y encorseta las prácticas docentes hasta límites no profesionales. Asímismo, se pondrá de manifiesto la llamada doble cara (haz y envés) de la autonomía, por lo que debe ser debidamente situada, no vaya a ser que, bajo la reivindicación autonomista, se nos cuele –sin ser conscientes de ello–, contribuir a desmantelar el servicio público. Finalmente, se plantearán –de forma prospectiva– los escenarios y caminos futuros de la autonomía en España, dentro de unas nuevas lógicas de acción de la administración educativa y de la fragilidad intrínseca de su desarrollo.

ABSTRACT. This article describes a recent history of what has been the autonomy of centres in Spain, in combining –on the table drawn below– theorical analysis, legal regulation and life in the centres, collected in the voices of its actors and patients. Specially, it is focused, –as the leading thread referred by the title of this article– in the contradiction among big proclamations in order to treat favourably autonomy of the centres and directive teams and after, the survival of a normative tradition which prevent the development of personal (own) projects and make rigid educational practices to non professional limits. It will be also exposed which is called the double face (lit and back) of autonomy and which has to be correctly defined because if not, maybe, under the concept of autonomist claim, we contribute –without being conscious of it–, to destroy Public Service. Finally, it will be exposed on an exploring form- the scenes and future ways of autonomy in Spain, under the view of new logics of action of educational administration, and on the frame of fragility of its own development.

Es que las normativas de comienzos de curso son misales, y cada vez más son misales. Antes el director podía decir: «mire, usted tiene diez días para asuntos propios», y era el director quien auto-

(*) Universidad de Granada.

Fecha de entrada: 07-01-2004 Fecha de aceptación: 30-01-2004

rizaba en qué momento se empleaban. Ahora no, a usted si se le muere su suegra, un día; si se le muere un hermano, tantos días. Una autonomía sería, en este caso, una normativa que diga: «usted puede administrar diez días en el profesorado, como estime más oportuno en su centro». Aunque normativamente se proclama la autonomía (sobre todo en los preámbulos de leyes y normas), en la práctica no existe (01/123).

INTRODUCCIÓN

La hipótesis de partida es que, en el caso de la autonomía escolar, no sucede sólo una contradicción entre retórica y práctica, en este caso, tan vieja como los estudios de las reformas educativas (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002); es más bien un mecanismo del discurso pedagógico por el que, en estos tiempos de debilidad para imponer normas, el Estado se ve forzado a recurrir al discurso de la «autonomía» para justificar su gobierno de la educación. Como premonitoriamente vio Hans Weiler, siguiendo los análisis de Habermas sobre los problemas de legitimación en el capitalismo tardío, se emplea como un dispositivo de «compensación» de legitimidad. Por tanto, no se trata sólo de que la autonomía haya quedado en discurso, sin traducirse debidamente a la práctica, sino que forma ya parte de los dispositivos mismos de construcción del discurso de las políticas educativas actuales, lo que explicaría que pueda ser utilizado por políticas educativas de muy distinto signo ideológico. Su deconstrucción (teórica o práctica) muestra cómo, a falta de una referencia, su sintaxis retórica puede ponerse al servicio ambivalente de objetivos dispares, por lo que es preciso diferenciar las diversas lógicas en que se inscriben y los propósitos que guían los discursos legitimadores de las políticas de descentralización y de las autonomías de los centros escolares.

En su momento[1] propuse acudir, en un sentido particular, al término *foucaultiano* de «práctica discursiva» para comprender el tema. Habría, así, determinadas reglas y condiciones materiales que hacen posible elaborar el discurso sobre la autonomía, por políticas educativas con bases ideológicas dispares. Más que explicar, entonces, los discursos de la autonomía en relación a objetos materializados, se trata de «definir estos objetos refiriéndolos al conjunto de reglas que permiten formarlos como objetos de un discurso [...], como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan» (Foucault, 1970, pp. 78-81). Tales prácticas discursivas producen el objeto acerca del que hablan, fijando un «régimen de verdad» que hace funcionar un tipo de discurso, con unos procedimientos y sistemas de poder que lo generan y sostienen, a la vez que induce y prorroga otros efectos de poder. Cual nueva «jaula de hierro» weberiana se trata, pues, de un nuevo dispositivo, al final de la modernidad, para la gobernación de la educación. Una práctica discursiva se configura, así, como una retórica política al crear expectativas que, luego, en la práctica no generan los cambios esperados; por un conjunto de estrategias y tác-

(1) Cfr. A. Bolívar: «La doble cara de la descentralización y la autonomía», *en Revista Organización y Gestión educativa*, núm. 4, (1995), pp. 3-8; y «La autonomía e identidad propia del Centro: ¿a qué práctica discursiva responde?», en *Reforma Educativa y Organización Escolar*. Santiago, Tórculo, Vol. I, (1996), pp. 433-441, en M.A. Zabalza (ed.); también mi contribución, *El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y descentralización*, en M. A. Pereyra *et al.* (ed.); *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, pp. 237-266; y «La autonomía de la escuela. A propósito del libro editado por Helena Munín», en *Revista de Estudios del Currículum*, 3 (1), (2000), pp. 217-245.

ticas que transitoriamente –al menos– contribuyen, de este modo, a dar credibilidad a las reformas (Popkewitz, 1994).

Por lo demás, el discurso de la autonomía, despierta de entrada, una seducción, al interpelar deseos básicos de mayor libertad, máxime en países de tradición centralista. Ser más «libres» con respecto a la Administración en el puesto de trabajo, o a la hora de elegir la escuela para los hijos, es siempre bien acogido. Además, como el de la colaboración o la calidad, a los que a menudo va unido, funciona como un discurso moralista, apelando a que la responsabilidad del buen funcionamiento de los centros escolares depende, en primer lugar, de ellos mismos, induciéndolos a que sean más productivos, por lo que –al final– el fracaso o no consecución de los efectos deseados dependerá de los propios agentes. Si un control burocrático del currículum y enseñanza no lleva muy lejos, las apelaciones de autonomía pretenden inducir al compromiso de los agentes educativos, posibilitar la gestión y toma de decisiones más oportunas, adecuar el currículum a cada contexto o a los métodos de enseñanza más adecuados.

Bastarían algunos ejemplos, tomados de las tres últimas grandes leyes educativas[2], para constatar cómo, paradójicamente, hay una cierta coincidencia a nivel de declaraciones formales sobre proclamas de autonomía. Por la ambigüedad constitutiva que arrastra el término, será preciso delimitar en cada caso la matriz ideológica a la que pertenece, así como –en una lógica propiamente pedagógica–, los nuevos modos de regulación y capacidades, a centros y profesores que haya podido promover. En ésta, como en otras cuestiones, no siempre decir es hacer, pues la capacidad preformativa del discurso puede ser de grado cero. Como defendió (Barroso 1997), dado que la autonomía es un concepto construido social y políticamente en cada centro escolar, las declaraciones formales de autonomía no la crean, aún cuando pueden favorecer o no su desarrollo. Será la creación de condiciones oportunas las que posibiliten, mejor o peor, capacitar a los centros escolares para construir, en distintos grados de desarrollo (nunca homogéneamente), su autonomía para un mejor servicio público de la educación.

Por lo demás, así como los actores educativos hacen su propia reconstrucción práctica de la autonomía, sus voces operan –a su modo– la «deconstrucción» de los discursos sobre la autonomía y descentralización (Morgado, 2000; Pereyra, 2002), en los espacios propios de construcción, como son las aulas y los centros. De este modo la deconstruye un profesor: «la autonomía de los centros está en leyes, está en papeles, pero en la realidad, ciertamente, no existe» (210/29). Por su parte, nos dice un director: «la normativa y la Administración dejan muy poco margen de actuación al director, le dan muchas cosas atadas desde arriba, desde los horarios, los cupos de profesores, el funcionamiento del centro y demás serie de cuestiones. La pequeña autonomía que actualmente le queda, no

(2) Así, se puede constatar, en los siguientes artículos legislativos. La LGE (1970) declaraba en su art. 56: «Los centros docentes gozarán de la autonomía necesaria para establecer materias y actividades optativas, adaptar los programas a las características y necesidades del medio en que están emplazados, ensayar y adoptar nuevos métodos de enseñanza y establecer sistemas peculiares de gobierno y administración». Por su parte, la LOGSE (1990), en su art. 57.4, enunciaba: «Las administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores». Finalmente, la LOCE, en términos paralelos a los anteriores, formula en su art. 67: «Los centros docentes dispondrán de la necesaria autonomía pedagógica, organizativa y de gestión económica para favorecer la mejora continua de la educación. Las administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, fomentarán esta autonomía y estimularán el trabajo en equipo de los profesores».

tiene una valoración sistemática. [...]. Le viene todo marcado o dado, no tiene ninguna autonomía; al carecer de autonomía en los centros, el poder que tienen es bastante limitado» (15/18).

DILEMAS Y TENSIONES DE LA AUTONOMÍA ESCOLAR

Después de las evidencias acumuladas (Fullan, 2002; Bolívar, 1999; Rodríguez Romero, 2003) en la década de los setenta sobre el fracaso a nivel local de los cambios externos diseñados a gran escala, se pasó, a partir de los ochenta, a tomar el centro escolar como la unidad básica del cambio; pensando que los procesos de innovación o la mejora de resultados del centro educativo requieren una autonomía del centro escolar en el diseño y desarrollo del currículum, así como en el empleo de los recursos y organización que estime más adecuados. Desde esta perspectiva, alternativa a otros usos de presión por los clientes, la autonomía escolar se sitúa dentro de un marco para el desarrollo del centro como organización y para reconstrucción del currículum. En consecuencia, supone la creación de dispositivos, competencias, apoyos y medios que permitan que los centros escolares, en conjunción con su entorno local, puedan construir su propio espacio de desarrollo, del que –posteriormente– den cuentas.

Una política educativa fuertemente centralista en prescribir y gestionar cambios en España ha llevado no muy lejos, al tiempo que «desprofesionaliza» al personal docente e impide la emergencia de procesos generadores de innovaciones. De ahí que las declaraciones de autonomía han presentado un *rostro positivo* al tomar el centro escolar como la unidad básica del cambio, posibilitar la toma de decisiones por los propios agentes, aumentar la participación de padres y profesores, al tiempo que se han incardinado en el medio y contexto cultural o –incluso–, han incrementado la eficacia en la gestión de los centros públicos. Sin embargo, en nuestra actual coyuntura social, la legítima aspiración al autogobierno de los centros escolares, mezclada con la tendencia neoconservadora de introducir mecanismos de desregulación y competencia entre los centros escolares, puede dar lugar a diferenciar institucionalmente la oferta pública educativa (Smyth, 2001).

De este modo, como dice Derouet (Derouet y Dutercq, 1997, p. 71), referido al caso francés, «varias lógicas han presidido las decisiones que han abocado a la autonomía de los centros. Desde su origen, dos lógicas han sido determinantes. Una lógica pedagógica y una lógica de gestión». Por eso, la autonomía de los centros educativos tiene dos bases distintas o propósitos que la guían: aquellos discursos y prácticas que conducen a transferir a la escuela modos de gestión privados, frente a aquellos otros que pretenden potenciar la capacidad de los centros para desarrollarse y responder mejor a las demandas de su entorno. A las motivaciones de incrementar la eficiencia se unen, desde otra lógica, los motivos de «reprofesionalización» del cuerpo docente así como una democratización de la toma de decisiones. De ahí que el incremento de autonomía de las escuelas no es sólo una medida técnica de racionalización o modernización de la gestión escolar. Más prioritariamente, es una medida política, que se inscribe en un campo más amplio de una nueva gestión pública de la educación[3].

(3) Whitty, Power y Halpin, (1999) señalan que la orientación neoliberal «hace especial hincapié en los mecanismos del mercado. Esta descentralización a través del mercado se articula con las justificaciones de la calidad y la eficiencia, basadas en el discurso de la nueva gestión pública, con su insistencia en una dirección escolar fuerte y la supervisión externa, que hace posible el desarrollo de indicadores de rendimiento, reforzados en muchos casos, por la inspección externa» (p. 54).

A este respecto resulta elocuente lo que ha sucedido con los nuevos discursos sobre la autonomía. En lugar de haber primado una lógica propiamente pedagógica, se han quedado en un nuevo modo de gestión, que transfiere –responsabilizando– al centro escolar determinadas competencias, respondiendo –en último extremo– a una tendencia neoliberal, en un momento de crisis de los servicios públicos (Duru-Bellat y Meuret, 2001). En lugar de haber sido un medio para potenciar la apropiación (cogestión) de la educación por sus respectivas comunidades, en las mejores realizaciones, se ha quedado –más bien– en un medio para que los centros pudieran ofrecer diferentes proyectos educativos a elegir por los potenciales clientes. De este modo, la hegemonía que el discurso sobre la autonomía ha tenido en las pasadas décadas, está cediendo su lugar al rendimiento de cuentas, evaluación por resultados o competencia intercentros (Ranson, 2003). Vaciados o agotados los efectos del discurso de la autonomía o de la gestión basada en la escuela, son otros aires de eficacia, rendimiento o calidad los que recorren las políticas educativas occidentales.

A ello han contribuido algunas de las revisiones realizadas en los últimos años sobre lo que ha dado de sí la gestión basada en la escuela, que han puesto de manifiesto (Leithwood y Menzies, 1998) cómo, en altos porcentajes, no se han encontrado impactos medianamente significativos en el aprendizaje de los alumnos. En muchos casos ha quedado como una forma de delegación administrativa o curricular a la dirección del centro. Usada como medio para implementar más eficazmente determinadas reformas tomadas a nivel central, no ha logrado incrementar por sí misma la calidad educativa, al no haber incidido en la propia cultura organizativa escolar. Si la adopción de un sistema de decisiones basado en la escuela puede ser una condición necesaria para iniciar un proceso de mejora, no es suficiente para ofrecer más altos niveles de aprendizaje para todos. A menos que la gestión autónoma se dirija a la mejora de la enseñanza y de los niveles de aprendizaje de los alumnos, unida a configurar el centro con una cultura de investigación y mejora de lo que se hace, la descentralización o autonomía de los centros tendrá pocos efectos en la mejora (Briggs y Wohlstetter, 2003).

El asunto cabría enfocarlo de nuevo, desde nuestra perspectiva, en que importa menos la delegación o transferencia de espacios de gestión semiautónoma del currículum, cuanto el capacitarlos para tomar por sí mismos las decisiones que estimen oportunas. La autonomía no debiera ser justificada sólo como una buena solución para la calidad educativa, sino plantearla como un cambio e innovación en sí misma, que requiere –entonces– ir construyendo las condiciones y procesos que la posibiliten o generen (Murphy y Beck, 1995). Sólo de este modo el desarrollo interno de los centros puede ser un camino que permita reconstruir seriamente nuestros centros y nuestra educación. La autonomía también se aprende, sentencia (Barroso, 1997). Además de necesitar recursos humanos y materiales, comporta una concepción de la formación e innovación centrada en la escuela, una determinada concepción de los profesores como profesionales reflexivos, que comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo, y exige ir rediseñando el centro como comunidad de aprendizaje para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución.

Las tensiones y dilemas que atraviesa la autonomía de los centros educativos son grandes: posible incremento de desigualdad entre centros, pérdida de homogeneidad del sistema, desregulación de la educación como servicio público, etc. Pero también, las políticas educativas fuertemente centralizadas se han agotado políticamente en gran par-

te de los países[4], sobre todo como propuestas de cambio y mejora de la educación. En este contexto, nos vemos situados, entre favorecer y potenciar la autonomía de los centros, y velar por los potenciales peligros que amenazan su puesta en práctica. En la situación actual, comenta un director: «la tradición de la que venimos es que esté regulado hasta lo último para intentar evitar conflictos. Lo que pasa es que, a la altura de mi experiencia profesional, cuanto más reglamentado esté, más conflictos hay, porque siempre queda algún rincón de la norma o, que alguien prostituya la norma para buscar una situación que le ampare» (034/134).

DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS EN ESPAÑA

Tres hechos, al menos, condicionan la autonomía escolar en España. Por un lado, partimos, como herencia afrancesada, de una larga tradición centralista, donde no han existido propiamente «centros educativos», sino establecimientos de enseñanza que «distribuyen» programas o currículos determinados en instancias administrativas o territoriales superiores. Dentro de esta pesada tradición, que ha creado una «cultura» escolar en la propia administración y centros escolares, se ha ido generando una colonización jurídica, por regulaciones normativas, de la mayor parte de ámbitos de la vida escolar, dando como resultado una acción docente rutinaria, con los consiguientes procesos de desprofesionalización. En segundo lugar, un cosa ha sido la «descentralización» política y educativa, como distribución territorial del poder o transferencia competencial en educación, y otra la «autonomía escolar» como capacidad de los agentes educativos –centros y profesores– para tomar decisiones propias. Las máximas cotas en el primero, pueden no tener efectos en el segundo. Por último, la provisión de la educación no ha sido en exclusiva estatal, obligando a financiar a la enseñanza privada, y encontrándonos en consecuencia con una doble red (estatal y privada), en la que la ciudadanía y clientes pueden elegir entre una y otra, lo que aboca a un potencial mercado educativo.

El tema de la autonomía escolar ha estado sometido a diversos vaivenes según las distintas prioridades, olas o vientos que corrían en cada momento. Así, si con motivo de la LOGSE se centró en el desarrollo curricular propio que debían hacer los centros a través de Proyectos educativos y Proyectos curriculares; posteriormente, a partir de 1993, con motivo del giro que conduce a la LOPEG, se aboga por una autonomía en la gestión de los centros escolares unido a la evaluación (interna y externa) de los centros, como medio para incrementar la calidad, que abocarán, pasando por los planes de mejora y gestión de calidad, a las perspectivas presentes en la LOCE, donde la autonomía en el desarrollo curricular se subordina a la mejora en los resultados conseguidos. Así, en continuidad con algunos de los planteamientos presentes en la LOPEG, el *Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación* (marzo, 2002) reafirmaba los principios del «fortalecimiento institucional de los centros mediante el refuerzo de su autonomía, la profesionalización de la dirección y un sistema de verificación de los procesos y los resultados».

(4) En este aspecto aparece la excepcionalidad francesa. Como es sabido, los propósitos del Ministerio de Educación de Luc Ferry de llevar a cabo una progresiva descentralización de la educación ha propiciado (mayo-junio 2003) una fuerte contestación, que ha dado lugar a paralizar el proceso. Los proyectos de descentralización se han asimilado a una tentativa de desmantelamiento de la escuela republicana y del servicio público de educación. Ver *Grande Dossiers: La réforme de la décentralisation*, en la web ministerial: http://www.education.gouv.fr/dossier/decentralisation/decentralisation.htm.

En conjunto, con una mirada retrospectiva, se puede afirmar que la autonomía escolar ha quedado más como una autonomía decretada que construida, con una función de «legitimación compensatoria» que dice Weiler, cuando no meramente retórica[5]. Ya hemos constatado cómo, incluso, la LGE de 1970 formulaba su propia declaración de fomentar la autonomía de los centros, señalando ya en su preámbulo que «la Ley, fuera de las líneas básicas del sistema educativo, ha tratado de huir de todo uniformismo [...]. La uniformidad estricta impide que cada centro docente sea considerado en su situación peculiar y en la singularidad de las condiciones derivadas del pueblo, de la ciudad y de la región donde se halle enclavado y de los alumnos a los que está destinado a servir». Sin embargo, inscrita al final de la larga etapa de la dictadura franquista, en que se acentuó el control de los centros y la enseñanza hasta niveles inusitados, no podía recuperar este espacio perdido de protagonismo de centros y docentes, cuando no se articulaban los cambios organizativos y en los modos de regulación del sistema que lo pudieran hacer realidad.

La autonomía de los centros escolares tiene muy diversas dimensiones (McGinn y Welsh, 1999; Levacic, 2002): organización del centro, gestión del personal, gestión de recursos, relaciones externas del centro, planificación, estructura y currículo. Limitado para abarcarlas todas, en la revisión crítica que realizo a continuación, me voy a concentrar en la autonomía para planificar y desarrollar el currículum, refiriéndome a las restantes sólo en cuanto afecten a ésta.

LA DESCENTRALIZACIÓN A LAS AUTONOMÍAS Y LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS NO SUMAN

El proceso de descentralización política y educativa a las comunidades autónomas se ha conjuntado en España con las declaraciones de autonomía de los centros educativos, lo que ha planteado especiales problemas. En primer lugar de tipo conceptual, la descentralización es la transferencia de un poder central a la periferia de competencias para poder tomar decisiones en determinados ámbitos, al tiempo que se adquiere responsabilidad para desarrollar los cometidos y tareas asignadas. En su estudio (Hanson,1997), distingue las siguientes formas básicas de descentralización: «desconcentración» (transferencia de tareas y cometidos, pero no de autoridad), «delegación» (transferencia de autoridad y cometidos, pero puede ser retirada a discreción del que delega), «devolución o traspaso» (transferencia permanente de autoridad a una unidad, que puede actuar de modo independiente o libre), «desregulación» (falta de decisiones a nivel central, lo que lleva a su asunción por las organizaciones), y «privatización» (transferencia de responsabilidad y recursos del sector público a instituciones del sector privado).

En el proceso de transferencia desde unas instancias a otras, se puede distinguir (McGinn y Welsh, 1999), además del gobierno central, tres niveles: las comunidades autónomas, las provincias, comarcas y municipios, y los centros educativos. Precisamente (Mark Hanson, 2000) ha hecho un amplio estudio histórico de los procesos

(5) Algunos análisis interesantes se pueden ver, entre otros, en X. GARAGORRI y P. MUNICIO (coords.): *Participación, autonomía y dirección de centros educativos*. Madrid, Escuela Española, 1997; TERESA BARDISA: *La régulation interne de l'autonomie des établissements escolaires en Espagne*, en Y. Dutercq (dir.): *Comment peut-on administrer l'école?. Pour une approche politique de l'administration de l'éducation*. París, PUF, 2002; J.C. GONZÁLEZ FARACO y D. SEVILLA: «L'histoire brûlante d'un parcours politique inachevé : la gestion des établissements escolaires espagnols», en *Revue Internationale d'Éducation Sevrès*, 32 (2003); y L. BATANAZ: «Desarrollo de la autonomía de los centros educativos y estímulo a su responsabilidad», en *Debate de la Ley de Calidad de la Educación*. Sociedad Española de Pedagogía, 2003. *On line* http://www.uv.es/soespe/LCE-Batanaz.htm.

de descentralización educativa en España, en el que no vamos a entrar aquí[6]. En España no se ha producido ni una comarcalización ni tampoco una municipalización de la educación (Sevilla, 1996), por lo que, a falta de distritos escolares, han sido las comunidades autónomas las que han asumido la gestión de la educación. Al respecto, en el estudio de (Subirats y otros, 2002) se afirma que «el centralismo del Estado preconstitucional antes, y la incomprensible voracidad centralizadora de las Comunidades Autónomas ahora, han obstaculizado y siguen impidiendo la descentralización en la administración local, por lo que el grado actual de competencias de los municipios y demás entidades locales, en materia de educación, es totalmente insuficiente y no llega a satisfacer el principio de autonomía local» (pp. 185-196).

En el proceso de descentralización desde el Estado a las Comunidades Autónomas, aparte de la cuestión política y de la mejora de la situación que, en general, ha supuesto en sus respectivos territorios[7]; desde la autonomía nos importa, por un lado, en qué medida ha contribuido, paralelamente, a potenciar la toma de decisiones por el centro o, más específicamente, a un «desarrollo curricular basado en el centro», a construir centros con proyectos propios. Por otro, si el asumir las comunidades las nuevas competencias pueda suponer, como mayoritariamente ha ocurrido, que funcionen en relación con las escuelas como el antiguo gobierno estatal, convirtiéndose en nuevas instancias centralizadas. Así, (Antonio Viñao, 1994) habló, con razón, del paso desde «un monocentrismo o centralismo unitario a un policentrismo».

Dejando incólumes las prerrogativas de la Administración central (sean las de Madrid o las de las respectivos gobiernos autonómicos), la descentralización educativa, en la práctica, ha permitido una «recentralización» de las decisiones administrativas. En un buen estudio sobre el proceso de descentralización de la educación en España a través del Estado autonómico, (Manuel de Puelles, 2002, pp.152-153) lo ha calificado de *neocentralización,* señalando la paradoja de que «las Comunidades Autónomas han tendido a acentuar la centralización de su organización aplicando en algunos casos unas políticas más centralizadoras que las efectuadas en el pasado por el propio ministerio [...]. Las entidades locales y los centros docentes continúan marginados de este amplio proceso comenzado en 1978».

La descentralización a nivel de centros provoca un mayor grado de autonomía de éstos o, más precisamente, como dice (Levacic, 2002, p. 188), «el aumento de la autonomía institucional se alcanza mediante la descentralización». La autonomía con que cuente un centro escolar dependerá, pues, del grado de descentralización desde

(6) Algunos análisis relevantes en J.M. Escudero: «El desarrollo del currículum por los centros de España: un balance todavía provisional pero ya necesario», en *Revista de Educación*, 304 (1994), pp. 113-145; y J.Gimeno Sacristán: «La desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares», en *Signos*, 5 (13, 1994), pp. 4-20, y, en versión revisada, «Curriculum deregulating practica: towards the loss of educational sense», *Curriculum Studies*,5 (3, 1997), pp. 343-367; también, J.F. Angulo: *Comprender la gestión de la autonomía de los centros escolares*. CIDE-Universidad de Cádiz, 1998. Memoria de investigación inédita; J. Contreras *La autonomía profesional del profesorado*. Madrid, Morata, 1997; y M. Salguero: *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*. Barcelona, Ariel, 1997.

(7) Hay grandes diferencias entre comunidades en el gasto en educación por alumno en los niveles obligatorios. El Informe del Consejo Escolar del Estado sobre el curso 1998-99 ya lo puso de manifiesto, posteriormente el trabajo de (Puelles, 2002) para el Informe España 2002 de la Fundación Encuentro. Igualmente, el trabajo de Don Santín González: «La necesidad de gasto en educación no universitaria en las Comunidades Autónomas: ¿Existe igualdad de oportunidades educativas?», *Hacienda Publica Española*, 159-4 (2001), pp. 217-250.

la administración educativa (central, provincial o municipal), como señala (Antonio Portela, 2003, p. 81). La autonomía supone, entonces, la capacidad con que cuenta un centro para tomar decisiones por sí mismo. Sin embargo, cuando la descentralización educativa se produce sólo a nivel de transferencia de competencias desde el Estado a las Comunidades Autónomas, puede dar lugar, como de hecho ha sucedido, a una dinámica aún mayor de regulación normativa que viene a impedir la autonomía de los centros. Se puede poner como buen ejemplo lo que sucedió con el currículum «abierto y flexible» en sus enseñanzas mínimas a nivel estatal y «cerrado» a nivel de administración autonómica, no sólo en su diseño sino en la regulación y control de materiales y libros de texto[8].

(Karlsen, 2000) ha acuñado la expresión «centralismo descentralizado» para referirse al hecho de que, normalmente, son los poderes centrales los que toman las medidas o declaraciones de descentralización, correspondiendo a los centros la responsabilidad en su implementación. Ello suele dar lugar, por parte de los centros, a una cierta resistencia a asumir las nuevas tareas y, por parte del poder central, a dirigir el proceso con medidas de ambos tipos, con los consiguientes dilemas y paradojas, cuando no a tomar medidas centralizadoras (evaluación por estándares o competencias del currículum o los centros). Como bien comenta (Antonio Portela, 2003, p. 82), «ello no necesariamente entraña un cambio suficientemente relevante en la distribución del poder entre el centro y la periferia, porque decisiones centrales siguen estando centralizadas en niveles centrales y lo que básicamente se hace es trasladar conflictos y problemas desde los mismos hacia niveles periféricos, con la consiguiente contribución que estas circunstancias pueden prestar a la legitimación y consolidación de la autoridad de los primeros».

A medida que el sistema se descentraliza cobra más fuerza, a modo de «recentralización» y mecanismo de control, la *evaluación de centros*. Ésta más que servir para mejorar los procesos, se dirige a mantener la capacidad de los gobiernos de determinar sus prioridades y controlar la calidad del sistema educativo mediante un control de resultados (*accountability*). De este modo, como instrumento político, la evaluación «desarrolla el sentimiento de que los centros deberán ser a la vez eficaces y capaces de alcanzar los objetivos determinados a nivel nacional» (Broadfoot, 2000, p. 45). Paradójicamente son los sistemas más descentralizados los que están desarrollando un sentido de Estado evaluador más fuerte, como muestra ejemplarmente el caso inglés a partir de 1988. De este modo, además de informar a los padres (publicación de tablas comparativas de los centros), en un contexto descentralizado, el Estado puede ejercer una influencia sobre el control de los contenidos y niveles de consecución de los centros educativos.

¿Autonomía en el diseño y desarrollo del currículum?

Recuperar el espacio del protagonismo de los centros en la toma de decisiones y, especialmente, en el desarrollo del currículum, rompiendo con la larga cultura de dependencia administrativa, fue una apuesta que quiso hacer la LOGSE. Por un lado debía dar respuesta a establecer un

(8) En Andalucía, acentuando la «voracidad» administrativa de control, se llegó a regular en 1994 que también los materiales o medios elaborados por el propio profesorado deberán estar para poder utilizarlos en clase, en este caso «homologados». Cfr. «Orden de 21 de marzo de 1994, por la que se establecen criterios y normas sobre homologación de materiales curriculares para su uso en los Centros docentes de Andalucía» (BOJA, 10 de mayo de 1994).

currículum común en un contexto de descentralización educativa mediante la distinción de un currículum de enseñanzas mínimas a completar por cada Comunidad Autónoma. Por otro, frente a la doble estrategia política de desarrollo curricular (centralista o basada en el centro), la LOGSE optaba por hacer una difícil síntesis con la distinción de niveles en cascada: un nivel de prescripción, cerrado, y un nivel de decisión del centro (Proyecto Curricular de Centro), abierto. Bastaba acentuar el primero para dar al traste con la autonomía proclamada a nivel de diseño, aún cuando –además– en último extremo, se juegue en el modo de gestionar el desarrollo del currículum y en los apoyos prestados para hacerla efectiva.

De los llamados tres niveles de concreción del currículum (administración educativa, centro y aula), la novedad estaba en el segundo, por lo que es preciso preguntarse si realmente se ha potenciado que tenga un lugar propio. Juzgando en retrospectiva, en conjunto, la referida pesada tradición «gerencialista», inscrustrada en la cultura organizativa de la «nueva» Administración, hizo perder parte de las buenas intenciones. Por un lado, un exceso de «normativismo» ha venido a encorsetar, cuando no a «juridificar», la vida de los centros, la acción de los equipos directivos y el propio trabajo del profesorado. Los reglamentos orgánicos de los centros y, en mayor grado, la normativa de comienzo de curso, ya fueran promulgados por el Gobierno central o por los autonómicos[9], se redactaron y publicaron como si todos los centros fueran iguales, estuvieran extraterritorialmente situados y no tuvieran en cuenta los contextos socio-familiares de su alumnado.

Por su parte, en cuanto al desarrollo de Proyectos de Centro propios, se dieron normativas y fue percibido por los agentes educativos, como que la tarea de planificar era un mero procedimiento, con reglas determinadas y formatos estipulados, que abocó a la escritura de un documento de carácter más o menos burocrático. No se percibió que, en lugar de hacer –a requerimiento administrativo– un Proyecto de Centro como mero documento, se trataba de *realizar de la acción del centro*, y de sus unidades organizativas básicas (equipos y departamentos), en coordinación, *un proyecto conjunto* de educación. De ese modo, se dio a entender que «tener un proyecto» es haber cumplimentado el procedimiento (plan de acción, documento, programas, etc.) y no tanto los procesos de trabajo en marcha. En fin, si de asegurar su cumplimiento se trataba, la normativa dictada con una finalidad burocrático/gerencial reguló tanto los formatos y tiempos, pero impidió que llegaran a estar inmersos en el propio proceso de desarrollo de la escuela. La «lógica del proyecto» se opone, justamente, a la «lógica del mandato», como ha analizado (Perrenoud, 2001).

Hemos descrito en otro lugar (Bolívar y Rodríguez Diéguez, 2002, pp. 95-99) en qué grado no basta declarar que el modelo curricular es «abierto y flexible», como entonces se repetía hasta convertirse en un lema retórico, cuando la autonomía no se juega sólo en el diseño, sino en el modo de gestionar el desarrollo curricular, lo que exigía hacer cambios estructurales (organizativos y laborales) que dieran lugar a un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente. No realizados éstos, se fue exigiendo la misma estructura curricular (por

(9) Así, como ejemplo, en un Informe sobre el tema en Cataluña se dice: «El marco normativo general que regula la propuesta curricular es razonablemente permisivo. Sin embargo, las regulaciones específicas, las resoluciones e instrucciones de carácter más preciso que desarrollan los preceptos generales limitan mucho la autonomía curricular. Más concretamente: las instrucciones de comienzo de curso son muy restrictivas y pueden condicionar la libertad para diseñar y desarrollar el currículum de una manera peculiar, según la realidad de cada centro» (Antúnez, 2002).

ejemplo, en libros de texto), lo que motivó, junto a otros factores de miedo ante la posible pérdida de control, que cada vez se fuera cerrando, si es que no lo estaba en su diseño. Si «abierto» se interpreta como que los profesores pueden, autónoma e individualmente, adaptar el currículum oficial a su contexto y aula, esa libertad no es «decretable» sino intrínseca a la profesión docente; si se interpreta como un nuevo modo de trabajar (equipos docentes) y ámbitos sobre los que decidir, sería necesario articular nuevos espacios temporales/laborales y campos de decisión, al tiempo que dinámicas de apoyo coherentes.

Pues no se trata sólo de transferir parte del poder y autoridad a los centros cuanto de capacitarlos para tomar por sí mismos las decisiones oportunas. Desde la política educativa se pueden «implantar» currículos, pero no llegarán a formar parte viva de los centros y a promover una mejora, si no sitúan al profesorado en un papel de agente de desarrollo curricular y provocan un desarrollo organizativo interno de los centros escolares. A pesar de estos graves condicionantes externos del papel de los centros en el desarrollo curricular, cabe, como hicieron algunos centros, sin renunciar a las competencias reconocidas en el ejercicio de su autonomía, sacar todo el potencial de desarrollo curricular por parte de equipos cohesionados, comprometidos con la mejora escolar[10].

Con una preocupación por dar una «cohesión» al sistema educativo, al tiempo que promover su calidad, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) reafirma el primer nivel de determinación curricular, fijado por las administraciones educativas («enseñanzas comunes» a nivel de Estado y programas de asignaturas por las respectivas comunidades autónomas). El art. 68.6 y 68. 7 viene a ser expresión de este cambio terminológico: lo que antes se llamaba proyecto curricular, al suprimirse el nivel del centro en la concreción curricular, pasa a denominarse «programación didáctica»: *El Gobierno fijará las enseñanzas comunes, que constituyen los elementos básicos del currículo. [...] Los centros docentes desarrollarán los currículos establecidos por las administraciones educativas mediante programaciones didácticas.* De este modo, al determinar administrativamente el currículo a impartir en cada asignatura y curso, la programación didáctica queda como la única actividad planificadora a cargo del profesorado.

Parece como si, dado que la nueva cultura curricular, que entró para el profesorado con motivo de la LOGSE, de no aplicar «acríticamente» un programa escolar administrativamente dado, para –en su lugar– tomar propiedad de él y reconstruirlo internamente por los equipos docentes, ha quedado en gran medida como una tarea burocrática, la LOCE vuelva a la tradición didáctica en que el currículo (programa) es tarea de la Administración y la metodología de enseñanza la propia del profesorado[11]. De hecho, el nuevo discurso curricular de la LOGSE, al hacerse inscrito en el mismo marco organizativo y cultural, para una mayoría del profesorado resultó ajeno a su cultura pedagógica, quedando en la práctica –como ya se ha señalado–, como una jerga o burocracia, a cumpli-

(10) Unos buenos análisis se pueden ver en los trabajos de J.M. Escudero: «La elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización», en J.M. Escudero y M.T. González (eds.): *Escuelas y profesores: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?.* Madrid, Ediciones Pedagógicas, 1994, pp. 171-219; y en el capítulo: «El desarrollo del currículum por los centros», en J.M. Escudero (ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum.* Madrid, Síntesis, 1999, pp. 291-319.

(11) Un análisis de esta cuestión en F. Salvador Mata, J.L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar (dirs.): *Diccionario Enciclopédico de Didáctica.* Archidona (Málaga), ed. Aljibe, 2004; particularmente en la «Presentación» y «Didáctica (Objeto de la)».

mentar en los proyectos curriculares, cuando los libros de texto seguían jugando el mismo papel. En estas condiciones, la determinación de programas por la Administración no es sentida mayoritariamente como una pérdida de autonomía profesional.

Gestión del personal

Uno de los ámbitos donde menor grado de autonomía cuentan los centros educativos es en la gestión del personal, lo que impide gravemente desarrollar proyectos propios. La Ley de Funcionariado impone que el profesorado se adscribe por concurso de traslados, imposibilitando, en unos casos, el compromiso con determinados proyectos; en otros, puede dar al traste con él, con la llegada e ida, de profesores que no están implicados o comprometidos con él. En estas condiciones, dado que la construcción de proyectos propios no puede estar al arbitrio, suerte o azar del concurso de traslados, es preciso «retocar» seriamente estos aspectos. Así, en el referido Informe de Cataluña, se afirma: «se constata y se expresa de manera enfática y unánime que el concurso de traslados para la provisión de plantillas en los centros públicos, tal como está concebido actualmente, es una fórmula inadecuada que impide la autonomía institucional» (Antúnez, 2002).

Sin perjuicio de que el reclutamiento del personal docente, administrativo y auxiliar corresponda a la administración educativa, es evidente que los centros (equipos directivos, consejos escolares) han de tener mayor capacidad en el gestión, coordinación, organización y distribución del personal docente. Es un tema delicado, donde se mezclan derechos de los funcionarios con necesidades del centro, pero una mayor autonomía en este campo «supondría una mayor intervención de los equipos directivos en la regulación del acceso de los profesores a los centros y una mayor capacidad para decidir sobre la contratación de diferentes tipos de profesionales» (Marchesi, 2003, p. 6). En la situación actual, comenta un director, «no se puede llevar adelante una buena organización. Hablo desde la experiencia de llevar la dirección de un centro hace año y pico. Un director de un centro del que depende, pues, un número elevado de profesores no puede, por ejemplo, modificar el horario de unos profesores para arreglar unas necesidades. ¿Por qué?, porque viene señalado hasta en la última letra el orden de prelación en la elección de horarios, etc.» (037/12).

En el respeto de determinados derechos, se pueden restringir los concursos, fomentar el compromiso de permanecer en un centro con proyecto propio en función del cual se acceda, primar con incentivos a los profesores que permanezcan, presentar equipos conjuntos, proyectos para zonas deprimidas culturalmente o en riesgo, con compromiso del profesorado y la Administración de permanencia mientras dure el proyecto. Así se han hecho experiencias muy parciales de abrir la posibilidad de «proyectos educativos propios», propuestos por un equipo educativo al que se garantiza la estabilidad para su desarrollo. Es una posibilidad que quiso abrir la LOPEG, pero que, por presiones sindicales, no pudo llegar a desarrollarse. Esto hace que se comparta de partida un mismo proyecto educativo y unas formas de actuación. En tal sentido, que conozca, el curso pasado se han puesto en marcha en Andalucía, proyectos educativos de carácter especial en centros docentes públicos[12]. El problema es que se limita a 13 centros, con un carácter marginal, dado que cuentan con vacantes por haberse quedado sin elegir.

(12) Orden de 3 de junio de 2003, de convocatoria de proyectos educativos de carácter especial en centros docentes públicos (BOJA, 2 de julio).

En cuanto a la Formación del Profesorado, el equipo directivo ha tenido escaso o nulo papel institucional, quedando como un asunto individual, no como tarea colectiva del centro. Después de la LOPEG se ha ido introduciendo que los Proyectos de Centro debían incluir, entre otros apartados, un Plan de Formación del Profesorado del Centro, pero nunca llegó a articularse de manera que tuviera un lugar y modo de gestión propio, más allá de proporcionar información a los Centros de Profesores (CEP). Se ha hablado mucho de la necesidad de un modelo de formación descentralizada, sensible a los problemas reales, «potenciadora» del trabajo en equipo de los profesores, pero –aparte de experiencias innovadoras aisladas– poco se ha hecho. La formación permanente del profesorado, en sus mejores tiempos, mayoritariamente fue un recurso instrumental *ad hoc* para difundir la reforma o para una más efectiva implementación. Reclamar que era preciso otra lógica de la formación ha sido una constante en estos años.

AUTONOMÍA Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

El discurso sobre la política por la calidad de la educación crea expectativas entre los agentes educativos, al tiempo que contribuye a dar credibilidad y legitimación a las prácticas de reforma que declaren pretender incrementarla. De ahí su empleo por todas las políticas educativas occidentales. La *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes,* aparte de establecer nuevas regulaciones sobre aspectos que se habían mostrado disfuncionales (nuevas exigencias organizativas de la LOGSE, no recogidas en la LODE, dirección escolar), se produce en un contexto internacional donde preocupa la eficacia y calidad de la educación, que se puede potenciar otorgando mayor autonomía a los centros, con el fin de dinamizarlos para generar la calidad deseada. El informe de la OCDE (1991) sobre el tema, coeditado por el MEC, constataba que «la preocupación por la calidad de la educación en las escuelas figura hoy entre las prioridades supremas de todos los países de la OCDE; sin duda lo seguirá siendo en un futuro previsible». El informe recoge los diferentes enfoques de la calidad, para decidirse al final (la escuela como el meollo de la cuestión) por las «escuelas eficaces» y sus características como clave de la calidad: «la motivación y los logros de cada estudiante» –afirma– «se hallan profundamente afectadas por la cultura o clima peculiar de cada escuela».

El documento del MEC (1994) sobre *Centros educativos y calidad de la enseñanza,* título que coincide con el anterior informe, delimita cuatro ámbitos esenciales para la calidad (autonomía y organización de los centros, dirección y gobierno de los centros, profesorado, y evaluación e inspección), unidos por el discurso de la autonomía y diferencia, heredado de las escuelas eficaces, cuyos caracteres tópicos recoge. De este modo llega a afirmar: «sin una auténtica autonomía institucional es altamente improbable que se llegue a alcanzar en los centros educativos esta asunción de valores, metas y normas que constituye, quizá, la característica más destacable de todas las señaladas, puesto que sintetiza e integra las restantes. La decisión de reconocer a los centros un mayor grado de autonomía institucional aparece así como uno de los principales rectores que han de presidir las medidas encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza» (MEC, 1994, apdo. 2.3).

La LOPEG de 1995 situó la autonomía (pedagógica, organizativa y de gestión) de las instituciones escolares en su Título I, señalando que «las instituciones escolares dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, en su

caso, normas de funcionamiento». La autonomía institucional y su expresión en la identidad propia permiten justificar la necesidad de reforzar la dirección e inspección escolar, así como la evaluación externa de la autonomía de los centros, que también regula dicha ley. Esta autonomía se concreta en cuatro grandes ámbitos: dar mayor capacidad a la dirección escolar, proyectos educativos de centro, ampliar la elección de centros y autonomía de gestión económica. Si bien, en paralelo a las olas de ese momento a nivel internacional, fue una de las apuestas serias por la autonomía, por los propios retoques que sufrió en el proceso de tramitación y, sobre todo, por promulgarse ya al final del periodo de gobierno socialista no pudieron llevarse a cabo parte de las propuestas, que dejaron sentadas bases, como la calidad, para ser proseguidas. En cuanto a lo que dio de sí, constataba un director valenciano: «hay un exceso de normativismo a nivel, digamos, oficial. Me parece que no se ha querido poner en marcha lo que dice la LOPEG sobre la autonomía pedagógica y económica de los centros» (027/43).

De la autonomía profesional a la calidad de resultados

En una primera etapa (1996-2000), con el nuevo gobierno, en cuanto al tema que nos concierne, importa tanto el desarrollo de planes anuales de mejora, que vienen –por una parte– a sustituir el Plan EVA de evaluación de centros, y –por otra– se superponen a los anteriores Proyectos de Centro, como el incremento de la autonomía de gestión. En este segundo aspecto, el MEC (1997) amplía en su territorio la zona de elección, posibilitando a los padres elegir entre un mayor número de escuelas e institutos, como medio para promover la calidad. En segundo lugar, acerca de la *autonomía en la gestión de recursos económicos*, ya la Ley de 1995 había abierto (art. 7) la posibilidad de que las instituciones escolares públicas obtuvieran recursos adicionales externos (alquiler de instalaciones, actividades lectivas complementarias, etc.). Un Real Decreto de 1998 sobre autonomía de gestión de los centros docentes públicos transfiere al ámbito de decisión del centro escolar, como unidad económica, la gestión del mejor modo de los recursos económicos, regulando cómo elaborar, obtener ingresos, aprobar y ejecutar el presupuesto de la escuela (MEC, 1998).

Los Planes Anuales de Mejora, muy guiados en su metodología por el llamado *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*, a partir del curso 1998-97 pretendían –en una nueva gestión de los centros, a partir de la autonomía–, dar relevancia de la autoevaluación como base del proceso de mejora, de la importancia de crear normas de mejora continua, de trabajar de modo conjunto, de aprender en el proceso de trabajo, de relevancia de los procesos de planificación y evaluación, y de un liderazgo que conjunte visión y acciones. Si bien llegaron a implicar a un alto número de centros (586 centros en el curso 1997/98), las sucesivas críticas realizadas, la salida del Ministerio de su principal promotor y –finalmente– que el propio MEC se haya quedado sin centros (exceptuando Ceuta y Melilla), dan lugar a que poco a poco languidezca el modelo y se extingan[13].

La *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* hace una amplia y extensa formulación (arts. 67y 70) sobre la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión económica de los centros. La *autonomía peda-*

(13) Un análisis de lo que ha sido este proceso se puede ver en el trabajo de F.J. MURILLO: *Un epitafio para los Planes Anuales de Mejora*; en J.M. SANCHO y F. HERNÁNDEZ: *Simposi sobre itinerais de canvi en l'educació*.Barcelona, 15-16 de marzo, 2001. (Eds.). Libro electrónico. htt://www.mec.es/cide/viene (documentos).

gógica (art. 68) se concreta en «las programaciones didácticas, planes de acción tutorial y planes de orientación académica y profesional y, en todo caso, mediante proyectos educativos». Por su parte, la *autonomía organizativa* (art. 69) se cifra en la «programación general anual y a los reglamentos de régimen interior», y la *autonomía de gestión económica* (art. 70), aparte de la gestión de los fondos recibidos por la administración, en la capacidad para «obtener recursos complementarios».

No obstante, los Reales Decretos por lo que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes en Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato[14] dentro del *desideratum* de fomentar la autonomía pedagógica y organizativa, así como de su expresión en el proyecto educativo y en las programaciones didácticas, especifican en grados significativos la autonomía en las siguientes dimensiones, que vamos específicamente a comentar:

- Autonomía para elegir libros de texto y materiales curriculares en todas las etapas educativas.
- Proyectos educativos diferenciados según ámbitos (lingüístico, humanístico, científico, tecnológico, artístico, deportivo y de las tecnologías de la información y comunicación) en Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de acuerdo con el art. 66 de la LOCE.
- Posibilidad de ampliar el currículo, horario y días lectivos en todas las etapas educativas.

Puede, en primer lugar, extrañar que ahora se conceda autonomía al profesorado en la *elección de libros y materiales*[15]. Pero hay aquí una «oscura» historia, no del todo conocida, en la obligación de elegir textos aprobados oficialmente y en la posibilidad de «censurar» textos por parte de la administración educativa[16], superviviente desde 1938, hasta el punto que tenga que ser la LOCE quien deroge los preceptos vigentes de la LGE de 1970. Por eso, de entrada, no está mal que se reconozca al profesorado, como profesionales capacitados, elegir los libros que estimen oportunos, de acuerdo con lo que quieran hacer, sin necesidad de supervisar previamente la administración a las editoriales. Otro asunto es que esta autonomía, por sí misma, cambia escasamente la situación, si no se alteran paralelamente las condiciones de ejercicio de la profesionalidad que hagan al profesorado menos dependiente de los libros de texto.

En segundo lugar, posibilitar la existencia de *Institutos especializados* por su orientación en lenguas modernas, en ciencias o en tecnología, querría posibilitar institutos públicos de prestigio, con alta demanda por dicha especialización. El asunto no obstante se complica, en primer lugar porque se deben dotar de medios y recursos, así como incentivos, para que

---

(14) Reales Decretos 829, 830 y 831/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 1, 2 y 3 de julio).

(15) De hecho ya se había modificado previamente el actual sistema de supervisión de libros de texto y materiales, suprimiendo la llamada «censura previa». Cfr. MEC (1998): Real Decreto 1744/1998, de 31 de julio, sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondiente a las enseñanzas de Régimen General (BOE, 4 de septiembre). Finalmente la LOCE determina (Disposición Adicional Tercera): «Corresponde a la autonomía pedagógica de los centros educativos adoptar los libros de texto y demás materiales que hayan de utilizarse en el desarrollo de las diversas enseñanzas. [...], cuya edición y adopción no requerirán la previa autorización de la administración educativa».

(16) Un análisis sumario en M. SALGUERO: *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*. Barcelona, Ariel, 1997, pp. 138-153.

puedan desarrollarse. Pero esto, daría lugar, a unos centros de calidad que podrían incrementar las diferencias con otros centros públicos, reducidos a una población de alumnos más marginal, con el riesgo de entrar en un proceso de «guetización»[17]. La comprensibilidad inicial de centros se enfrenta a la diferenciación entre centros.

En efecto, aquí la promoción de la calidad puede estar reñida con la igualdad. Caso similar es que haya centros públicos de Primaria bilingües o que impartan la mitad o un tercio de clases en inglés. El asunto es si, para asegurar la igualdad (formal) haya que impedir dinámicas que puedan dar lugar a la excelencia en la enseñanza pública. Mientras tanto, podemos aprender de lo que funciona en otros países de nuestro entorno, así como de nuestras propias experiencias pasadas (por ejemplo, los llamados «Centros experimentales de Enseñanzas Medias» en la reforma del setenta). Los referidos Reales Decretos especifican que se organizarán «de acuerdo con el procedimiento que establezcan las administraciones educativas, que deberán garantizar la ausencia de discriminación entre los alumnos». Por parte de la primera, se transfiere su regulación a las Autonomías; por la segunda, la ausencia de discriminación suele quedar como una apelación si, paralelamente, no se ponen los medios, como señalábamos, para que no haya desigualdades entre los centros que, a la larga, son discriminaciones entre alumnos.

En tercer lugar, los Reales Decretos por lo que se establecen las enseñanzas comunes en Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato (julio, 2003) establecen, en todos ellos, que «para poder desarrollar al máximo las capacidades, formación y oportunidades de todos los alumnos, los centros docentes podrán ampliar el currículo, horario escolar y días lectivos, respetando en todo caso, el currículo y calendario escolar establecidos por las administraciones educativas».

Esto sería un buen ejemplo de la doble cara (progresista y neoconservadora) de la autonomía organizativa, curricular y pedagógica. En efecto, esto supone dar una oportunidad para que los centros puedan tomar iniciativas adecuadas y, más específicamente, potenciar los proyectos educativos propios; pero –a la vez–, no conduce muy lejos si no tienen posibilidades reales, como suele ser habitual en los centros públicos, de llevarlas a cabo. En cambio, los centros concertados –no en vano han acogido bien la medida–, pueden aumentar el horario de los profesores o, si se incluyen como actividades extraescolares, cobrar una cantidad mayor a los padres (Marchesi, 2003). Cuando las posibilidades son dispares en ambos tipos de centros, unos se benefician y otros se perjudican, reabriendo el debate entre las dos redes financiadas por la Administración, al poder hacer los segundos una oferta más atractiva para sus respectivos clientes, pues algunas familias –a pesar de sus pretensiones–, no podrán acceder a tales centros, por carecer de recursos. Otorgar mayores cotas de autonomía, en este caso, conlleva diferenciar la oferta, introduciendo fracturas en la igualdad.

La autonomía decretada, sin medios para implementarla, no transforma las

(17) Esto lleva al profesor Fernández Enguita a sostener que la autonomía organizativa y curricular tiene unos límites: «El primero, es que ningún centro pueda librarse de los alumnos con problemas. Tampoco, ningún centro, ya sea público o concertado, debe especializarse en un tipo de enseñanza, si eso significa que no va a impartir las demás. Otra cuestión es que logre un nivel de excelencia en esas materias. Los centros tienen recursos y están obligados a impartir todas las enseñanzas». Cfr. «La autonomía escolar no debe servir para librarse de alumnos problemáticos: entrevista a Mariano F. Enguita (por J. Fernández)», en *Trabajadores de la enseñanza*, 239 (enero, 2003), pp.10-13.

prácticas. Pero la salida no puede ser mantener la uniformidad forzada, poco estimulante para la mejora. Y si el problema es laboral o de recursos, no académico, se puede promover la oferta de proyectos educativos diferenciados en los públicos, debidamente justificados y evaluados, a financiar con los recursos humanos y materiales necesarios por la Administración. De este modo, se posibilita e induce a que los centros presenten un «contrato programa», como un plan de desarrollo o proyecto de centro, cuyos recursos suplementarios son apoyados por la Administración.

Finalmente, no cabe propugnar una autonomía de los centros sin equipos directivos que lideren la dinámica del centro. El modelo de dirección y organizativo de los centros escolares españoles, establecido a partir de la LODE, reformulado por la LOPEG después, ha sufrido una grave crisis, provocando una *desvertebración de los centros docentes*. Este factor, indudablemente, está en la base de los problemas de la autonomía de los centros en España. Si bien, actualmente, el liderazgo tiende a entenderse como cualidad organizativa, distribuido entre todos los miembros, no cabe sin una dirección que impulse el proceso. La apuesta que hace la LOCE (modelo semiprofesional, seleccionado por la Administración con consulta del Consejo Escolar y del Centro, continuidad en el cargo, formación, etc.) quiere incidir en este factor clave. Está por ver lo que, en su desarrollo y puesta en práctica, permita la nueva configuración (Estruch, 2002), en cualquier caso se reclamaba un cambio en la situación anterior. Un directivo constataba la falta de autonomía que ha tenido el ejercicio de la Dirección: «Es verdad que se ha alcanzado una cierta autonomía pedagógica y curricular; pero falta autonomía en los centros en el terreno organizativo, de horarios, calendario y en el modelo de la gestión de personal. [...] Porque en cualquier estructura *organizacional* el directivo, en cualquier red, debía tener la capacidad de poder adecuar esa estructura y no que le viniera ya condicionada por reglamentos y normas» (035/32-45).

ESCENARIOS Y CAMINOS FUTUROS DE LA AUTONOMÍA

La cuestión de la autonomía, en último extremo, conduce a si es posible organizar la educación con otra lógica no-burocrática, que posibilite capacitar a los centros educativos para su propio aprendizaje y desarrollo institucional. La lógica de tomar los centros educativos como instrumentos al servicio de las políticas educativas sólo conduce, por su resistencia a la implementación fiel, a nuevas normativas, como muestra elocuentemente lo sucedido en España. No obstante, romper con la lógica moderna del servicio público uniformado y homogéneo, conduce a caminos inciertos, si no se precisan coordenadas y se delimitan los senderos por los que haya de transcurrir, que eviten la atomización o fragmentación, garantizando una cohesión interna y una equidad en el servicio público. Si unos determinados niveles de autonomía son imprescindibles para una buena gestión en el desarrollo del currículum, también se requiere una acción común del Estado. De ahí las tensiones, fragilidad intrínseca y el relativo bloqueo de las prácticas de autonomía.

La OCDE, en un infome reciente (2001, cap. 3), plantea cuáles son, a medio plazo, los escenarios futuros del sistema escolar: querer mantener la situación actual abocaría a un sistema escolar burocrático o –desde otro lado–, dejar que se extienda el modelo de mercado. Si no se quiere ir por uno u otro, cabe reestructurar o rediseñar los sistemas escolares en dos direcciones: las escuelas como centros sociales o como organizaciones que aprenden. Si la continuidad de un modelo burocrático institucionalizado no es deseable, ni tampoco un modelo mercantil, cabe reestructurar la política educativa para que sea posible confi-

gurar redes intercentros en organizaciones que aprenden. En estos últimos escenarios, la descentralización y autonomía son condiciones necesarias.

Si las políticas lineales de imposición centralizada están ya definitivamente desacreditadas por la práctica e investigación educativas, esto no significa que la política educativa no tenga un alto papel que jugar. En un contexto de retraimiento del papel de la administración educativa para, en función de descentralización y autonomía (unido a la ideología neoliberal en auge), cederlo a los clientes o a los propios centros, no es menos política lo que se precisa, sino *más y mejor política*. Aprendiendo del conocimiento acumulado en los fracasos, es preciso reinventar la política centralista en una «nueva» política, como dice en un clarificador planteamiento (Darling-Hammond, 2001), informada por el conocimiento de cómo las escuelas mejoran y, a la vez, capaz de movilizar las energías de los centros y coordinar los distintos componentes del sistema. Como reclama la misma autora, hace falta un «nuevo paradigma de enfocar la política educativa. Supondría cambiar los afanes de los políticos y administradores, obsesionados en *diseñar controles*, por otros que se centren en *desarrollar las capacidades* de las escuelas y los profesores para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad» (p. 44).

Las demandas de autonomía por parte de los docentes, equipos directivos y centros son persistentes. En una encuesta reciente (Marchesi, 2003), tres cuartos de los mismos estiman que debían tener autonomía para organizar las enseñanza, el funcionamiento del centro y la formación y gestión de su profesorado. Si estas demandas están presentes, habrá que pensar qué caminos debiera tomar la autonomía. Siendo legítimo –e incluso deseable– que los centros escolares demanden capacidad para configurar su propio desarrollo institucional, decretar una autonomía para todos los actores sociales, en la medida en que parten de una situación desigual, puede –de hecho– dar lugar a una redistribución social regresiva (Munín, 1999), cuando de lo que se debía tratar es de compensar progresivamente a los más desfavorecidos.

La regulación normativa en un cuasi-mercado educativo creciente

Entendemos «regulación» como el proceso mediante el que, desde la instancia gubernamental, se establecen las reglas estructurales y se orientan (control, coordinación, recursos) las acciones de los centros y actores educativos[18]. Hay, pues, reglas que proporcionan un marco para resolver problemas, una estructura de regulación en un espacio social determinado, así como la apropiación que hacen los actores de dichas reglas en sus respectivos contextos de acción y trabajo. Normalmente, la regulación de modos de funcionamiento se establece a nivel legislativo por un conjunto de leyes, decretos y normas. Dado que esta regulación, impuesta normativamente, es cada vez más difícil y presenta numerosas fracturas, están aflorando nuevas formas de regulación, ya sea por cambios en los

(18) Una conceptualización en C. Maroy y V. Dupriez: «La régulation dans les systèmes scolaires. Propositions théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone», en *Revue Française de Pédagogie*, 130 (2000), pp. 73-87. Una nueva versión inglesa «Regulation in school systems: a theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium», en *Journal of Education Policy*, 18 (4), 2003, pp. 375-392; Andrada, M. y Narodowsky, M.: «Descentralización y desregulación en el sistema escolar», *Cuaderno de Pedagogía* (Rosario-Argentina), año III, 5. También on-line http://pedagogia.netfirms.com/cuaderno/anarodowski.html.

modos de gestionar la política educativa (por ejemplo, control de resultados por rendimiento de cuentas, de acuerdo con unos estándares) como por su desregulación para cederlo a reglas de mercado. El peligro latente a la hora de reclamar y conceder mayores cotas de autonomía es que, una vez que la regulación institucional por normativas sea cada vez menor, dicho control pase a los clientes, en una regulación por el mercado. En esta situación, más que una *regulación por resultados* que, a partir del caso inglés, trata de extenderse por los países europeos, cabe apostar por una *regulación por procesos* bien hecha, más habitual en los sistemas educativos centralizados.

En el caso español, a partir de la LODE (1985) se ve consolidada la financiación pública de la enseñanza privada, convertida en «concertada», dando lugar en la práctica, especialmente en los grandes núcleos urbanos, a un cuasi-mercado educativo, como salida híbrida entre sistema público con regulación burocrática y libre mercado con una cierta competencia intercentros. De acuerdo con (Whitty, Power y Halpin, 1999, p.15), las características distintivas de un *cuasimercado* en relación con un servicio público son «la separación entre comprador y proveedor y un elemento de elección del usuario entre distintos proveedores». Como tales, el Estado financia, reglamenta y regula el sistema, el sector privado –por su parte– provee y oferta el servicio en competencia con los centros públicos. En esa medida, como sucede en España, suelen comportar una combinación específica de financiación pública y elección por parte de las familias, ejerciendo ambos un control (directo o indirecto) sobre los centros (Vanderberghe, 2002). Se presenta, pues, una complementariedad entre regulación pública y mecanismos de mercado. Si ello contribuye a incrementar la eficacia o a marginar determinados centros públicos, es una cuestión a discutir.

Un grave problema que afecta a la autonomía de los centros, por más que se quiera ser ciego a lo que pasa[19], es que las familias han empezado a comportarse como «consumidores» de la escuela, en una especie de mercado educativo (Pérez Díaz *et al.*, 2001). Las nuevas clases medias piden y buscan centros que puedan proporcionar un «capital escolar» diferencial para sus hijos, que les permitan competir mejor en la carrera escolar y social. En el caso francés, por no acudir a la literatura anglosajona con un contexto histórico más diferencial, (Robert Ballion,1982) detectó hace años cómo las familias empezaban a adoptar estrategias de consumidores de los servicios educativos. Posteriormente (Ballion, 1991) analizó estadísticamente cómo en los medios urbanos la elección de centros de secundaria se basaba en el juicio y reputación que le merecía el colegio. Por lo demás, Marie Duru-Bellat ha presentado un amplio panorama en este mismo número, y (Stephen Ball, 2003) ha descrito los mecanismos, en el contexto inglés, que las clases medias emplean para conseguir ventajas en educación. La educación ha empezado a ser, para las familias, independientemente de su orientación ideológica, un bien en el que vale la pena invertir, aún cuando se exija tener derecho a que en los niveles obligatorios sea financiada por el Estado.

(19) En una investigación que hemos realizado (Rodríguez Diéguez y otros: *La función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos*. Madrid, INCE, 2002. Informe final, inédito) sobre una amplia muestra de centros y profesores (cuestionario y grupos de discusión), tanto los padres de familia como el profesorado sistemáticamente valoran de modo más alto los Centros Concertados, seguidos por los Centros Públicos de Educación Primaria y ocupando el último lugar los Centros Públicos de Educación Secundaria. De ella hemos seleccionado las voces de directivos y profesores incluidas.

La elección no debiera consistir tanto en la capacidad del potencial consumidor de escoger entre varios productos (cliente), cuanto en la capacidad para participar y contribuir a construir colegiadamente el diseño del centro y tipo de educación deseado (ciudadano) para sus hijos. Pero en el contexto actual, como se manifiesta de modo creciente con múltiples signos, resulta una tarea ardua oponer una ética cívica de participación solidaria a una moral de consumidor que va unida a la libre elección de centro. En los nuevos dispositivos moduladores de la subjetividad, el individuo se realiza por la elección del tipo de centro, no creyendo tanto en que éstos ofrezcan modos de socialización diferenciales, cuanto un tipo de «calidad» deseado. Los derechos de los clientes se convierten en prioritarios al interés general o, mejor, se cree (ideológicamente) que el mercado y la libre competencia asegura, cual nueva «mano invisible», la identidad entre el interés general y los intereses particulares. Lo que hasta ahora había sido el control democrático de la educación por la participación de los agentes se traslada a la elección de clientes, cuando ésta es dependiente de la posición socioeconómica, vinculada al lugar de residencia y capital cultural de partida.

Depende del modo de regulación de las estructuras organizativas del sistema escolar para que promuevan preferentemente la eficacia o la equidad. En cualquier caso, el Estado y la administración educativa tienen que jugar un papel regulador para evitar que la autonomía pueda dar lugar a una «segmentación o pulverización del sistema educativo, cuestionando la coherencia nacional de sus principios, la equidad del servicio público o la democratización de su funcionamiento» (Barroso, 1997, p. 30). Precisamente porque los valores de solidaridad y equidad no pueden dejarse al arbitrio de los particulares, se debe seguir defendiendo la intervención de la administración educativa que, en su primaria responsabilidad, debe preservar la equidad del servicio, en lugar de transferirla al libre juego de la oferta de los centros y demandas de los clientes.

Eficacia y calidad

El asunto es, pues, cómo conjuntar la libertad (que se rige por una lógica de eficacia) y equidad (principio de justicia) y de qué forma podrían jugar un papel en la dinamización de la escuela pública y, con ello, en la educación de la ciudadanía (Munín, 1999). La cuestión grave es si la mera eficiencia debe ser, moral y políticamente, el primer criterio a aplicar al sistema educativo, como en cualquier otro servicio público; o deben primar otros valores intrínsecos a la propia institución. Preservar el papel redistributivo del Estado exige, de acuerdo con la teoría de la justicia liberal (Rawls), una intervención activa «para los miembros menos aventajados de la sociedad», ofreciendo un servicio público de educación en condiciones de igualdad para toda la ciudadanía, adoptando medidas compensadoras para los no aventajados, en lugar de la lógica mercantilista.

La educación es un bien básico que debe distribuirse con la máxima equidad posible. (Victoria Camps, 1996, p. 96), en su libro sobre el malestar de la vida pública, se pregunta: «si un liberalismo progresista quiere defender de verdad la educación para todos, no debería dejar de pensar cuál es el procedimiento más adecuado para que tal principio se cumpla. La idea de una educación pública es revisable en sus métodos y en sus medios. No tiene por qué llevarse a cabo siempre de la misma manera, sea cual sea el contexto, los problemas y las circunstancias». Pero, si es preciso promover el dinamismo y la eficiencia que requiere todo servicio público, lo que supone también un uso eficaz de los recursos disponibles, ello no puede implicar transferir sin más, mecanismos de gestión privados (Murphy, 1996). Sin duda, romper la

dicotomía entre dinamismo y eficiencia *versus* rigidez e ineficacia del sector público, puede ser superado adoptando estrategias que contribuyan a dinamizarlo y a responder del servicio prestado. Y en este sentido, es evidente, como señala (Tedesco, 1995, p. 155), «la autonomía de los establecimientos constituye una vía prometedora para acercarnos a estos objetivos, a condición de definir los mecanismos de articulación que eviten la atomización y garanticen una efectiva cohesión interna».

Si es preciso conjugar la libertad y equidad, también lo es dinamizar las instituciones educativas para conseguir la calidad demandada. Este es el problema y los caminos son variados. Aquí nos hemos centrado en analizar, con pros y contras, el papel que en dicho territorio le cabe jugar a la autonomía de los centros. Por un lado, la autonomía y descentralización, como incremento de la capacidad de toma de decisiones a nivel de centro, parece ser una condición estructural necesaria, aunque no suficiente, para implicar a los agentes en la toma de decisiones, en el compromiso colectivo y en el aprendizaje de la organización. Por otro, cuando la escuela pública deja de ser una cuestión ideológica o de fines (un modo propio de socialización de la ciudadanía por encima de las pautas culturales particulares), el asunto se torna en una racionalidad administrativa o de los medios: qué modos (imitados de los privados) pueden hacerla funcionar mejor o de forma más rentable.

Al respecto, impeler a que los centros educativos ofrezcan diferentes proyectos educativos (para que el producto sea diversificado), que reflejen una identidad y personalidad propias, como se argumenta desde la LOGSE, se inscribe además de una estrategia para contribuir a dinamizarlos, en la lógica *romper con la uniformidad* predominante en los sistemas estatales públicos de educación, posibilitando la elección entre una pluralidad de centros, generando –de esta manera–, una calidad en función de su supervivencia en el mercado. La autonomía, pues, está siendo utilizada como un nuevo *gerencialismo* en educación, argumentando que hay que diferenciar la oferta pública y privada de los centros, para lo que cada centro deba tener su propio proyecto educativo, hacerlo público, y promover la mejora por competencia, ampliando las posibilidades de elección de los padres. La evaluación externa de los centros y publicación de resultados, posibilitará la mejora de la educación por competencia para conseguir clientes.

AUTONOMÍA Y RECENTRALIZACIÓN

Hans Weiler desarrolló la tesis, con amplio eco, de que, ante los problemas de legitimación de la intervención centralista del Estado en educación, la descentralización podía desempeñar el papel de un instrumento atractivo tanto para la gestión de conflictos como para obtener una legitimación compensatoria. La paradoja fundamental del Estado moderno estaría en que, para mantener el control, adopta estrategias centralizadas que le hacen perder la legitimidad y, para incrementar o compensar la legitimidad, tiene que adoptar medidas descentralizadoras que le hacen perder el control efectivo, «si es verdad que la descentralización representa también la atractiva expectativa de la legitimación compensatoria en un momento en el que existe una gran escasez de legitimidad, el Estado moderno tiene como gran desafío la reconciliación de estos dos objetivos opuestos: mantener en lo posible el control (centralizado) del sistema y mostrarse al mismo tiempo, cuando menos comprometido con la descentralización y, por tanto, obtener las ventajas de legitimación derivadas de dicha apariencia» (Weiler, 1996, p. 224).

El incremento de autonomía a los centros, en las actuales orientaciones de las

políticas educativas, se encuentra vinculada a determinados dispositivos de re-centralización, entre los que se encuentran, principalmente, el control de resultados en la evaluación de centros y la responsabilidad por rendimientos de cuentas[20]. De este modo, las políticas educativas de final de siglo –en iniciativas surgidas por los gobiernos conservadores, pero seguidas por los laboristas (Blair o Clinton)–, para lograr una coherencia o articulación del sistema, se han dirigido a incrementar la llamada «calidad» del sistema educativo por un *incremento de la evaluación*, en una especie de «estado evaluador», que dijo Neave. Además de Estados Unidos, el Reino Unido está ejerciendo de laboratorio para Europa. La evaluación del currículum de los centros, presentada como mecanismo de mejora, no deja de significar un control de los centros (de ahí la medida de «resultados» obtenidos por los alumnos), donde –además– es «accionada como soporte de procesos de responsabilidad o de prestación de cuentas relacionados con los resultados educativos y académicos, pasando estos a ser más importantes que los procesos pedagógicos, que habrían implicado otras formas de evaluación» (Afonso, 1999, p. 146).

La contrapartida de la autonomía es que la administración educativa ejerce un control remoto o a *posteriori* de los contenidos y niveles de consecución de los centros educativos basado en los resultados. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación apuesta por un sistema educativo «orientado a los resultados». Así, el Título VI (*De la evaluación del sistema educativo*, arts. 95-101) señala las siguientes dimensiones: elaboración de un sistema estatal de indicadores de la educación, evaluaciones generales de diagnóstico de áreas y asignaturas en Primaria y Secundaria sobre competencias básicas del currículo, evaluación general del sistema con publicación de resultados y evaluación de centros (sostenidos con fondos públicos) por las respectivas administraciones educativas. Además, la Prueba General de Bachillerato, como la anterior de Acceso a la Universidad, centraliza y homogeneiza el currículo de los dos años de Bachillerato, subordinándolo a los contenidos de la prueba.

Está por ver, a pesar de los malos augurios (Torres, 2003), cómo se regulan e implementan estas previsiones. Por lo pronto, el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), nueva denominación establecida por la Ley Orgánica de Calidad de la Educación para el antiguo INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), prosigue elaborando el sistema estatal de indicadores de educación. En su última formulación[21], http://www.ince.mec.es/pub/sin2002.pdf, consta de 32 indicadores educativos que agrupan cinco grandes dimensiones: el contexto en el que se desarrollaba la educación, los recursos invertidos en la misma, la participación a través de las tasas de escolarización, los procesos educativos que se daban en las aulas y en los centros y los resultados educativos obtenidos a corto, medio y largo plazo.

La descentralización curricular se produce en un contexto en que el Estado central retiene importantes funciones de control, pero –por otro– se responsabiliza de proporcionar una educación pública de

(20) Si bien la literatura sobre el asunto es abrumadora, recientemente *Profesorado (Revista de Currículum y Formación del Profesorado)* ha dedicado un monográfico sobre el tema, con la edición de un importante trabajo de Richard Elmore, *Salvar la brecha entre estándares y resultados* y el posterior comentario de los profesores Escudero, Montero Mesa y Bolívar, así como una selección bibliográfica.

(21) Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2003): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2002*. Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), 2002. On line: http://www.ince.mec.es/pub/sin2002.pdf.

calidad, mediante una descentralización, para transferirla o delegarla a los centros educativos o municipios. De este modo, el discurso pretendidamente progresista del centro escolar como unidad básica del cambio, con una cultura organizativa propia, puede –entonces– aliarse (o quedar atrapado) con un conjunto de ideologías postmodernas, en un momento de crisis del Estado del Bienestar para seguir prestando los mismos servicios públicos.

El escenario organizativo de la educación, diseñado por la modernidad ilustrada (red de «establecimientos» de enseñanza que, de modo uniforme, contribuyen a la identidad ciudadana), ya no es/será el mismo. Debilitado el consenso alrededor de la misión de la escuela como configuración de la identidad ciudadana y, vista la incapacidad del sistema para asegurar un funcionamiento uniforme, existe el peligro de que se pase a un escenario fragmentado, donde cada escuela es un agregado de unidades diferenciadas y –en tal caso–, al servicio de las preferencias de los usuarios/clientes. Los lemas recientes del *management* educativo apuntan a un rediseño *postburocrático* de los centros educativos, que los abocan a un escenario fragmentado.

En este contexto social y educativo, sin referentes ideológicos claros, la legítima aspiración a autogobierno de los centros escolares, mezclada con la tendencia neoconservadora a introducir mecanismos de desregulación, autogobierno y competencia entre los centros escolares, puede dar lugar justo a utilizar el Desarrollo Basado en la Escuela como un mecanismo sutil de legitimación y gestión de los propios intereses de la Administración, cuando no ponerse al servicio de propuestas conservadoras. Además, tras las sucesivas olas de movimientos centralizadores y de autonomía progresiva a los centros escolares, donde se han puesto de manifiesto cómo ambos tienen inconvenientes y problemas, parecería como conclusión provisional –si esto fuera fácticamente realizable de modo simple– mezclar los aspectos positivos de cada uno. (Fullan, 2002, p. 52), de modo parecido, señala la conclusión paradójica de que «las unidades centrales y locales *se necesitan mutuamente.* No se puede avanzar si dominan unas u otras. Lo que se necesita es una nueva relación bilateral de presión, apoyo y negociación continua, es decir, una influencia simultánea de arriba abajo y de abajo arriba».

Situados, pues, entre una lógica de acción burocrática y una lógica profesional, una *gestión por proyectos* podría reforzar el papel del centro educativo como unidad estratégica de la mejora. El problema, como ya se ha referido, es que la fuerte tradición centralista ha creado una cultura de dependencia administrativa donde el centro educativo en España es un proyecto a construir, más que una realidad dada. Esto conduce a una paradoja. Por esta tradición acumulada, nuestros centros educativos están fuertemente uniformados, por lo que otorgarles protagonismo en el pilotaje de la mejora supone oponerse a dicha tradición burocrática y uniformadora. Por otra, en el grave estado de *desvertebración* a que han llegado últimamente, delegar los esfuerzos de mejora a los propios centros, por un lado, no conduce muy lejos, al imponerse la fuerza de la inercia de un sistema burocrático y formalista. Finalmente, como ya se ha indicado anteriormente,, podría significar ceder el asunto a una lógica de regulación mercantil, en un modo de gestión contaminado por lo privado.

BIBLIOGRAFÍA

AFONSO, A.J.: «Las polémicas contemporáneas y la evaluación educativa en Portugal» en *Revista de* Educación, 319, (1999), pp. 135-153.

ANTÚNEZ, S. (coord.): Descentralización y autonomía de los centros (Sección I). *Conferència Nacional d'Educación.*

Debate sobre el sistema educativo catalán. Conclusiones y propuestas. Barcelona, Generalitat de Cataluña, 2002.

BALL, S.: *Class Strategies and the Education Market.* Londres, RoutledgeFalmer, 2003.

BALLION, R.: *Les consommateurs d'école: stratégies éducatives des familles.* Paris, Stock, 1982.

—*La bonne école: évaluation et choix du collège et du lycée.* Paris, Hatier, 1991.

BARROSO, J.: *Autonomia e gestão das escolas.* Lisboa, Ed. do Ministério da Educacão, 1997.

BRIGGS, K.L. y WOHLSTETTER, P. (2003): «Key elements of a successfull school-based management strategy», *School Effectiveness and School Improvement,* 14 (3), pp. 351-372.Versión on-line en: http://www.usc.edu/dept/education/cegov/management_publications.html

BROADFOOT, P.: «Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé; L'État évaluateur», en *Revue Française de Pédagogie,* 130 (2002), pp. 43-55.

BOLÍVAR, A.: *Cómo mejorar los centros educativos.* Madrid, Síntesis, 1999.

BOLÍVAR, A. y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L.: *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE.* Archidona (Málaga), Ajibe, 2002.

CAMPS, V.: *El malestar de la vida pública.* Barcelona, Grijalbo, 1996.

DARLING-HAMMOND, L.: *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos.* Barcelona, Ariel, 2001.

DEROUET, J.-L. y DUTERCQ, Y.: *De l'établissement d'enseignement en général et de son autonomie en particulier. Éléments pour une analyse de cojoncture.* Paris, Institut National de Recherche Pédagogique. Centre Paul Lapie (policopiado), 1997.

DURU-BELLAT, M. y MEURET, D.: «Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers: Autonomie et choix des établissements scolaires», en *Revue Française de Pédagogie,* 135 (2001), pp. 73-221.

ESTRUCH, J.: «Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares», en *Revista de Educación,* 329 (2002), pp. 77-90.

FOUCAULT, M.: *Arqueología del saber.* México, siglo XXI, 1970.

FULLAN, M.: *Los nuevos significados del cambio en la educación.* Barcelona, Octaedro, 2002.

HANSON, M.: *La descentralización educacional: Problemas y desafíos.* Peru, Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE) del PREAL, 1997. On-line: http://www.preal.cl/hanson9.pdf

HANSON, M.: *Democratization and educational decentralization in Spain: A twenty Year Struggle for Reform.* Washington, World Bank, 2000.

LEITHWOOD, K. y MENZIES, T.: «Forms and effects of school-based management: A review», en *Educational Policy,* 12 (3), 1998, pp. 325-346.

KARLSEN, G.E.: «Decentralized centralism framework for a understanding of governance in the field of education», en *Journal of Education Policy,* 15 (5), 2000, pp. 525-538.

LEVACIC, R.: «Efficiency, equity and autonomy», en T. Bush y L. Bell (eds.): *The principles and practice of educational management.* Londres, Paul Chapman, 2002, pp. 187-206.

MARCHESI, A.: «La autonomía de los centros docentes. Riesgos, temores y posibilidades». *XVIII Semana Monográfica de Educación Santillana* (Madrid, 17-21 noviembre 2003). On-line: http://www.fundacionsantillana.org/espanol/educacion/ponencias.htm

MCGINN, N. y WELSH, T. : *La décentralisation dans l'éducation: pourquoi, quand, quoi et comment?* Paris, Institut International de Planification de l'Éducation-Unesco, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC): *Centros educativos y calidad de enseñanza. Propuesta de actuación.* Madrid, MEC, 1994.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC) (1997): Real Decreto 366/1997, de 14 de marzo, por el que se regula el régimen de elección de centro educativo (BOE, 15 de marzo).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC) (1998): Real Decreto 2723/1998, de 18 de diciembre, por el que se desarrolla la autonomía en la gestión económica de los centros docentes públicos (BOE, 31 de diciembre).

MORGADO, J.C.: *A (des)construiçao da autonomia curricular.* Oporto, Ediçoes ASA, 2000.

MUNÍN, H. (comp.): *La «autonomía» de la escuela: ¿libertad y equidad?. Un recorrido por la discusión alemana de los años noventa.* Buenos Aires, Aique Grupo ed., 1999.

MURPHY, J.: *The privatization of schooling. Problems and possibilities.* Thousand Oaks, CA., Corwin Press, 1996.

MURPHY, J. y BECK, L.G.: *School-based management as school reform: Taking stock.* Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 1995.

OCDE: *Escuelas y calidad de enseñanza. Informe internacional.* Barcelona/Madrid, Paidós/MEC, 1991.

— *Schooling for tomorrow. What schools for the future?.* París, OECD, 2001.

PEREYRA, M.A.: «Changing educational governance in Spain: decentralisation and control in the autonomous communities», *European Educational Research Journal, 1*(4), 2002, pp. 667-675.

PÉREZ DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J.C. y SÁNCHEZ FERRER, L.: *La familia española ante la educación de sus hijos.* Barcelona, Fundación «la Caixa», 2001.

PERRENOUD, P.: «L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative», en G. Pelletier (dir.) *Autonomie et décentralisation en éducation: entre project et évaluation,* Montréal: Université de Montreal/AFIDES, 2001, pp. 39-66. También on line. Publicaciones 1999: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.html

POPKEWITZ, Th. S.: *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación.* Madrid, Morata/Paideia, 1994.

PORTELA, A.: «Gobierno, autonomía y participación en los centros escolares», en M.T. González (coord.): *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos.* Madrid: Pearson Educación, 2003, pp.75-89.

PUELLES, M de: «Descentralización de la educación en el estado autonómico», en AA.VV., *Informe España 2002: Una interpretación de la realidad social.* Madrid, Fundación Encuentro, 2002, pp.143-241.

RANSON, S.: «Public accountability in the age of neo-liberal governance», en *Journal of Education Policy,* 18 (5), 2003, pp. 459-480.

RODRÍGUEZ ROMERO, M.: *Las metamorfosis del cambio educativo.* Tres Cantos (Madrid), ed. Akal, 2003.

SEVILLA MERINO, D.: «Distrito educativo, descentralización y participación en la formación de la política educativa», en M. A. Pereyra *et al.* (ed.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos.* Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, pp. 334-351.

SMYTH, J. (ed.): *La autonomía escolar: una perspectiva crítica.* Tres Cantos (Madrid), ed. Akal, 2001.

SUBIRATS, J. (coord.): *Gobierno local y educación.* Barcelona, Ariel, 2002.

TEDESCO, J.C.: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Madrid, Anaya/Alauda, 1995.

TORRES, J.: «Política de estándares para controlar los centros», en *Cuadernos de Pedagogía,* 321 (2003), pp. 77-82.

WEILER, H.: «Enfoques comparados en descentralización educativa», en M.A. Pe-

reyra *et al.* (eds.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos.* Barcelona: Pomares-Corredor, 1996, pp. 208-233.

WHITTY, G., POWER, S. y HALPIN, D.: *La escuela, el Estado y el mercado: delegación de poderes y elección en educacion.* Madrid-Coruña, Morata/Paideia, 1999.

VANDERBERGHE, V.: «Combinación de los controles burocráticos y de mercado en educación: ¿una respuesta a las deficiencias burocráticas y de mercado?», en M. Narodowski y otros (compl.): *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela.* Buenos Aires, Granica, 2002, pp. 213-238.

VIÑAO, A.: «Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España», en *Revista Iberoamericana de Educación*, 4 (1994). On-line: http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie04a02.htm.

LA AUTONOMÍA DE LAS ESCUELAS EN EL CONTEXTO DE CAMBIO DE LOS MODOS DE REGULACIÓN DE LAS POLÍTICAS Y DE LA ACCIÓN EDUCATIVA: EL CASO PORTUGUÉS

JOÀO BARROSO (*)

RESUMEN. El artículo da cuenta de la especificidad que el proceso de refuerzo de la autonomía ha tenido en Portugal, poniendo de relieve su ambigüedad y carácter híbrido, cuestionando sus resultados, a la luz de un referente que tiene en cuenta el juego y el equilibrio de poderes entre los diversos polos de la regulación. En la *primera parte*, describe y analiza el proceso de decisión política que, en Portugal, dio lugar a la aprobación en 1998 de un documento específico para regulación de la «autonomía y gestión» de las escuelas. En una *segunda parte*, presenta una breve síntesis de los principales resultados obtenidos con la aplicación de esa normativa legal en el currículum, de la oferta escolar, del reclutamiento y formación de profesores, de la gestión escolar y los recursos financieros, así como del partenariado socioeducativo. Finalmente, en una *tercera parte*, presenta los presupuestos de una concepción alternativa de «autonomía», presentada en un estudio previo para el ministerio de educación de Portugal y que acabó superado por el proceso de decisión política subsiguiente.

ABSTRACT. This article reviews the specific features of the process of reinforcement of school autonomy in portugal, stressing its ambiguity and hybrid character, questioning its results in light of a referent that takes into account the power play and balance between the different extremes of regulation. The first part of the article describes and analyses the political decision-making process that in portugal gave rise to the approval in 1998 of a specific document regulating the «autonomy and management» of schools. The second part provides a short summary of the main results obtained after the application of these regulations in the curriculum, the school offer, the recruitment and training of teachers, school management and financial resources, as well as the socio-educational partnership. Finally, the third part of the article sets out the assumptions of an alternative conception of «autonomy,» presented in a draft study to the portuguese ministry education, which was overridden by the subsequent political decision-making process.

(*) Universidad de Lisboa.

Fecha de entrada: 07-01-2004 Fecha de aceptación: 30-01-2004

INTRODUCCIÓN

El problema de la reforma y la reestructuración del Estado constituye, principalmente a partir de la década de 1980, un tema central del debate político, en un amplio conjunto de países en todos los continentes, y está en el origen de medidas legislativas muy diferentes que afectaron a la administración pública en general y, en consecuencia, a la educación.

En el contexto de este debate, en el terreno educativo se promueven, discuten y aplican medidas políticas y administrativas que apuntan, en general, a alterar los modos de regulación de los poderes públicos en el sistema escolar (muchas veces recurriendo a dispositivos de mercado) o a sustituir esos poderes públicos por entidades privadas, en muchos de los dominios que constituían, hasta entonces, un campo privilegiado de la intervención del Estado. Estas medidas tanto pueden tomarse o justificarse, desde un punto de vista más técnico, en función de criterios de modernización, desburocratización y combate a la «ineficiencia» del estado (*«new public management»*), como por imperativos de naturaleza política, de acuerdo con proyectos neoliberales y neoconservadores, con el fin de «liberar a la sociedad civil» del control del Estado (privatización), o incluso de naturaleza filosófica y cultural (promover la participación comunitaria, adaptar a lo local) y de naturaleza pedagógica (centrar la enseñanza en los alumnos y sus características específicas). Es lo que ocurre, por ejemplo, con la descentralización, la autonomía de las escuelas, la libre elección de la escuela por los padres, el refuerzo de procedimientos de evaluación y rendición de cuentas, la diversificación de la oferta escolar (cada «público» su escuela), entre otros factores.

La adopción simultánea y en espacios geopolíticos tan distintos de medidas semejantes configura lo que algunos autores designan como un proceso de «convergencia» en la configuración y regulación de las políticas educativas (Green, Wolf y Leney, 1999) a escala mundial, ya sea por fuerza de las constricciones derivadas de la llamada «globalización», ya por un efecto de «contaminación» o «préstamo» político-discursivo, generados por las redes internacionales de consulta y de decisión política, normalmente dominadas por los «países centrales» (Barroso, 2003).

Una de las medidas que más se difundió en el contexto del surgimiento de estos nuevos modos de regulación y *gobernación* de las políticas educativas fue el «refuerzo de la autonomía de la escuela». Aunque, desde el punto de vista retórico, parezca existir un aparente consenso en los diferentes países y en el interior de cada país, en cuanto a las ventajas de trasladar a las escuelas un conjunto amplio de competencias en los dominios pedagógico, administrativo y financiero, la verdad es que, en la práctica, se enfrentan diversas perspectivas y finalidades que dan un sentido diferente a las políticas invocadas bajo un mismo marco conceptual.

Como afirma Bolívar (1999), a propósito de la «ambivalencia» de la autonomía de las escuelas y del sentido «positivo» o «negativo» que puede tener,

> (...) la delegación de toma de decisiones al centro escolar tiene diferentes plataformas ideológicas, políticas y educativas para justificar su razón de ser, resultando –en parte– problemáticos tanto los fundamentos como sus realizaciones prácticas. A grandes rasgos puede tener una doble forma de utilización: instrumentación gerencialista para implementar más eficazmente determinadas políticas educativas de Reforma; o como marco para la reconstrucción social y crítica del currículum por los centros escolares (p. 194).

Estas diferencias no se hacen sentir, únicamente, en los objetivos de las reformas, ni en las lógicas de acción a ellas subyacentes, sino que influyen también en la configuración formal que adoptan en el

funcionamiento del sistema educativo y el carácter más o menos estructurador de sus efectos.

Así, es posible identificar en una perspectiva comparada dos tipos extremos de políticas de refuerzo de la autonomía de las escuelas: uno de los extremos corresponde al desarrollo de políticas alternativas globales que apuntan a la sustitución radical del modelo de regulación existente y de los principios de «servicio público» en que se basaba. Estas políticas siguen un modelo neoliberal de «gestión basada en la escuela» (*school based management)* y asumen el objetivo explícito de crear un «cuasi-mercado educativo» y de introducir la lógica económica, que le es subyacente, en la organización y funcionamiento de la escuela pública. Están en este caso, por ejemplo, las medidas tomadas por gobiernos conservadores (entre la década de 1980 y la de 1990) en el Reino Unido, Países Bajos, Australia, Nueva Zelanda, así como en los Estados Unidos de América (en especial con la administración Reagan y de los dos Bush). Igualmente, han de incluirse en este grupo muchos de los programas de ayuda al desarrollo educativo en los países de América del Sur y en los del Centro y Este de Europa, pertenecientes al antiguo «bloque soviético», conducidos y financiados por organismos internacionales (en particular el Banco Mundial) o fundaciones (como la Fundación Soros) con los mismos fines.

El otro extremo corresponde a la adopción de iniciativas más puntuales que, siendo muchas veces del mismo tipo que algunas de las medidas anteriores, no asumen el objetivo explícito de sustituir el modelo de servicio público existente, sino de introducir mejoras en el sistema, con la intención de corregir lo que, según sus promotores, son sus defectos más nefastos. Es lo que ocurre, por ejemplo, en Alemania, Noruega o, especialmente, en los países del Sur de Europa como Portugal, España, Francia e Italia.

A pesar de existir cierto referente común en lo que respecta a la adopción de determinadas orientaciones generales (como lo son la descentralización, el refuerzo de la autonomía de las escuelas, la participación local) y la adopción de medidas de carácter gestionario inspiradas en la moderna gestión empresarial (ligadas a la promoción de la calidad, la eficacia y la eficiencia), las dos posiciones se diferencian sustancialmente en función de los contextos políticos y los antecedentes culturales e históricos de la administración pública en los diferentes países.

Sin embargo, gran parte de la literatura y los estudios que se han producido en este dominio han tomado como referencia las reformas liberales del primer tipo, comprobándose, a veces, una tendencia abusiva o no controlada críticamente para trasladar los resultados de esos estudios y reflexiones a otras realidades económicas y políticas muy diferentes, como son las de los países del segundo tipo.

Importa tener en cuenta, por ello, que lo que constituye la especificidad de las políticas neoliberales (sobre todo en los países antes mencionados) no es la adopción del principio de la descentralización y del «refuerzo de la autonomía de la escuela», ni la promoción de «nuevas» técnicas de gestión, sino su «combinación explosiva» con la libre elección por parte de los padres del centro de enseñanza frecuentado por los hijos y con el régimen de competencia entre las diversas escuelas públicas, resultante de la fórmula de financiación por alumno.

En realidad, sólo ante la conjunción de estos ingredientes se puede hablar de una política destinada a la «construcción de un mercado de la educación». De acuerdo con esta política, la escuela debería ser «liberada» del Estado, gestionada como una empresa, en el marco de un sistema de competencia que provenga de la libre elección de la escuela por los padres. Esto permitiría la utilización de criterios de

rentabilidad y eficacia basados en la «satisfacción del consumidor», cuyos efectos inciden sobre el propio sistema de otorgamiento de recursos públicos (que debe hacerse a las familias, por el sistema de «cheques enseñanza», y no directamente a las escuelas, según sostienen los más radicales).

Conviene distinguir estos casos extremos en los que, como dicen Gaziel y Warnet (1998), «el sistema escolar evoluciona de un servicio público conducido por profesionales a un servicio de mercado regido por clientes» (p. 4), de otras situaciones híbridas en las que la «autonomía» y la «gestión basada en la escuela» están lejos de tener esta definición tan explícita o intencional, como es el caso de Portugal.

El objetivo del presente artículo consiste, precisamente, en dar cuenta de la especificidad que este proceso tuvo en Portugal, poniendo de relieve la ambigüedad (y el carácter híbrido de las medidas que se tomaron en este dominio) y cuestionando sus resultados a la luz de un referente distinto de autonomía que tiene en cuenta el juego y el equilibrio de poderes entre los diversos polos de la regulación.

Así, en una *primera parte,* describiré y analizaré el proceso de decisión política que en Portugal dio lugar a la aprobación en 1998 de un documento específico para la regulación de la «autonomía y gestión» de las escuelas de enseñanza primaria y secundaria (Decreto Ley 115-A/98), con el fin de poner en evidencia las diferentes lógicas en presencia y las micropolíticas a las que dieron origen.

En una *segunda parte,* presentaré una breve síntesis de los principales resultados obtenidos con la aplicación de esa normativa legal y caracterizaré la situación existente en Portugal, en lo que se refiere a la autonomía de las escuelas, en el dominio del plan de estudios, de la oferta escolar, del reclutamiento y formación de profesores, de la gestión escolar y los recursos financieros, así como del partenariado socioeducativo.

Finalmente, en una *tercera parte,* presentaré los presupuestos de una concepción alternativa de «autonomía» que fue presentada en un estudio previo que realicé a solicitud del Ministro de Educación de Portugal y que acabó superado por el proceso de decisión política subsiguiente.

EL PROCESO DE DECISIÓN POLÍTICA

El análisis del proceso político que, en Portugal, estuvo en el origen de la elaboración y aprobación del Decreto Ley 115 A/98 *(Régimen de Autonomía, Administración y Gestión de las escuelas y agrupamientos de escuelas)* permite ejemplificar la diversidad de intereses y lógicas que estuvieron presentes en esta decisión. En realidad, al contrario de lo que quisieron hacer creer comentarios y tomas de posición más simplistas, no todos estaban de acuerdo en cuanto al significado, ventajas y modalidades de ejecución de una política de «refuerzo de la autonomía de la escuela», ni la oposición se reducía a los que querían, con la autonomía, «entregar la escuela pública al mercado», o los que juraban a pies juntillas defender esa misma escuela pública, rechazando «esta autonomía».

En realidad, el proceso fue menos lineal y mucho más plural, siendo visible el enfrentamiento entre varias racionalidades e intereses resultantes ya sea de posturas político-ideológicas o de vínculos personales o de grupo.

Este enfrentamiento afectó necesariamente a la legislación que fue adoptada, pero también al modo en que la aplicó la administración y al modo en que las escuelas se apropian de ella. Esto significa que el análisis (y necesariamente la evaluación) del proceso de construcción de la autonomía por las escuelas y sus actores tiene que tener en cuenta la diversidad de intereses y de puntos de vista, no sólo para comprender sus condicionantes y limitaciones, sino también para comprender sus potencialidades.

Para entender la especificidad del caso portugués en el contexto de las políticas globales de gestión local de la educación y de refuerzo de la autonomía de la escuela, es necesario analizar el proceso de decisión que está en el origen del marco jurídico que regula esta materia, así como las varias micropolíticas que lo determinaron y que se manifiestan, igualmente, en el momento de su aplicación.

Los polos de influencia

El proceso de decisión interna en el Ministerio de Educación está constituido fundamentalmente por cuatro «polos de influencia»: *político, técnico-científico, administrativo y praxiológico* (véase a este propósito Barroso, 1995). Ocupan estos polos diferentes estructuras y grupos de intereses y están lejos de constituir núcleos homogéneos de decisión.

El primer polo *–político–* está dominado por el Ministro, Secretarios de Estado y respectivos gabinetes de asesores, así como por las relaciones que establecen con partidos, sindicatos, asociaciones de padres, consejos consultivos, municipios, etc.

El segundo polo *–técnico-científico–* está dominado por los diversos especialistas del área de las Ciencias de la Educación (pero también Derecho, Economía y las Ciencias Sociales en general), que intervienen, la mayor parte de las veces, individualmente, pero también en el marco de la colaboración institucional con universidades, Escuelas Superiores de Educación, asociaciones científicas y profesionales.

El tercer polo *–administrativo–* está dominado por las estructuras centrales y descentralizadas del Ministerio, en particular sus altos responsables con acceso directo a los gabinetes del Ministro y los Secretarios de Estado, o a grupos de presión que actúan sobre las estructuras del poder (partido del gobierno, *lobbies* locales, por ejemplo).

El cuarto polo *–praxiológico–* está dominado por las «escuelas» y los profesores y representa intereses de orden práctico (organizativo, pedagógico y profesional), pero que, con los refuerzos de los mecanismos de participación externa en el gobierno de las escuelas, incluye también los intereses de elementos de la comunidad local, implicados directa o indirectamente en la gestión de las escuelas, con particular atención para los padres.

En la perspectiva de una decisión racional (que corresponde, igualmente, a la lógica del sentido común), la implicación de estos diferentes polos se haría de una manera lineal y acumulativa, según un proceso deductivo que tendría, genéricamente, la siguiente configuración: el especialista estudia y propone; el Ministro, con su equipo, consulta, decide y ordena; la Administración organiza, aplica y controla; las Escuelas ejecutan y rinden cuentas.

Sin embargo, como sabemos por el conocimiento empírico o por los estudios sobre la decisión, esta división de funciones y tareas no corresponde a la realidad, aunque esté simbólicamente representada como un modelo de decisión racional, tanto en la retórica de los gobernantes, como en la forma que imaginan los gobernados.

El caso portugués fue un ejemplo de esto y, a pesar de no existir aún una investigación profunda sobre este proceso, existen varias evidencias del conflicto que generó entre diversos planteamientos y del complejo juego de intereses, negociaciones, acuerdos y compromisos subyacentes a la toma de decisión final.

Las micropolíticas de la macropolítica

La aparente sucesión lógica de procedimientos que se han sintetizado más arriba (estudio–decisión–acción) esconde, sin embargo, un proceso mucho más complejo que vuelve difícil reconstruir el sentido de su genealogía. Como señala Antoine Prost, en el estudio que hizo sobre la

«política gaullista de educación de 1961 a 1968», lo que llamamos decisión resulta de diferentes *«lógicas de posición»* en el interior del aparato administrativo y gubernamental y de la búsqueda de un compromiso, construido reunión tras reunión, teniendo en vista alcanzar un punto donde ellas se equilibran: «Los problemas políticos no se resuelven según la lógica cartesiana de los ingenieros, de modo lineal y mecánico» (Prost, 1994, p. 47).

- En el caso de la decisión sobre el proceso de refuerzo de la autonomía de las escuelas, en Portugal, es posible agrupar los diferentes intereses y opiniones en presencia (dentro y fuera del propio Ministerio de Educación) en torno a las siguientes lógicas: *estatal, de mercado, corporativa* y *sociocomunitaria*.
- En el primer caso *–lógica estatal–*, se situaban todos los que reducían el proceso en marcha a una simple «modernización administrativa» destinada a aliviar a la administración central de los problemas de ejecución que no logra resolver, reforzando y mejorando, al mismo tiempo, los mecanismos de planificación y control. En este sentido, aquello que se presentaba, desde un punto de vista retórico, como un refuerzo del poder y las competencias de los órganos de gestión de las escuelas, no pasaría, en la práctica y en esta perspectiva, de un astuto proceso de «re-centralización» administrativa: se sustituía un control directo, basado en el respeto a las normas y los reglamentos, por un control remoto, basado en los resultados.
- En el segundo caso *–lógica de mercado–*, se situaban todos los que defendían la autonomía como un instrumento para la construcción de un mercado educativo, descentralizado, competitivo y autónomo. En este caso, las medidas tomadas por el gobierno sobre la autonomía de las escuelas tendrían como principal finalidad la desregulación de la intervención del Estado, con la consiguiente reducción y pérdida de cohesión del sistema público de educación nacional y agravamiento de los desfases existentes entre los recursos de las escuelas y las trayectorias escolares de sus alumnos.
- En el tercer caso *–lógica corporativa–*, se sitúan todos los que privilegiaban la concepción de la autonomía como un «bien exclusivo» del cuerpo docente y no como un «bien público». En este sentido, sólo se reconoce la autonomía individual de los profesores y todo intento de instaurar procesos de decisión colectiva se ve como una amenaza personal. Eso hace que, con los pretextos más diversos, se conteste a una política de refuerzo de las competencias de las escuelas, con la consiguiente participación y responsabilización cívicas, pues prefieren que la escuela sea «menos autónoma» ¡para que los profesores puedan ser «más libres»!
- En el último caso *–lógica sociocomunitaria–*, se sitúan los que defienden la «autonomía» de las escuelas como un proceso social por el cual los profesores, los padres, los alumnos y otros ciudadanos se movilizan, en una determinada escuela para, en el marco de las orientaciones generales de un sistema público nacional de enseñanza, obtener un compromiso y emprender una acción colectiva: la construcción de un proyecto educativo y la prestación de un servicio público local de educación. Aunque estas lógicas hubiesen estado presentes a lo largo de todo el proceso de decisión,

acabaron por influir de manera diferente en la producción legislativa y el marco normativo consiguiente. El producto obtenido es una amalgama de retóricas y medidas contradictorias que intentan traducir un aparente compromiso entre esas lógicas, cuya incoherencia constituirá, por cierto, una de las principales «zonas de incertidumbre» que los actores locales no dejarán de explorar, durante el proceso de ejecución.

De un modo provisional y necesariamente reductor (teniendo en cuenta la ausencia de una investigación empírica de soporte y el carácter esquemático de la presentación), puede decirse que la «incorporación» final de las diferentes lógicas se hizo del siguiente modo:

- La «lógica sociocomunitaria» (y la consiguiente utilización del «estudio previo») sirvió de referencia en la formulación de los principios constantes en el documento legislativo aprobado, así como en la retórica política utilizada en su presentación, en particular entre los profesores y las escuelas.
- La «lógica de mercado» sirvió para legitimar entre ciertos sectores de la opinión pública (especialmente asociaciones empresariales, asociaciones de padres, partidos de derecha) las medidas tomadas, subrayando la importancia de la «sociedad civil» (en especial de los padres), la reducción del papel del Estado y la promoción de la eficiencia, eficacia y calidad en la gestión de las escuelas.
- La «lógica corporativa» sirvió para superar algunas de las resistencias sindicales, especialmente en lo que se refiere a la preservación de la influencia mayoritaria de los profesores en los órganos de gestión de las escuelas y a los límites impuestos a la participación de los padres y las autarquías.
- La «lógica estatal» sirvió para justificar las medidas de refuerzo de la autonomía de las escuelas y de cambio de su gestión en el marco de los procesos de «modernización administrativa» y «desburocratización», garantizando, al mismo tiempo, la preservación de la influencia de los servicios de la administración central y local, y perfeccionando los mecanismos de control que ellos ejercen sobre el funcionamiento de las escuelas (especialmente en el dominio financiero y evaluación de los resultados de los alumnos).

SITUACIÓN EXISTENTE EN PORTUGAL

Cinco años después de la aprobación de la legislación que sirvió de base a este programa de refuerzo de la autonomía de las escuelas, la situación existente en Portugal, en este dominio, se caracteriza por una hibridez de las lógicas, los discursos y las prácticas y por una superposición de medidas contradictorias. Esta hibridez, que es una característica común a los países donde se da una idéntica alteración de los procesos de regulación (Barroso, 2003; Afonso, 2003), se traduce en la utilización simultánea de políticas y medidas inspiradas en marcos de referencia y modelos distintos como, por ejemplo, la «regulación por el Estado» y la «regulación por el mercado». Algunos autores describen esta coexistencia de «modelos» recurriendo a la metáfora de la *«cabeza de Jano»* (Maassen, P. e Van Vught, F. 1998; Amaral, A. y Magalhães, A., 2001) para subrayar el «doble juego» ejercido, simultáneamente, por las estrategias y prácticas de control (propias de una regulación burocrática y centralizada), por un lado, y por la promoción de la descentralización y la autonomía

institucional (propias de los procesos de autorregulación por el mercado), por otro.

Hay que destacar que, en el caso de la aplicación de las medidas de refuerzo de la autonomía de las escuelas en Portugal, esta hibridez resultó de diferentes procesos, como quedó claro en los resultados obtenidos con la evaluación realizada[1] (Barroso, 2001):

- Una estrategia política que combina un discurso innovador inspirado en las propuestas de modernización de la gestión pública y de territorialización de las políticas educativas, con una práctica conservadora basada en una administración burocrática y centralizadora;
- La coexistencia (y a veces superposición) de un modelo de coordinación y central basado en la «obligación de medios» con otro, basado en la «obligación de resultados» (Demailly, 2001).
- La emergencia o desarrollo de estructuras intermedias de coordinación (servicios descentralizados del Ministerio de Educación o agencias locales) que supuestamente deberían apoyar a las escuelas en el proceso de devolución de competencias resultante del «refuerzo de su autonomía» y que acaban por adoptar un riguroso control de su ejecución)[2].
- Erosión de los dispositivos de regulación institucional por la fuerza del juego y de la acción estratégica de los actores en las organizaciones que adaptan, alteran y anulan (de diferentes modos y con distintos resultados) las normas que se les imponen, sustituyendo así un proceso aparentemente homogéneo de racionalización *a priori*, por una diversidad de procesos y razonamientos *a posteriori*.

El efecto de esta mezcla híbrida en la regulación y funcionamiento del sistema educativo portugués no es muy diferente del comprobado en otros países europeos, como señala Afonso (2003) en su estudio comparativo sobre la situación existente en Inglaterra y el País de Gales, Portugal, Bélgica (comunidad francófona), Francia y Hungría: «diversidad de los dispositivos y niveles de control; refuerzo de la regulación mercantil; erosión de la profesionalidad docente; intensificación de la evaluación externa institucional y del control social sobre la escuela; flexibilización de la provisión de recursos financieros; promoción de la participación social en el gobierno de la escuela pública».

Es lo que podemos comprobar con la breve síntesis que presento a continuación sobre la situación existente en Portugal en lo que se refiere a la autonomía de las escuelas, en el dominio del currículum, de la oferta escolar, del reclutamiento y formación de profesores, de la gestión escolar y recursos financieros, y del partenariado socioeducativo[3].

---

(1) El programa de evaluación externa del proceso de aplicación de las medidas de refuerzo de la autonomía de las escuelas, en Portugal, fue realizado por un equipo del Centro de Estudios de la Escuela de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lisboa, y sus informes se encuentran disponibles en www.fpce.ul.pt\centros\ceescola.

(2) Este fenómeno es recurrente en los procesos de creación de estructuras de administración descentralizada que supuestamente deberían favorecer los procesos de descentralización pero que acaban por constituir un obstáculo a ese proceso. Es lo que se produjo en Portugal con las Direcciones Regionales de Educación (órganos descentralizados del Ministerio de Educación), en el proceso de aplicación de la legislación sobre la autonomía de las escuelas (véase Barroso y Almeida, 2001).

(3) Esta caracterización se basa en los análisis realizados por João Barroso, Natércio Afonso, Rui Canário, Luís Leandro Dinis, Berta Macedo y João Pinhal, en el ámbito del proyecto de investigación *Reguleducnetwork*

El currículum

El currículum es definido de modo centralizado, aunque se prevén algunas áreas curriculares que la escuela puede organizar libremente. Por ejemplo, las escuelas pueden hacer variar la carga horaria de los diferentes componentes del currículum, dentro de límites preestablecidos; definir los contenidos y organizar las áreas curriculares no disciplinares previstas en el segundo y tercer ciclo; proponer la creación de cursos tecnológicos en la Enseñanza Secundaria; concebir, proponer y gestionar medidas de diversificación curricular para alumnos con fracaso escolar o necesidades educativas especiales; crear y organizar cursos de educación y formación profesional para los alumnos que terminan la escolaridad obligatoria (con o sin aprovechamiento) y no prosiguen estudios.

En el dominio curricular, la «autonomía» reside fundamentalmente en el nivel de la escuela y sus órganos de gestión, siendo poco relevante, desde el punto de vista institucional, el papel desempeñado por las autarquías y otras entidades locales. Sin embargo, hay que destacar la oferta por parte de muchos municipios de programas socioeducativos y actividades de ocupación del tiempo libre que, no formando parte del currículum oficial, acaban por tener un sentido complementario (Guedes, 2002).

A una mayor flexibilización de la gestión del currículum por parte de las escuelas, correspondió un refuerzo de los dispositivos de control de los aprendizajes y los resultados escolares por parte de la administración central y regional del Ministerio de Educación, principalmente a través de la reintroducción y generalización de los exámenes y pruebas de evaluación externa e interna. Habiendo sido prácticamente eliminados después de la revolución de 1974, los exámenes se reintrodujeron progresivamente en el período de normalización y se generalizaron a todo el sistema a partir de la década de 1990. Se creó un organismo en el Ministerio de Educación para controlar todo este proceso, el GAVE (*Gabinete de Avaliação Educacional*: Gabinete de Evaluación Educacional), al mismo tiempo que se difunde la evaluación externa del desempeño de las escuelas conducida por los servicios de Inspección General de la Educación. Debe señalarse también la creciente importancia e influencia de nuevos modos de regulación no institucional, en el dominio del currículum, resultantes de la presión comercial de los editores de libros escolares (adoptados libremente por las escuelas), de la presión de los medios de comunicación social para publicitar los resultados escolares (*ranking* de las escuelas) y de la existencia de un *numerus clausus* para el acceso a la enseñanza superior.

Las medidas de reducción de las desigualdades en el dominio del currículum se confían en gran medida a la iniciativa de las escuelas y constituyen un campo específico de su autonomía. Entre estas medidas figuran: la disponibilidad de un crédito global de horas (7% del total de horas curriculares) para la realización de actividades de apoyo pedagógico a los alumnos con dificultades de aprendizaje, creación de grupos con «currículos alternativos» para alumnos con «fracaso escolar reiterado» y riesgo de abandono de la escolaridad básica, etc.; la «gestión flexible de los currículos» por las escuelas; la posibilidad de creación de cursos para jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y los 18

(«Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: an European comparison»), subvencionado por la Comisión Europea en el ámbito del programa «Improving the Socioi-economic Knowledge Base» (Barroso y otros, 2002).

años («Programa 15-18») que no concluyeron el 3º ciclo de la escolaridad obligatoria. Como medida más global en este dominio, debe mencionarse también la creación en 1996 de los Territorios Educativos de Intervención Prioritaria (TEIP), que son objeto de políticas de «discriminación positiva» a semejanza de las ZEP francesas. Todas estas medidas acaban por tener un efecto esencialmente «paliativo» que, no atacando la raíz del proceso de producción de las desigualdades, deja a la iniciativa de las escuelas la tarea de «pacificación» escolar y social.

Oferta escolar

Desde la década de 1980 se asiste progresivamente al tránsito de una regulación centralizada a través de estatutos escolares municipales elaborados por las autarquías. En este momento aún son pocos los municipios que han elaborado su estatuto escolar, pero esa obligación deriva de una ley recientemente aprobada. Hasta el presente, las autarquías municipales sólo tienen la responsabilidad de construcción escolar para el 1er ciclo de la Enseñanza Básica (del 1º al 4º año de escolaridad), pero está prevista la extensión de esa responsabilidad hasta el final de la escolaridad obligatoria (2º y 3er ciclos de la Enseñanza Básica), en el marco de un proceso de descentralización actualmente en marcha.

En la Enseñanza Básica (escolaridad obligatoria), la inscripción de los alumnos en escuelas públicas se hace en función de la «proximidad de la zona de residencia, o de la actividad profesional de los padres», debiendo ser asegurada a lo largo de todo el ciclo de escolaridad. En la Enseñanza Secundaria, la elección de la escuela se hace en función de los cursos o niveles a los que el alumno desea acudir (pues no todas las escuelas ofrecen las mismas opciones). En uno u otro caso, siempre que en una escuela hay una demanda mayor que la oferta, deberán cubrirse las plazas de acuerdo con el siguiente orden de prioridades: alumnos que acudieron a la escuela durante el curso lectivo anterior; alumnos con necesidades educativas especiales; alumnos con hermanos ya matriculados en la misma escuela; alumnos cuya residencia o lugar de trabajo de los padres se sitúa en la zona de influencia de la escuela. En las situaciones en que la oferta de escuelas públicas de Enseñanza Básica (obligatoria) no es suficiente, el Ministerio de Educación puede realizar contratos de asociación con escuelas privadas que quedan sujetas a los mismos criterios.

Se asiste a un progresivo tránsito de una «regulación de la demanda» por la oferta, a una «regulación de la oferta» por la demanda. Esto significa que la regulación institucional mediante el estatuto escolar y la sectorización (obligación de los alumnos a acudir a la escuela de su zona de residencia) está siendo «subvertida» por formas de regulación más autónomas, producidas en el contexto situacional. Estas formas de regulación resultan, esencialmente, del juego de la demanda social y de las estrategias de las familias, en particular de la clase media, que desean elegir escuelas o itinerarios escolares con mayores posibilidades de éxito y movilidad social. Hay que mencionar también la aparición, aún muy reducida, de estrategias de promoción de cursos y escuelas, en la Enseñanza Secundaria, para atraer alumnos, así como la influencia que la especialización (actualmente en marcha) de escuelas en determinados niveles de la Enseñanza Secundaria ejercerá en el flujo de los alumnos. Finalmente, hay que subrayar en estas nuevas formas de regulación del flujo de los alumnos el peso cada vez mayor de la enseñanza privada, sobre todo en la enseñanza secundaria, en el intento que los alumnos y sus familias hacen de beneficiarse de mayores facilidades en la obtención de calificaciones más elevadas que permitan mejorar su media de acceso a la Enseñanza Superior.

La producción de desigualdades en los flujos escolares de los alumnos resulta ya de las dificultades económicas de los alumnos para frecuentar la escuela (incluidos los costes de accesibilidad y *«a falta de ganar»)*, ya de la influencia, en los procesos escolares y en la elección de la escuela, de factores económicos, sociales o geográficos. En el primer caso, las medidas adoptadas de reducción de las desigualdades se destinan a prestar apoyo socioeconómico a los alumnos y sus familias (transportes, material escolar y alimentación), considerado, en general, muy insuficiente. En el 1er ciclo de la Enseñanza Básica, la responsabilidad de este apoyo corresponde a las autarquías municipales y en los otros ciclos a la administración central, excepto en los transportes, que también son competencia de las autarquías. En el segundo caso, a pesar de existir la sectorización, suelen ponerla en entredicho, a través de múltiples estrategias, las familias mejor situadas económica y socialmente.

PROFESORES (RECLUTAMIENTO Y FORMACIÓN)

Los profesores son empleados públicos que recluta el Ministerio de Educación a través de un concurso nacional. Las posibilidades de trasladar a las autarquías municipales (y, en ciertas condiciones, a las escuelas) la responsabilidad por el reclutamiento y colocación de profesores han recibido críticas radicales de los profesores y los sindicatos que los representan. Tampoco parecen seducir a los representantes locales. La formación inicial está a cargo de las instituciones de Enseñanza Superior (públicas y privadas), pero, según una legislación reciente, un organismo creado específicamente para ese fin[4], el INAFOP, debe acreditar los cursos. La formación continua está, formalmente, bastante descentralizada, y pueden organizarla las instituciones de Enseñanza Superior, las Asociaciones de profesores, los servicios del Ministerio de Educación y los Centros de Formación de Asociaciones de Escuelas. Estos centros se crearon en 1993 como consecuencia de la aprobación del PRODEP (programa de financiación de la educación integrado en el «marco comunitario de apoyo» de la Unión Europea). Aunque otorguen formalmente a las escuelas asociadas una amplia autonomía en la organización y gestión de la formación continua de sus profesores, su acción acaba estando muy condicionada por la dependencia que tienen de los presupuestos del PRODEP y por las reglas de acreditación definidas por un Consejo Coordinador de Formación Continua (Barroso y Canário, 1999).

Si en el caso del reclutamiento se mantienen las formas tradicionales de control de un sistema centralizado, en el caso de la formación inicial y continua la situación se ha revelado diferente. En el caso de la formación inicial, donde existía una regulación institucional débil por parte de la administración central (asentada casi exclusivamente en la definición de los requisitos para la entrada en la carrera y en el control de la especialización profesional), se asiste a un refuerzo de control de la propia oferta y cursos de formación, a través de las normas y criterios de acreditación. En el caso de la formación continua, por el contrario, se comprueba que, por detrás de una retórica de descentralización y autonomía de las escuelas, se ha desarrollado, en la práctica, un refuerzo del control (aunque indirecto), debido al sistema de financiación, normas de acreditación de las acciones de formación e incidencia que esta formación tiene en el progreso de la carrera de los profesores.

Las principales medidas de reducción de las desigualdades, en este dominio, pasan por el refuerzo de docentes (profesores de

(4) El actual gobierno cerró este Instituto y sus funciones se integraron en otros órganos de la administración central.

apoyo) en determinados contextos escolares, especialmente en el 1er ciclo y Territorios Educativos de Intervención Prioritaria. Se insertan asimismo en estas medidas la disponibilidad de un crédito horario docente, en escuelas del 2º y 3er ciclo y secundario, para la realización de proyectos específicos y apoyo pedagógico a los alumnos. Ésta es una de las razones (junto con la reducción del número de alumnos por aula) de que, en los últimos años, a pesar de haberse producido una reducción global de los efectivos escolares, haya aumentado sustancialmente el número de profesores.

Gestión escolar y recursos financieros

En el plano de la gestión escolar se ha producido un progresivo refuerzo de las competencias de las entidades locales, en particular de las escuelas y, en menor grado, de las autarquías. Desde el punto de vista de las estructuras, ese refuerzo es visible en la legislación sobre autonomía y gestión escolar, que comenzó a ser aprobada a partir de finales de la década de 1980. En lo que se refiere a las escuelas, ese refuerzo pasa especialmente: por la posibilidad de que las escuelas elijan a sus directivos (en vigor desde la revolución de 1974); por la capacidad de definir su proyecto educativo y reglamento interno (dentro de límites establecidos por la ley general); por la existencia de un relativo margen de elección en la organización interna de la escuela, en el plano de la composición de los órganos superiores e intermedios de gestión; por una relativa flexibilización presupuestaria, especialmente en el terreno de la gestión de recursos humanos y financieros; por la posibilidad de disponer de ingresos propios generados por el alquiler de instalaciones, venta de servicios y cobro de ciertas tasas; etc. En cuanto a las autarquías, han comenzado a intervenir en los órganos de gestión de las escuelas y deben constituir órganos consultivos de gestión municipal para la educación (los Consejos Municipales de Educación), aunque en lo esencial aún estén bastante lejos de tener una intervención activa, ya sea por falta de dotaciones presupuestarias o por el hecho de que las leyes de la descentralización aún deben reglamentarse. El Ministerio de Educación es, así, el principal responsable de la financiación pública de la educación, siendo la financiación de las autarquías muy limitada (inferior al 3% en 1992).

El refuerzo de la autonomía de las escuelas previsto en la legislación está muy condicionado por el ejercicio del poder de las estructuras descentralizadas del Ministerio de Educación (Direcciones Regionales de Educación), por la producción de numerosas normas reguladoras por parte de los diversos servicios de la administración, por las prácticas burocráticas aún existentes y por una cultura de dependencia que caracteriza aún a muchas escuelas. Además, hasta el momento (y con las limitaciones mencionadas), la autonomía se limita a los aspectos organizativos, faltando una definición clara de las competencias y recursos que serán transferidos a los órganos de gobierno de las escuelas[5]. En este sentido, hay que decir que aún no se han regulado algunos de los instrumentos fundamentales para esa definición, como los «contratos de autonomía» que han de concretarse entre las escuelas, las autarquías y los servicios descentralizados de la administración. Sin embargo, a pesar de que el refuerzo de la autonomía aún está en una fase muy incipiente, no ha dejado de hacerse sentir, en los últimos años, la aparición de nuevas modalidades de regulación basadas en un refuerzo de los dispositivos de evaluación externa de las

(5) Para una caracterización de la situación existente en Portugal, en este dominio, consúltense los Informes de la evaluación externa disponibles en www.fpce.ul.pt\centros\ceescola y, en particular, Barroso, 2001.

escuelas, puestos en práctica por los servicios de la Inspección.

Desde el punto de vista del acceso, las medidas de reducción de las desigualdades se han traducido esencialmente en un ensanchamiento y renovación del parque escolar que a pesar de su notable desarrollo aún presenta, sobre todo en los barrios de la periferia urbana, graves situaciones de carencia y de exceso de ocupación. En cuanto a las medidas de reducción de las desigualdades de éxito escolar y «combate a la exclusión», se caracterizan por ser muy desarticuladas, esporádicas y meramente paliativas. Hay que mencionar, sin embargo, el refuerzo de medios (humanos y financieros) subyacente a la creación de los TEIP (Territorios Educativos de Intervención Prioritaria), así como la existencia de múltiples líneas de financiación (provenientes de diferentes servicios y entidades del Ministerio de Educación) para proyectos sectoriales en el dominio de la innovación y combate contra el fracaso escolar, uno de cuyos ejemplos más conocidos fue el Programa de Educación Para Todos (PEPT). Esta política de apoyo a proyectos presentados por las escuelas tiene el aspecto positivo de promover la iniciativa de las escuelas y adaptar las políticas financieras a los contextos escolares, pero, además de la insuficiencia de medios, ha revelado la ausencia de una estrategia global y de una optimización de medios. Cabe señalar también la implicación de las autarquías en la financiación de este tipo de proyectos y el desarrollo de iniciativas propias en el dominio socioeducativo (Guedes, 2002).

PARTENARIADO

Según la legislación aprobada en 1998 sobre la autonomía y gestión escolar, la «Asamblea de Escuela» integra, además de a profesores, a personal no docente y alumnos, a los representantes de los padres de los alumnos, de las autarquías y de intereses económicos y culturales locales. Sin embargo, esta representación es minoritaria y el reclutamiento de los representantes de los padres se hace esencialmente entre grupos sociales reducidos (clase media) y en particular de padres y madres que son profesores. Además de esta participación formal e institucional, muy limitada, es frecuente que las escuelas desarrollen estrategias de recaudación de fondos y de apoyo a sus proyectos entre los padres, las autarquías locales y las empresas, creando a veces redes activas de partenariado. En las escuelas secundarias con cursos tecnológicos es frecuente que haya una articulación con las empresas de la región, ya sea para la definición de la propia oferta de cursos o para el desarrollo de prácticas para los alumnos. También hay que destacar la creación en 1998, en este dominio, de las «escuelas profesionales» que ofrecen cursos de naturaleza profesional de nivel III (3 años después de la enseñanza obligatoria) con gran autonomía curricular, aunque condicionada a un encuadramiento global que define el Ministerio de Educación, a la que se le otorga la equivalencia con la Enseñanza Secundaria. La creación de estas escuelas deriva de la iniciativa de diferentes promotores (independientes o asociados) tanto públicos como privados, con especial atención a los consejos municipales, empresas privadas, asociaciones empresariales y sindicales. Inicialmente, gran parte de estas escuelas recibían subsidios provenientes de fondos públicos, en particular de la Unión Europea, pero hoy tienen que asegurar su autofinanciación.

Donde más se comprueba la influencia de la política de la Unión Europea, con respecto a la regulación del sistema educativo, es en el sector de la formación profesional. Esta nueva forma de regulación supranacional se ha agravado sobre todo desde el Tratado de Maastricht y ha llegado a conocer nuevos desarrollos en la Enseñanza Superior, después de la Declaración de Bolonia, lo que no dejará de tener influencia, por arrastre, en los niveles de

enseñanza inferiores. Del mismo modo, la articulación de la educación con la lógica económica y la intensificación de los vínculos con las empresas, que constituyen una de las «racionalidades del discurso educativo de Bruselas» (Nóvoa, 1998), producen constricciones claras (y efectos de homogeneización) en la regulación institucional de los diferentes países europeos. En el caso portugués, estos nuevos modos de regulación que resultan de la influencia de las familias y las empresas del sector privado aún son incipientes o emergentes, pero han llegado a adquirir una proyección creciente en los últimos años, visibles, sobre todo, en la incorporación en el discurso oficial de temas como «control de calidad», «promoción de la excelencia», «estímulo de la competitividad», «libre elección», etc., tan queridos por el discurso neoliberal.

El aumento de la participación de los padres en la escuela y en su gestión no se ha traducido de manera clara en la reducción de las desigualdades escolares, teniendo en cuenta, como ya se ha dicho, el reducido campo social de donde son reclutados. De cualquier modo, por el carácter reciente de estas medidas, aún es pronto para evaluar correctamente su impacto. Hay que señalar, sin embargo, que, desde el punto de vista formal, se han hecho algunos tímidos intentos de creación de condiciones para que la participación de los padres se intensifique y se diversifique, sobre todo a través de una legislación que prevé la justificación de faltas (y en algunos casos manteniendo el derecho a la retribución salarial) para que aquellos padres que ejercen cargos de gestión, en las asociaciones o en las escuelas, puedan participar en las reuniones. En cuanto a la implicación de las entidades vinculadas a las empresas, está ligada esencialmente al desarrollo de la formación profesional. Aunque el discurso oficial apunte a reforzar el prestigio social de esta formación, lo cierto es que, para la opinión pública, para los alumnos y sus familias, estos cursos aparecen como una forma devaluada del proceso escolar destinada a los que no quieren estudiar y a los que no disponen de muchos recursos.

ENTRE EL ESTADO Y EL MERCADO: ¿QUÉ AUTONOMÍAS?

El debate sobre la gestión local y la autonomía de las escuelas se ha polarizado en torno a dos modelos presentados como las únicas alternativas posibles: la administración centralizada, planificada y jerarquizada; y el mercado, descentralizado, basado en la competencia y autónomo. Desde este punto de vista, todo el esfuerzo por alterar la primera conduciría, inevitablemente, al segundo, por lo que la realidad se dividiría en tres situaciones posibles: los que no abandonaron el «modelo centralizado»; los que ya alcanzaron el «modelo de mercado»; y los que, por incapacidad o estrategia política, aún están sólo a medio camino (incluidos, entre éstos, los que «prometen el mercado» y hacen todo lo posible por conservar el «centralismo estatal»). Pero la realidad es más compleja de lo que este raciocinio presupone y existen otras alternativas en la educación pública, entre el «centralismo estatal» y «la libre competencia del mercado», entre «la fatal burocracia del sector público» y «el mito de la gestión empresarial», entre «el súbdito» y el «cliente» (Barroso, 2000).

Un ejemplo de esa alternativa es el que presento a continuación, a partir de un marco teórico basado en la distinción entre la «regulación institucional» (autonomía decretada) y la «regulación social» (autonomía construida) y que trataré de concretar en un conjunto de siete principios de acción.

DE LA AUTONOMÍA DECRETADA A LA AUTONOMÍA CONSTRUIDA

El concepto de autonomía está etimológicamente ligado a la idea de autogobierno,

es decir, a la facultad que tienen los individuos (o las organizaciones) de regirse por reglas propias. Sin embargo, si la autonomía presupone la libertad (y capacidad) de decidir, no se confunde con la «independencia». La autonomía es un concepto relacional (somos siempre autónomos con respecto a alguien o a alguna cosa), por lo que su acción se ejerce siempre en un contexto de interdependencias y en un sistema de relaciones. La autonomía es también un concepto que expresa siempre cierto grado de relatividad: somos más o menos autónomos; podemos ser autónomos en relación con unas cosas y no serlo en relación con otras. La autonomía es, por eso, una manera de regir, orientar, las diversas dependencias en que se encuentran los individuos y los grupos en su medio biológico o social, de acuerdo con sus propias leyes.

Desde un punto de vista formal legal, la «autonomía de la escuela» significa que los establecimientos de enseñanza disponen de una capacidad de decisión propia (a través de sus órganos representativos en función de sus competencias), en determinados dominios (estratégicos, pedagógicos, administrativos y financieros), que se ejerce a través de atribuciones, competencias y recursos, transferidos o delegados por otros niveles de la administración.

En este sentido, y en el marco de la administración de la escuela pública (que es la situación a la que me estoy refiriendo), la autonomía siempre es relativa y se desarrolla en un marco de múltiples dependencias, entre las que se destacan: la tutela de diferentes servicios centrales y regionales del Ministerio de Educación; las atribuciones y competencias de las autarquías; los derechos de los ciudadanos (en particular los alumnos y sus familias); los saberes, competencias y derechos profesionales de los profesores[6].

Pero la atribución de una intención y significado a la «autonomía de la escuela» no se puede restringir a esta dimensión legal.

En realidad, como la experiencia lo ha demostrado, aunque este tipo de normativas consagrasen, desde el punto de vista formal legal, la «autonomía de la escuela», en dominios más o menos amplios, han sido, por sí solas, insuficientes para instituir formas de autogobierno en las escuelas (esencia de la propia autonomía).

No quiere decir que las normativas no tengan significado en cuanto marcos reguladores o formas de racionalización *a priori* de la organización y acción de las escuelas. Sin embargo, sólo una concepción determinista del cambio puede juzgar, en este caso, que son suficientes para imponer la transformación de las personas y las estructuras en dirección a prácticas de decisión autónomas.

Además, en la mayor parte de los casos, estos decretos (y en especial sus preámbulos) no superan la retórica oficial, que sistemáticamente desmienten las normas reguladoras (en particular las que definen los medios e importan recursos), así como las prácticas de los diversos actores que, en la administración central o regional, ocupan lugares de decisión estratégicos en relación con el funcionamiento de las escuelas.

Por ello, el desarrollo de una política de refuerzo de la autonomía de las escuelas, más que «regular» su ejercicio, debe crear las condiciones para que se la «construya» en cada escuela, de acuerdo con sus especificidades locales y en el respeto a los principios y objetivos que conforman el sistema público nacional de enseñanza.

Importa, asimismo, tener presente que la «autonomía de la escuela» resulta siempre de la confluencia de varias lógicas e intereses (políticos, gestionarios, profesionales y

(6) Sobre los diferentes niveles de autonomía de las escuelas y su relación con un sistema diversificado de dependencias consúltese Natércio Afonso (1999).

pedagógicos) que hace falta saber administrar, integrar y negociar. La autonomía de la escuela no es la autonomía de los profesores, ni la autonomía de los padres, ni la autonomía de los gestores.

La autonomía es un campo de fuerzas, en el que se enfrentan y equilibran diferentes detentadores de influencia (externa e interna), entre los cuales se destacan el gobierno, la administración, profesores, alumnos, padres y otros miembros de la sociedad local.

La autonomía se afirma, así, como expresión de la unidad social que es la escuela y no preexiste a la acción de los individuos. Es un concepto construido social y políticamente, a través de la interacción de los diferentes actores organizacionales, en una determinada escuela.

Hay que tener en cuenta una dimensión social del propio concepto de autonomía que remite a la capacidad de los actores, en una organización, de desarrollar estrategias propias, en la defensa de sus intereses individuales y de grupo, conquistando poder de decisión sobre las finalidades, organización y funcionamiento de la escuela, así como la gestión de sus recursos.

En este sentido, la autonomía de la escuela tiene siempre una dimensión ética, social y política, que, en el caso de un servicio público de educación nacional, debe contribuir a la construcción de un «bien común local» que asegure, en condiciones de igualdad, equidad y eficacia, la educación de todos los niños y jóvenes que frecuentan una escuela determinada.

No hay «autonomía de la escuela» sin el reconocimiento de la «autonomía de los individuos» que la componen. Ella es, por tanto, el resultado de la acción concreta de los individuos que la constituyen, en el uso de sus márgenes de autonomía relativa. No existe una «autonomía» de la escuela en abstracto, fuera de la acción autónoma organizada de sus miembros.

Desde este punto de vista, una política destinada a «reforzar la autonomía de las escuelas» no puede limitarse a la producción de un marco legal que defina normas y reglas formales para el reparto de poderes y la distribución de competencias, entre los diferentes niveles de administración, incluido el establecimiento de enseñanza. Tiene que asentarse, sobre todo, en la creación de condiciones y en el montaje de dispositivos que permitan, simultáneamente, «liberar» las autonomías individuales y darles un sentido colectivo, en la prosecución de los objetivos organizativos del servicio público de educación nacional, claramente consagrados en la Ley Fundamental (Constitución), y entre los que se destacan la equidad del servicio prestado y la democracia de su funcionamiento.

Lo que se cuestiona no es «conceder mayor o menos autonomía de las escuelas», sino reconocer la autonomía de la escuela como un valor intrínseco a su organización, y utilizar esa autonomía en beneficio del aprendizaje de los alumnos.

La autonomía de las escuelas no constituye, por lo tanto, un fin en sí misma, sino un medio de que la escuela realice en mejores condiciones sus finalidades que son, como se sabe, pero conviene recordar, la formación de los niños y los jóvenes que frecuentan nuestras escuelas.

Principios de un programa de refuerzo de la autonomía de las escuelas

Este concepto de «autonomía construida» está presente en las propuestas que presenté en el estudio realizado a solicitud del Ministro de Educación sobre el «refuerzo de la autonomía de las escuelas» (Barroso, 1997). Con el propósito de explicitar cómo se puede concretar esta concepción de la autonomía en el marco de un proceso de toma de decisión política, presentaré los «principios» y «estrategias» que orientaron mis propuestas, y que constan en el respectivo Informe (Barroso, 1997).

1er Principio: *El refuerzo de la autonomía de la escuela no puede definirse de un modo aislado, sin tener en cuenta otras dimensiones complementarias de un proceso global de territorialización de las políticas educativas.*

Esto significa que el proceso de transferencia de competencias a las escuelas, en el marco del refuerzo de su autonomía, debe articularse con las medidas que han de tomarse en los siguientes dominios: reorganización y redefinición funcional del aparato de Estado en el ámbito central y regional; proceso de transferencia de competencias a las autarquías; corresponsabilización de la sociedad local en la prestación del servicio público de educación nacional, a través de múltiples vínculos de naturaleza socioeducativa.

Entre esas medidas deben destacarse:

- Necesidad de ajustar la organización de la administración central y regional al desempeño de funciones de acompañamiento y regulación, en particular en lo que se refiere al proceso de planificación (información, dirección y prospectiva); al apoyo y asesoría de las escuelas y a la evaluación del sistema.
- Necesidad de transferir a las autarquías locales y regionales (cuando éstas se constituyan) competencias (y respectivos medios) en el dominio de la planificación, financiación y gestión de políticas y sistemas locales de recursos educativos, con particular relieve en la red escolar, el equipamiento, las actividades curriculares complementarias y socioeducativas, la formación profesional y la educación de adultos.
- Necesidad de promover medidas concretas de incentivo y apoyo a la constitución de «vínculos socioeducativos», con el fin de formalizar la participación de la sociedad local. Estos vínculos deben constituir un proceso de carácter contractual que corresponsabilice a diversos organismos y entidades (entre ellas la escuela) en la concreción de intereses comunes, en el marco de desarrollo de una política educativa local.

2º Principio: *En el marco del sistema público de enseñanza, la «autonomía de las escuelas» es siempre una autonomía relativa, dado que está condicionada tanto por los poderes de tutela y superintendencia del gobierno y la administración pública, como por el poder local, en el marco de un proceso de descentralización.*

Esto significa que el refuerzo de la autonomía de las escuelas exige que se preserve y aumente el papel regulador del Estado y su Administración, con el fin de evitar que la creación de nuevos espacios de intervención social, resultantes de la autonomía de las escuelas y las medidas de territorialización, se transforme en una segmentación y pulverización del sistema de enseñanza, poniendo en cuestión la coherencia nacional de sus principios, la equidad del servicio prestado y la democracia de su funcionamiento.

En este sentido, el refuerzo de la autonomía de las escuelas no debe encararse como una forma de que el Estado se descargue de sus responsabilidades, sino como el reconocimiento de que, en determinadas situaciones y mediante ciertas condiciones, los órganos representativos de las escuelas (reuniendo profesores, otros empleados, alumnos, padres y otros elementos de la comunidad) pueden administrar mejor que la administración central o regional ciertos recursos.

La transferencia de mayores competencias a las escuelas debe realizarse, por eso, en el marco de un proceso de cambio sostenido, sea a través de la acción directa de servicios especializados de la administración central y regional, o en el ámbito de protocolos elaborados entre las escuelas

y otras instituciones con competencias en este dominio, especialmente instituciones de la Enseñanza Superior.

3er Principio: *Una política destinada a «reforzar la autonomía de las escuelas» no puede limitarse a la producción de un marco legal que defina normas y reglas formales para el reparto de poderes y la distribución de competencias entre los diferentes niveles de administración, incluido el centro de enseñanza. Tiene que asentarse sobre todo en la creación de condiciones y en el montaje de dispositivos que permitan, simultáneamente, «liberar» las autonomías individuales y darles un sentido colectivo en la prosecución de los objetivos organizadores del servicio público de educación nacional, claramente consagrados en la Constitución.*

El refuerzo de la autonomía de las escuelas debe traducirse necesariamente en un conjunto de competencias y medios que los órganos propios de gestión deben disponer para decidir sobre materias relevantes, ligadas a la definición de objetivos, a las modalidades de organización, a la programación de actividades y a la gestión de recursos.

Sin embargo, no basta con «reglamentar» la autonomía. Es necesario crear condiciones para que se «construya» en cada escuela, de acuerdo con sus especificidades locales y en el respeto de los principios y objetivos que conforman el sistema público nacional de enseñanza.

En realidad, la autonomía, en cuanto expresión de la unidad social que es la escuela, no preexiste a la acción de los individuos. Esto significa que la «autonomía de la escuela» es un concepto construido social y políticamente, por la interacción de los diferentes actores organizacionales, en una determinada escuela. No existe una «autonomía decretada». Lo que se puede decretar son las normas y reglas formales que regulan el reparto de poderes y la distribución de competencias entre los diferentes niveles de administración, incluido el establecimiento de enseñanza. Esas normas pueden favorecer o comprometer la «autonomía de la escuela», pero son, sólo por sí (como la experiencia nos demuestra todos los días) incapaces de crear o destruir la «autonomía».

4º Principio: *El refuerzo de la «autonomía» no puede ser considerado como una «obligación» para las escuelas, sino como una «posibilidad» que, se pretende, llegue a concretarse en el mayor número posible de casos.*

No se puede imponer la autonomía a las escuelas, lo que es paradójico con el propio significado de este concepto. Es necesario, por tanto, que sean las escuelas, a través de sus propios órganos, las que expresen la voluntad de acceder a un estatuto superior de autonomía. Éste es el sentido de los «contratos de autonomía», a partir de los cuales las escuelas seleccionan, entre las diversas atribuciones, competencias y recursos de las que pueden comenzar a disponer, las que se adaptan a sus condiciones específicas, al tipo de autonomía de la que ya disponen, al deseo de autonomía que quieren tener y a las condiciones necesarias para su ejercicio.

5º Principio: *El refuerzo de la autonomía de las escuelas no constituye un fin en sí mismo, sino un medio de que las escuelas presten, en mejores condiciones, el servicio público de educación.*

Para que ello sea posible, es necesario que el proceso de refuerzo de la autonomía de las escuelas asegure las siguientes condiciones:

- subordinación de la autonomía de la escuela a los intereses de la formación de los niños y los jóvenes de acuerdo con los principios definidos constitucionalmente y en función de las especificidades locales;
- control social de la escuela a través de la adecuada participación de los profesores y otros empleados, de los alumnos, de los padres y de otros elementos de la comunidad en el ejercicio de las competencias

previstas en el ejercicio de la autonomía, con especial énfasis en lo que se relaciona con la definición de la misión de la escuela, normas de funcionamiento y evaluación de los resultados;

- respeto por el campo profesional de los profesores, en particular en lo que se refiere al rigor técnico de sus saberes y a la responsabilidad que deben tener sobre los «medios de producción» escolar, sobre todo en el plano de la organización pedagógica y los métodos de enseñanza;
- refuerzo del sentido de gestión en el gobierno de la escuela, que pasa por la utilización de técnicas adecuadas de planificación, organización, coordinación, atribución de recursos y control de resultados, así como por la formación y calificación de los diferentes participantes (en el ámbito de los órganos superiores e intermedios de gestión), y desarrollo de formas diversificadas de liderazgo (individual y colectivo);
- adecuación de los recursos disponibles para las escuelas, por el presupuesto del Estado o por otros medios, a sus condiciones específicas y de los proyectos que pretenden desarrollar, en el marco de su autonomía, con especial atención (y mecanismos de compensación) a las que se encuentran situadas en zonas social y económicamente degradadas.

6º Principio: *La autonomía es una inversión en las escuelas, por lo que tiene un coste, se basa en compromisos y tiene que traducirse en beneficios.*

La autonomía tiene costes y consume recursos, por lo que su desarrollo no sólo tiene que estar acompañado de la transferencia de nuevos medios, sino también de la capacidad de gestionar mejor y generar más recursos.

Para ello, es necesario que se establezca entre la administración y las escuelas una relación de confianza, basada en compromisos claros y con objetivos definidos. No es posible querer reforzar la autonomía, por un lado, y, por otro, retirar en la práctica esa autonomía, a través de sistemáticas y opresivas formas de control.

Esto no significa que la autonomía no está vinculada a la obtención de resultados y que, como tal, debe ser evaluada.

Es necesario que las escuelas (los directivos, el personal docente y no docente, los alumnos, los padres), la administración, la comunidad, reciban beneficios del refuerzo de la autonomía. Este refuerzo no debe verse como un «juego de suma cero» en el que lo que unos ganan corresponde a lo que otros han perdido. En este proceso, hace falta que «todos ganen», aunque «ganen» cosas diferentes.

7º Principio: *La autonomía también se aprende.*

El refuerzo de la autonomía de las escuelas, por su dimensión organizacional, implica «cambios culturales» profundos. Por ello, hay que desarrollar una pedagogía de la autonomía, en todos los niveles, comenzando en la administración central y acabando en las escuelas (o viceversa). En realidad, la autonomía también se aprende, y ese aprendizaje es el primer paso para que se convierta en una necesidad. De ahí que el proceso de refuerzo de la autonomía de las escuelas, además de tener que introducir alteraciones en las normas y las estructuras, debe igualmente, con mayor agudeza, introducir cambios en las personas y en la cultura de las organizaciones en las que trabajan. Y en este caso la formación tiene un papel fundamental.

EN SÍNTESIS

Las políticas de refuerzo de la autonomía de las escuelas dan relieve a evidentes preocupaciones organizativas que se integran

en lo que corrientemente se designa como «nueva administración pública». Las medidas propuestas apuntan así a modernizar la gestión del sistema y las escuelas, aliviando a la administración central de las tareas de ejecución e introduciendo procedimientos menos burocráticos, inspirados en la moderna gestión empresarial y permitiendo formas más eficaces de control, a través de procesos de evaluación y en materia contractual.

Al mismo tiempo, el refuerzo de la autonomía de las escuelas constituye una necesidad esencial para la revitalización de su democracia interna. En realidad, aunque no toda la autonomía sea democrática, no hay democracia sin autonomía. Sólo la autonomía garantiza el poder, los recursos y capacidad de decisión colectiva necesarios para el funcionamiento democrático de una organización. Sin autonomía, la democracia no es más que una ideología.

En abstracto, podríamos decir que las dos preocupaciones no son antagónicas. Es decir, nada obligaría (antes al contrario) a que el deseo de una mayor eficacia y calidad del servicio público que presta la escuela fuese incompatible con la democracia en su funcionamiento y la equidad de su acción. Sin embargo, el análisis político y la investigación empírica ha demostrado (en los países y contextos más diferentes) que las medidas de «modernización de la administración pública» no son, muchas veces, más que una simple recomposición del poder y control perdidos por la administración, sin que en nada se alteren las relaciones de dependencia entre administradores y administrados y, peor aún, muchas veces a costa del propio funcionamiento democrático de las instituciones y de la lógica del servicio público.

Por eso, estas dos situaciones (potencialmente antagónicas) son ilustrativas de los dilemas y la tensión que se vive en Portugal, como en otros países.

¿Cómo evitar los efectos perversos (u ocultos) de las preocupaciones (y soluciones) de gestión que están presentes en las iniciativas gubernamentales, sin rechazar, en contrapartida, el potencial democrático que adviene de la propia construcción y ampliación de la autonomía y de las nuevas formas organizativas que ella propicia? O, dicho de otra manera, ¿cómo es posible disponer de buenas formas de coordinación de la acción pública sin que eso ponga en entredicho el funcionamiento democrático de las organizaciones?

Como afirma Licínio Lima, en su análisis de la perspectiva organizativa y administrativa de la obra y el pensamiento de Paulo Freire:

> Una escuela (más) democrática es, por definición, una escuela (más) autónoma, en grados y extensión variables y siempre en marcha. A través del proceso de democratización del gobierno de las escuelas, con el objetivo de su autogobierno, tal como la democratización de las prácticas educativas y pedagógicas, implicando a profesores y alumnos más libres y responsables, se vuelve posible una educación comprometida con la «autonomía del ser de los educandos» (como decía Paulo Freire).
>
> (Lima, 2000, p. 75)

La construcción del «bien común» es, en el caso de la relación entre autonomía y democracia, un proceso fundamental.

Lo que se plantea, en este proceso, es la posibilidad de evolucionar desde una situación en la que la escuela se ve únicamente como un lugar de confrontación de intereses, una «arena política» (perspectiva política), hacia una situación en la que la escuela se ve como un lugar social, como una «ciudad política» (en la acepción de Ballion, 1998), donde, como dice este autor, los profesores, los alumnos y otros miembros construyen su identidad (o por lo menos una parte de ella) por la pertenencia al grupo al que están unidos, por lazos de solidaridad, resultantes del hecho de compartir un bien común. La construcción de una democracia política requiere, así, la afirmación de un sentido

de comunidad, de modo que las escuelas funcionen, claramente, como lugares de construcción de lo colectivo (p. 59).

Para que esto sea posible, se hace necesario que las escuelas dispongan de espacios de mediación y regulación de los diferentes intereses y expresión de diferentes legitimidades que se pueden identificar con tres grandes categorías de participantes y participaciones:

- El *Estado y su administración (central y autárquica),* con base en la legitimidad democrática de su constitución, atribuciones, competencias y modos de funcionamiento, tienen, como principal finalidad, garantizar, de modo activo, la democracia, la igualdad, la equidad y la eficacia del servicio público de educación, a través de las siguientes funciones: definición, ejecución y control de políticas nacionales y locales, atribución global de recursos, regulación de procesos, estímulos al desarrollo y cambio; evaluación de resultados, compensación de las desigualdades.
- Los *alumnos y sus familias,* con base en la legitimidad de sus derechos de ciudadanos y usuarios directamente interesados y afectados por el servicio público de educación, tienen como principal finalidad ejercer el control social sobre la escuela, en el sentido de asegurar su democracia, igualdad, equidad y eficacia. Eso se hace no sólo a través de mecanismos de rendición de cuentas por parte de los diferentes niveles de la administración, sino también a través de la responsabilización y participación directa de los alumnos y sus familias en los debates, acuerdos, compromisos y decisiones necesarios para la definición, construcción, ejecución y evaluación de un proyecto educativo común de escuela.
- Los *profesores,* con base en la legitimidad de sus competencias profesionales pero también como ciudadanos responsables de la prestación de un servicio público, tienen como principal finalidad asegurar las actividades y tareas necesarias para la realización de la misión educativa de la escuela en el marco de sus propias atribuciones. Éstas se ejercen no sólo en contextos pedagógicos, principalmente en relaciones frente a frente con los alumnos, sino también en el marco de intervenciones de carácter social, cultural y cívico; ya sea con los alumnos y sus familias, o bien con la comunidad local en su conjunto.

En este equilibrio entre la intervención del Estado, la participación de los ciudadanos y el profesionalismo de los profesores (Barroso, 1999 y 2000), podemos encontrar formas de regulación local de la escuela pública que no se mantengan prisioneras de la dicotomía estado-mercado.

Estas nuevas formas de regulación son tanto más necesarias cuanto se asiste hoy a lo que Dubet (2002) llama «declive del programa institucional».

> Con el desarrollo de las políticas públicas, el programa institucional no puede aparecer como la cristalización de una teología moral y política de la que el Estado podía considerarse como el señor todopoderoso. Ya no se trata de concebir la acción pública como la ejecución de un programa a través de una burocracia impersonal, sino de movilizar las redes y grupos de actores públicos y privados encargados de alcanzar objetivos definidos como resultados más o menos mensurables. (...) El interés general ya no surge como una categoría trascendente, sino como una producción local resultante de una acción colectiva y de un modo de regulación continuo. (...) Los grandes arbitrajes éticos y políticos, no pudiendo hacerse en la cumbre a través de la magia retórica de las instituciones

> ni gracias a la soberanía política, se delegan a los actores de base, que deben, desde este punto de vista, comportarse como sujetos políticos y morales obligados a deliberar y a producir arbitrajes
> (Dubet, 2002, pp. 63-65)

Esta «des-institucionalización» de la vida social (por la pérdida de referencia a normas universales) lleva a la multiplicación de los espacios de producción política (en cuanto lugares de legitimación, elección, invención de normas, construcción de proyectos y toma de decisión). Por ejemplo, las escuelas dejan de ser (o de parecer ser) lugares de aplicación de un proyecto educativo único construido a partir de un nivel centralizado, para ser (o parecer ser) lugares de construcción de proyectos educativos más o menos autónomos. Esto significa, entre otras cosas, que es necesario, en el caso de la organización de las escuelas, pasar de «una regulación por las normas» a una «regulación por los resultados», teniendo como propósito no garantizar ya su homogeneidad sino su equidad (Dubet y Duru-Bellat, 2000, p. 206).

La proliferación de espacios de decisión en el dominio de las políticas (con la descentralización y el refuerzo de la autonomía de las escuelas y con la extensión a la participación de la «sociedad civil») puede conducir a su atomización y consiguiente fragmentación y polarización del servicio educativo. Por ello, como advierte Whitty (2002, p. 92), también se hace necesario crear nuevos contextos para determinar cambios curriculares e institucionales que estén al servicio de la sociedad en su conjunto. Esto pasa, según este mismo autor, por nuevas formas de asociación en la esfera pública, en las que se reafirmen (y defiendan) los derechos de los ciudadanos frente a las actuales tendencias a la constitución de una versión reducida del Estado y a la mercantilización de la sociedad civil.

Por todo lo que se ha dicho, podemos concluir que la re-politización de la educación, la multiplicación de las instancias y momentos de decisión, la diversificación de las formas de asociación en el interior de los espacios públicos y la implicación de un mayor número de actores otorgan al sistema de regulación de la educación una complejidad creciente. Esta complejidad exige un papel renovado para la acción del Estado, con el fin de compatibilizar el deseable respeto por la diversidad e individualidad de los ciudadanos, con la prosecución de fines comunes necesarios a la supervivencia de la sociedad, de la que la educación es un instrumento esencial.

Esa compatibilidad sólo es posible con el refuerzo de las formas democráticas de participación y decisión, lo que, en las sociedades contemporáneas, exige: una información amplia y calificada; la diversidad de instancias locales e intermedias de decisión; una plena inclusión de todos los ciudadanos (especialmente de los que han sido hasta ahora sistemáticamente excluidos, dentro y fuera de la escuela). En este contexto debe encontrarse un sentido para la autonomía de las escuelas y para una necesaria alteración de la intervención del estado y de su administración, que sean alternativas a las propuestas de «modernización conservadora» (Dale, 1999) que la difusión mundial de las políticas neoliberales ha estado queriendo imponer como únicas.

BIBLIOGRAFÍA

AFONSO, N.: «A autonomia das Escolas Públicas: Exercício prospectivo de análise da Política Educativa», en *Inovação*, 12, 3, (1999), pp. 45-64.

— «A regulação da educação na Europa: Do estado educador ao controlo social da Escola Pública», en BARROSO, J., (org). *A Escola Pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto, Edições ASA, 2003.

AMARAL, A. y MAGALHÃES, A.: «On markets, autonomy and regulation the Janus head revisited», en *Higher Education Policy*, 14 (1), (2001), pp. 7-20.

BALLION, R.: *La démocratie au Lycée*. Paris, ESF Editeur, 1998.

BARROSO, J.: *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian y Junta Nacional de Investigação Científica, 1995.

— *Autonomia e gestão da escola*. Lisboa, Ministério da Educação, 1997.

— «Regulação e autonomia da Escola Pública: o papel do Estado, dos professores e dos Pais», en *Inovação*, 12,3 (1999), pp. 9-33.

— «Autonomie et modes de régulation Locale dans le Système Educatif», en *Revue Française de Pedagogie*, 130 (Janvier, Février, Mars 2000), pp. 57-71.

— *Relatório global da primeira fase do Programa de Avaliação Externa. Efectuado no âmbito do Programa de Avaliação Externa do processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamento de Escolas definido pelo Decreto-lei 115-a/98, de 4 de maio* (2001). Disponible en *http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola*.

— «Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada» en BARROSO, JOÃO, (org). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto, Edições ASA, 2003.

BARROSO, J. y CANÁRIO, R.: *Centros de formação das associações de escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1999.

BARROSO, J. y ALMEIDA.: *Relatório sectorial 1 - Imagens em confronto. Efectuado no âmbito do Programa de Avaliação Externa do processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamento de Escolas definido pelo Decreto-lei 115-a/98, de 4 de maio* (2001). Disponible en *http://www.fpce.ul.pt/centros/ceescola*.

BARROSO, J. et al.: *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système educatif du Portugal*. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa, 2002. Disponible en *http://www.fpce.ul.pt/centros/ ceescola*.

BOLÍVAR, A.: *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis, 1999.

DALE, R.: «The Thatcherite project in education: the case of the city technology colleges», en *Critical Social Policy*, 9, 3 (1990), pp. 4-19.

DEMAILLY L.: «Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires», en DÉMAILLY, L. ed.: *Evaluer les politiques educatives*. Bruxelles, Deboeck Université, 2001.

DUBET, F.: *Le déclin de l'institution*. Paris, Editions du Seuil, 2002.

DUBET, F. y DURU-BELLAT, M.: *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. Paris,Editions du Seuil, 2000.

GAZIEL, H. y WARNET, M.: *Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille*. París, PUF, 1998.

GREEN, A.; WOLF, A.; LENEY, T.: *Convergence and divergence in european education systems*. London, Institute of Education, 1999.

GUEDES, M.: *As políticas educativas municipais da área metropolitana de Lisboa: o caso dos projectos sócio educativos*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa (multicopiado), 2002.

LIMA, L.: *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo, Cortez Editora, 2000.

MAASSEN, P. y VAN VUGHT, F.: «An intriguing Janus-head: the two faces of the new Government strategy towards higher education in The Netherlands», en *European Journal of Education*, 23, 1 / 2 (1998), pp. 65-77.

NÓVOA, A.: *Histoire & comparaison (essais sur l'education)*. Lisboa, Educa, 1998.

PROST, A.: «Decision et non decision gouvernementale. La politique Gaullienne d'éducation de 1962 a 1968» en MARCOU et al. *La décision dans l'education nationale*. Lille, Presses Universitaires de Lille, 1994.

WHITTY, G.: *Making sense of education policy*. London, Paul Chapman Publishing, 2002.

AUTONOMÍA ESCOLAR. UN ANÁLISIS DEL CASO ITALIANO

ANGELA MARTINI (*)

Resumen. La realización de la autonomía escolar en Italia presenta rasgos semejantes con los procesos análogos que existen o han existido en muchos otros países del mundo occidental e incluso revela singularidades, incoherencias y aspectos paradójicos en relación con el contexto histórico y político específico así como con la etapa de transformación intensa y no lineal que actualmente atraviesa el país. A la luz de los problemas del sistema de enseñanza italiano y de los procesos de reforma que le conciernen, analizaremos las intenciones declaradas y los efectos concretos del proyecto de autonomía escolar.

Abtract. The development of school autonomy in Italy has features that are similar to those of analogous processes past and present in many other countries in the western world. It even has singularities, inconsistencies and paradoxical espects related to ist specific historic and political contex, as well as to the intensive nonlinear transformation stage that Italy is currently undergoing. In light of the problems of the Italian teaching system and the reform processes, the article analyses the stated intentions and the concrete effects of the school autonomy project.

LAS NUEVAS POLÍTICAS ESCOLARES

Antes de analizar los aspectos que conlleva la realización de la autonomía escolar en Italia, oficialmente concedida a todos los centros escolares de cualquier orden y grado desde el 1 de septiembre de 2000, debemos reconstruir el marco general de las políticas de la enseñanza –impulsadas en todo el mundo occidental aproximadamente desde mediados de los años ochenta– que la engloban.

Estas políticas muestran una serie de analogías que, repitiéndose con regularidad en diversos contextos y situaciones, tienen, por así decirlo, el rol de «constantes».

En primer lugar, en los últimos quince años –e incluso antes– todos los países han experimentado una reorganización y redistribución de las competencias decisorias entre los distintos niveles de gobierno del sistema escolar, con un desplazamiento de las obligaciones y funciones del Estado central hacia las autoridades locales (regionales, provinciales o municipales), y hacia las mismas escuelas. El cambio ha sido especialmente dramático en los países de Eu-

(*) Instituto Regionale Ricera Educativa (IRRE) del Veneto, Italia.

Fecha de entrada: 07-01-2004 Fecha de aceptación: 30-01-2004

ropa continental, donde el Estado central ha desempeñado un papel protagonista en la organización y gestión directa del servicio escolar.

Dentro de este proceso de redistribución general de las competencias se observa la tendencia a conceder una mayor autonomía a los centros escolares, si bien la transferencia de poderes que anteriormente ejercía el centro a los organismos del autogobierno local y la autonomía escolar son procesos distintos entre sí y no coincidentes[1].

Paralelamente al impulso hacia la descentralización y desconcentración de las funciones, en muchos países los órganos centrales del Gobierno, con un movimiento opuesto en apariencia, además de confirmar o atribuirse *ex novo*, si ya no eran titulares, poderes generales de dirección y control, han introducido nuevas y más incisivas modalidades de seguimiento de los resultados escolares, confiando a agencias y organismos específicos la tarea de medir la eficacia del sistema educativo, principalmente en términos de evaluación de los niveles de aprendizaje de los alumnos y la productividad de los recursos invertidos para su consecución (*value for money*)[2]. En Gran Bretaña se observa un ejemplo sorprendente de este punto de vista, pues el gobierno conservador en 1988 adoptó por primera vez en la historia de Inglaterra un currículum nacional e introdujo un sistema de control sistemático de los conocimientos de los estudiantes al término de cada etapa (*key stages*) en que se divide el currículum de las diversas asignaturas en la enseñanza obligatoria, de los 5 a los 16 años.

Por último, el tercer elemento lo constituye la tendencia a incrementar las posibilidades de elección de los usuarios, tanto entre institutos del sector público como entre éste y el sector privado, y al mismo tiempo a estimular los centros a competir entre sí, con el fin de hacer más flexible y articulada su oferta formativa para responder mejor a la demanda del usuario así como las exigencias y preferencias de la zona en que se encuentran.

Conviene observar que, en sí misma, la autonomía de los centros escolares no conlleva necesariamente la libertad de elegir la escuela. Sin embargo, la introducción de una casi siempre se ha visto acompañada por la promoción de la otra, así que se ha creado la impresión de una relación inevitable entre ambas, alimentando las preocupaciones y acusaciones de cuantos ven en ella un «caballo de Troya» para realizar una transformación liberista y privatística del servicio público de enseñanza. Sin asumir este juicio como definitivo, por el carácter absolutamente no unívoco ni lineal de las políticas que se engloban bajo el nombre de la autonomía escolar y por la diversidad de efectos que pueden surgir de un contexto a otro, en cualquier caso podemos afirmar que su rasgo peculiar es la tendencia a instaurar un sistema en que el Estado actúa «entre bastidores», desempeñando esencialmente el papel de regulador y financiador, y deja por un lado a las familias y por otro a las escuelas, ahora actores principales, en el centro de la escena.

Ultimo aspecto a destacar es el carácter, por así decirlo, de *ambigüedad estructural* que las políticas de autonomía presentan

(1) En los países anglosajones la autonomía escolar (*Site-Based Management* en los Estados Unidos, *Local Management of Schools* en el Reino Unido) ha tendido a sustraer las escuelas del control de las autoridades locales, acusadas de ineficiencia. En Gran Bretaña, por ejemplo, en la primera etapa de actuación de la reforma se concedió, a los colegios que lo desearan, la oportunidad de salir del control de las LEA (*opting out*) y estar directamente financiadas por el Gobierno central convirtiéndose en *Grant-Maintained Schools*.

(2) La idea de *value for money* (Power, 2002) refleja el paso de la verificación de la corrección formal de los actos de la administración pública a la verificación del valor sustancial de los bienes y servicios generados para el usuario final.

y que permite, en función de las circunstancias y de los portavoces, una interpretación en una u otra dirección, enfatizando ora la libertad concedida a los nuevos protagonistas, la familia y la escuela, ora los vínculos y reglas que definen el marco de referencia en que se desarrolla su ejercicio. Quizás esta ambivalencia constitutiva explique la relativa indiferencia de la política de la autonomía respecto a la mayoría en el gobierno de los distintos países en que se ha implantado; por ejemplo, en Inglaterra el paquete de reformas escolares introducido inicialmente en 1988 con Margaret Thatcher lo ha mantenido sustancialmente Blair. Una análoga continuidad de dirección se observa entre los gobiernos de izquierda y derecha, al menos desde finales de los años setenta, en Suecia, donde las escuelas, a pesar de una larga tradición socialdemócrata y del centralismo todavía imperante en la organización del sistema de enseñanza hace veinte años, disfrutan hoy de una de las autonomías más amplias existentes en Europa[3].

Dicho esto, conviene destacar que las mencionadas políticas, más allá de las semejanzas que las unen, presentan diferentes características y tienen distinto impacto en función del *contexto* específico –histórico, institucional y socio-económico– del país en que tienen lugar, por lo que su significado y en ocasiones su signo cambia dependiendo de este último. Por ello es necesario analizarlas particularmente y en íntima relación con el ambiente del país en que se han implantado si se quiere comprender completamente su desarrollo y sus efectos. No obstante, antes de profundizar en el caso italiano, conviene analizar las razones, objetivas y subjetivas, de las políticas de autonomía, a saber, los fenómenos reales que constituyen la base de los problemas que pretenden resolver así como las argumentaciones presentadas para mantenerlas y justificarlas en el plano teórico.

EL FRACASO DEL ESTADO

El impulso hacia la *devolution and choice* en el sistema escolar encuentra su razón de ser en dos factores. Por una parte, presupone la gran expansión de la escolarización que todos los países de Occidente han conocido en los años sesenta-setenta, la cual ha conducido al crecimiento y ampliación sin precedentes de la demanda de enseñanza. Una parte de los motivos estrictamente económicos, como el aumento de la necesidad de mano de obra cualificada ligada al desarrollo industrial y a la evolución tecnológica, o de carácter social y cultural, como la aspiración por parte de clases cada vez más numerosas para que sus hijos alcancen un nivel de formación superior al suyo, ha abierto las puertas de la escuela secundaria, primeramente, y de la universidad, posteriormente a crecientes masas de jóvenes. El ambiente así creado, favorable a la democratización del saber, y a su vez posibilitado por el constante crecimiento económico y la difusión del bienestar, ha permitido que la enseñanza superior, antaño reservada a una élite y a menudo accesible por base censitaria más que realmente meritocrática, se convirtiese en una oportunidad abierta a muchos, si no a todos, al mismo tiempo señal de liberación de la necesidad y promesa de consiguiente avance social. En el Estado del *welfare* el derecho de acceso a todos los niveles de enseñanza casi se ha convertido

(3) Según una investigación de la OCSE en 1997-98 sobre la autonomía decisional efectiva de las escuelas en cuatro ámbitos (organización de la enseñanza, planificación y estructuras, gestión de personal, asignación de recursos) resultaba que Suecia, con el 66% de las decisiones tomadas a nivel de centro, era el país que había conocido el proceso de transformación más intenso de una administración centralizada a una administración descentralizada. De la misma investigación destacaba también que las escuelas italianas y francesas eran las que tenían el menor porcentaje de decisiones tomadas en total autonomía (OECD - CERI 1998).

en un derecho del ciudadano. La expansión de la escolarización alcanzada por medio de estos impulsos convergentes se ha traducido en un aumento de los costes colectivos por el personal, las instalaciones y la construcción, costes cada vez más difíciles de cubrir desde que la nueva coyuntura económica, a partir de mediados de los años setenta, y sobre todo el déficit fiscal del Estado han modificado el marco global, haciendo temer una pérdida de control de los gastos públicos y su ilimitado aumento.

Por otra parte, el crecimiento del sistema de enseñanza también ha hecho explotar los problemas de gobernabilidad de una estructura enorme en cuanto al número de subordinados, especialmente allí donde el cuerpo docente estaba constituido por burocracias profesionales.

Al mismo tiempo –o quizá como consecuencia– de la expansión cuantitativa de la escolaridad, no parece que le haya acompañado un aumento, al menos proporcional, en lo que respecta a calidad de resultados. Desde comienzos de los años ochenta son cada vez más frecuentes las críticas hacia la institución escolar, acusada de perpetuar modelos pedagógicos y didácticos de antaño, que ya no están en sintonía con las nuevas exigencias de una escolarización masificada. La publicación del informe *A nation at risk: the imperative for educational reform* (Gardner, 1983) marca, no sólo en los Estados Unidos, el inicio de una etapa caracterizada por claras manifestaciones de insatisfacción hacia la calidad de la enseñanza ofrecida por las escuelas (Bottani, 1986), acusadas de incumplir la función de conseguir que los jóvenes desarrollen las habilidades y conocimientos exigidos por la evolución científica y tecnológica y por la *knowledge-based society* de una economía avanzada. La confianza en un retorno automático, en términos de cualificación del capital humano, de los recursos invertidos en el campo de la enseñanza o, en otras palabras, de la existencia de una relación simple y directa entre *input* y *output* en materia de educación, empieza así a ser agitada y cuestionada (Hanushek, 1986; Hanushek y Kimko, 2000).

Un segundo tipo de razones –situadas más en el plano de las interpretaciones y de las ideologías que de los fenómenos objetivos– se halla en un conjunto de teorías de origen económico sobre el funcionamiento de las administraciones públicas y el mejor modo de organizar el suministro de los servicios.

Recordemos, a modo de ejemplo, la así llamada *public choice theory* (Buchanan y Tullock, 1962; Buchanan, 1980) que adquirió notoriedad general tras concederse en 1986 el premio Nobel a su principal fundador. Dicha teoría pretende superar el tradicional enfoque normativo a la política y a las decisiones de relevancia colectiva hacia un enfoque positivo, consistente esencialmente en aplicar principios y conceptos tomados de la economía neoclásica a la esfera de las acciones políticas, ya sean propias de los electores, de los representantes elegidos o de los burócratas y de los administradores públicos.

Principalmente, la «teoría de la elección pública» afirma que los comportamientos en política están motivados por intereses individuales en la misma proporción que los comportamientos de los sujetos, individuos e instituciones, que operan en un libre mercado y en consecuencia son sensibles a la estructura de los incentivos a los que están expuestos. Mientras la búsqueda del interés personal en el mercado mejora la eficiencia en la asignación de los recursos y en la maximización del beneficio colectivo, no sucede lo mismo en la esfera pública, donde al contrario es productora de disfunciones e ineficencias, generando comportamientos clasificados como *rent-seeking* y *free-riding*. El problema a resolver es por tanto plantear y establecer –antes de que comience el verdadero juego– las reglas de ordenamiento más eficaces para que puedan resolverse

los dilemas surgidos entre el interés personal y el interés general a favor de este último, lo que de ningún modo se consigue confiando simplemente en las normas éticas, en el sentido de la lealtad hacia la colectividad o en la buena fe subjetiva de los ciudadanos y funcionarios de la administración pública. En lo que concierne a estos, algunos de los seguidores de esta corriente de pensamiento (Niskanen, 1971) recuerdan que las burocracias, por su propia naturaleza, tienden a ser ineficientes porque los funcionarios públicos con relativa facilidad pueden poner en práctica comportamientos que privilegian el beneficio personal en detrimento del interés general que teóricamente deberían salvaguardar y promover. Las soluciones propuestas para compensar la inevitable tendencia a la ineficiencia de las administraciones públicas, traducida en el derroche de los recursos y la mediocre calidad de los servicios ofrecidos, fundamentalmente son de tres tipos: descentrar al máximo las decisiones al nivel local donde se controlan más fácilmente, crear una relación de competencia entre organismos y sujetos distintos en la concesión de los servicios para reducir costes y aumentar la calidad, contener rigurosamente la tendencia a la expansión de los gastos públicos.

En relación con el sector educativo, ha surgido una crítica radical a los supuestos fracasos del Estado desde una perspectiva distinta, de las concepciones cuyo prototipo es la tesis desarrollada por John Chubb y Terry Moe en los Estados Unidos (1990), los cuales proponen como solución a la crisis escolar la instauración de aquello que, técnicamente, se define como un «cuasimercado» educacional[4]. En Italia Somaini (1997) ha presentado la propuesta más completa en esta dirección; basándose en algunas de las premisas de la teoría del capital humano (Gary Becker, 1964; 1996), él parte del supuesto según el cual el servicio escolar está destinado principalmente a satisfacer las exigencias e intereses «libremente definidos e individualmente diferenciados» de los usuarios. El mejor modo de organizar un servicio que responda a este objetivo y mejore la calidad de la formación para todos radica en los siguientes principios de base:

- posibilidad de que las familias elijan libremente la escuela donde matriculen a sus hijos;
- autonomía de los centros escolares a la hora de definir su oferta formativa y en la selección y empleo de los recursos, humanos y materiales, con que poder ejecutarla;
- financiación pública directa a los usuarios, en forma de «bonos educativos» (*vouchers*), o indirecta a los centros basándose en el número de matrículas;
- instauración de un régimen de competencia entre los centros escolares;
- separación entre el sujeto financiador (el Estado) y los sujetos productores y distribuidores del servicio, que pueden ser indiferentemente centros estatales, locales o privados autorizados.

La hipótesis que sostiene la propuesta es que, de este modo, se crearía un círculo virtuoso, pues del lado de la demanda los usuarios se dirigirían hacia los centros que ofrecen los mejores servicios, mientras que, por el lado de la oferta, los centros menos eficientes se verían obligados a progresar, adecuando la propia oferta formativa a la demanda «del cliente», o a salir del mercado, de manera que en un período más o menos breve sólo quedarían los mejores centros.

Lo que diferencia al planteamiento, francamente neoliberal, de la *public choice*

(4) Se habla de «cuasimercado» y no de mercado *a secas* porque la financiación de la enseñanza es en gran parte pública.

theory –compatible en sí con muchas soluciones no necesariamente de impronta liberal– en cuanto al problema de la tendencia a la ineficiencia de las administraciones públicas, reside en que éste confía a la *Mano Invisible* la tarea de armonizar los intereses individuales entre sí y con el interés general –concebido principalmente como el resultado de su suma– en la idea de que los mecanismos de mercado tengan la capacidad de producir por sí solos la mejor remuneración posible de los recursos invertidos tanto individualmente como colectivamente.

Sin entrar a discutir las tesis mencionadas, conviene destacar, para concluir esta introducción, que, junto a una versión *fuerte* de la autonomía escolar como la presentada, también circula una versión más débil en las declaraciones y en los programas oficiales, la cual podría definirse como *autonomía instrumental* y que, ejemplificando el rasgo de ambigüedad que ya se ha mencionado, se superpone o se confunde con la anterior sin que en muchos casos sea posible trazar una línea de clara separación entre las dos. En esta segunda interpretación, fundamentalmente la autonomía se entiende como un medio para perseguir, dentro de un marco de orientación y de control establecido centralmente, una diversificación educativa que permita adecuar el currículum efectivamente enseñado y la intervención pedagógica y didáctica a las necesidades específicas de los alumnos y a las exigencias del contexto social y económico en que se inscriben los centros escolares. La idea subyacente a esta hipótesis es que, en una realidad compleja y en rápida transformación como la de las sociedades industriales avanzadas, los padres, profesores y directores de centro, los organismos y sujetos operantes a nivel local se encuentren en una posición mejor para asumir las decisiones más convenientes sobre el modo de organizar el servicio escolar respecto a cuanto puedan hacer políticos o burócratas lejanos y un conjunto de normas rígidas y uniformes por naturaleza. No obstante, la iniciativa de los centros en este caso está subordinada y vinculada a la consecución de los fines y objetivos asignados al sistema de enseñanza por el nivel político estatal, expresión de la comunidad nacional. Sin provocar aquí la cuestión de una efectiva separabilidad entre fines y medios, se mantiene el hecho de que, en esta óptica, la autonomía está intrínsecamente condicionada y el énfasis recae principalmente en la responsabilidad de la escuela y la comunidad educativa que se concentra en torno a ésta más que en la libertad de los usuarios de elegir el centro que prefieren y la de los centros en la definición de su propuesta formativa.

LAS ETAPAS DE LA AUTONOMÍA EN ITALIA

Ya hemos recordado que en Italia todas las escuelas, elementales, medias y secundarias, son oficialmente autónomas desde el 1 de septiembre de 2000. A la aprobación del régimen de autonomía para todos los centros le precedió un recorrido procedimental que comenzó a finales de los ochenta y principios de los noventa.

Pese a que la autonomía ya es un hecho en el plano legislativo, sigue en curso el proceso de realización concreta en la práctica y en la experiencia de los centros escolares de la nueva normativa, por lo que queda mucho por concluir. Por otra parte, se debe tener muy presente que la reforma de la autonomía escolar en Italia está estrechamente ligada a un proceso de reforma administrativa y constitucional bastante más complejo, que a su vez está en vías de desarrollo y abierto a diversas salidas todavía desconocidas, sobre las que chocan las principales fuerzas políticas del país.

Dicho esto, intentaremos trazar el cuadro de las etapas hasta ahora recorridas por la autonomía escolar en el plano normativo.

La primera propuesta de reforma, que comprendía la concesión de una amplia autonomía a los centros escolares, tuvo lugar ya en 1989 por parte del entonces ministro

de Educación, y se puede decir que las líneas esenciales de la innovación se enunciaron durante la *Conferencia Nacional* organizada por el Ministerio de Educación en Roma a principios del siguiente año[5].

Sin embargo, la primera formulación normativa de la autonomía surge de una ley de 1993 (n. 537), accesoria a la ley presupuestaria para 1994, la cual, entre otras normas para la realización de una transformación del modelo organizacional de la administración estatal, establecía en el artículo 4 que «los institutos y escuelas de cualquier orden y grado están dotados de autonomía organizativa, financiera, didáctica, de investigación y desarrollo», delegando en el gobierno la obligación de realizar mediante decretos sucesivos la reforma del Ministerio de Enseñanza Pública en sus articulaciones centrales y periféricas (superintendencias de estudios), el reglamento de actuación de la autonomía escolar y la reforma de los órganos colegiados de las escuelas[6].

Aunque el poder conferido al gobierno no ha tenido continuación –incluso por el cambio de mayoría política en 1994– esta primera ley ya había establecido la base de las siguientes medidas, perfilando los dos objetivos clave del proyecto de autonomía escolar en su versión original:

- una nueva organización del sistema de enseñanza, basada principalmente en dos niveles, uno constituido por un ministerio central, renovado en estructuras y funciones, y otro representado por los centros educativos, independientes de las superintendencias provinciales, cuyas funciones concluirían o se transformarían completamente en aquella, en vez de gestión, de asesoramiento y apoyo;
- un nuevo estatuto jurídico para los centros escolares, que deberían transformarse en entes públicos autónomos, dotados de amplios poderes en la definición y organización del servicio escolar, con el fin de valorar sus aspectos técnicos y profesionales y recobrar márgenes de flexibilidad y adaptabilidad.

La estrecha relación de la autonomía con un proyecto más amplio de reforma administrativa y constitucional, incluso en un marco saneador de las finanzas públicas, cobra valor por el hecho de que la norma general, en que sucesivamente se ha basado el Reglamento de actuación actualmente en vigor, no ha sido objeto de una ley específica, sino que una vez más se ha introducido en una ley que delega en el gobierno (n. 59 de 1997), con vistas a la reorganización general de las competencias y poderes respectivos del Estado y de los Entes Locales (Regiones, Provincias y Municipalidades) y a la reforma y simplificación administrativas[7].

El artículo 21 de la mencionada ley, compuesto por 20 apartados, examina en profundidad el tema de la enseñanza escolar: éste reserva al nivel estatal la función de definir los programas escolares, las normas generales y de status del personal, y transfiere todas las funciones de gestión concreta a los centros individuales, convenientemente delimitados, a los que se dotaría de personalidad jurídica. Las áreas de

(5) S. Cassese: «El relanzamento de la escuela radica en la autonomía», informe presentado en la *Conferencia Nacional sobre la educación*, Roma, 30 enero-3 febrero 1990.

(6) Estos están constituidos, dentro de la escuela individual, por el Consejo Escolar (formado por el director y representantes de profesores, padres, personal no docente y, en los centros de enseñanza secundaria de 2º grado, por los estudiantes), el Claustro de profesores y la Asamblea de Clase (compuestos, respectivamente, por todos los profesores de un centro y los profesores de cada clase).

(7) El título de la ley dice así: «Delega en el gobierno para asignar las funciones y obligaciones a las Regiones y Entes Locales, para la reforma de la Administración Pública y la simplificación administrativa».

ejercicio de los nuevos poderes por parte de los centros escolares concernían, retomando la fórmula presentada en la ley de 1993, a la posibilidad de administrar la financiación, clasificada en ordinaria y equitativa, asignada por el Estado, y en la autonomía organizativa, didáctica, de investigación, experimentación y desarrollo. En particular, la autonomía organizativa estipulada por la citada ley estaba dirigida a la «consecución de la flexibilidad, diversificación, eficacia y eficiencia del servicio escolar», mientras que la autonomía didáctica tenía como objetivo declarado «alcanzar los objetivos generales del sistema nacional de educación». En cualquier caso, se concedía a las escuelas una mayor libertad para estructurar el currículum conforme a criterios coherentes con el propio proyecto educativo, obligando sólo a cumplir el número de días de actividad didáctica anual y la cantidad de horas para enseñar las materias previstas por el programa nacional de las distintos ramas de estudios. Por otra parte, se podía superar la tradicional distribución de los alumnos por edades y adoptar nuevas modalidades para agruparlos, establecer de manera autónoma el calendario de las clases, organizarlas en 5 o 6 días a la semana, cambiar la distribución horaria habitual de las distintas asignaturas a lo largo de todo el año, reservando las clases de ciertas asignaturas a determinados períodos, ampliar al arbitrio de cada centro el horario de algunas asignaturas más allá del límite mínimo establecido por la ley, así como añadir asignaturas y actividades optativas a las obligatorias.

El artículo 21 preveía también, con la entrada en vigor del régimen de autonomía, la atribución a los directores de centros del grado directivo y además daba al gobierno la facultad para reformar los órganos colegiados escolares un año después de la publicación de la ley.

La siguiente fase del proceso conducente a la autonomía de los centros está representada por la promulgación en 1999 del Reglamento de actuación (Decreto del Presidente de la República n. 275) que ampliaba y precisaba las obligaciones y funciones de las escuelas, ya indicadas en la ley 59/97. Las principales novedades del D.P.R. 275 en comparación con la ley 59 se resumen en los siguientes puntos:

- el precepto explícito a los centros de formar y publicar su propio *Plan de la Oferta Formativa*, definido éste como documento constitutivo «de la identidad cultural y proyectiva de los centros escolares»;
- la referencia a la introducción de un sistema de «créditos» para permitir el eventual paso de los alumnos de una rama a otra dentro del sistema escolar y de éste al sistema de formación profesional y al mundo laboral o viceversa;
- la posibilidad para los centros de construir redes asociativas con varios fines;
- la repartición del currículum –a precisar posteriormente en términos cuantitativos– en una cuota nacional, definida a nivel central, y en una cuota reservada a las escuelas individuales;
- la previsión de un organismo autónomo de evaluación a nivel central «para asegurar la consecución de los objetivos didácticos y los estándares de calidad del servicio».

Debemos destacar que muchos elementos de innovación presentes en las normas sobre la autonomía vuelven, de forma similar o modificada, en otras medidas de reforma de los reglamentos escolares aprobadas o presentadas en la última década: la reforma de los exámenes finales de la educación secundaria, la así llamada reforma de los «ciclos de enseñanza» (ley n. 30/2000), que replantea el itinerario y la articulación de los estudios de la escuela elemental a la secundaria, la reordenación de la formación profesional, el reglamento sobre los currícula, etc. Si a esto se añade que desde 1992 hasta la actualidad en Ita-

lia ha habido una alternancia de la mayoría política y siete cambios de gobierno, cada uno de los cuales no ha renunciado a dejar su huella en el variado panorama de las reformas escolares, modificando medidas ya adoptadas o en curso de aplicación o retomando el camino desde el principio[8], se puede comprender la complejidad existente, así como las confusiones, incoherencias y contradicciones en el marco de las innovaciones donde la autonomía de la escuela constituye el punto clave.

LAS ACTITUDES ANTE LA REFORMA

En un paisaje semejante, eufemísticamente definible como «tempestuoso», un elemento que puede sorprender –y que no deja de impresionar a un observador externo bastante familiarizado con los temas de Italia[9]– es el grado de consenso casi unánime de que ha disfrutado y disfruta la autonomía escolar en nuestro país. Desde que el proyecto de reforma empezó a dar sus primeros pasos, en el plano oficial la autonomía ha sido objeto de la aprobación coral por parte de exponentes sindicales y representantes de las alianzas políticas opuestas (a excepción, al menos inicialmente, de los partidos extremos), hasta el punto de presentarse como una especie de «panacea para todos los males», reales y presuntos, de que el sistema educativo italiano sufre.

El crédito concedido a priori a las virtudes salvíficas de la reforma ha provocado el que no haya podido desarrollarse un debate público, abierto y profundo sobre la misma, que discutiera los puntos fuertes y débiles y ante todo su idoneidad –así como las condiciones– para resolver los problemas que padecía el sistema escolar. Toda crítica o duda corría el riesgo de una deslegitimación anticipada y de catalogarse automáticamente como «resistencia a lo nuevo y al cambio», «defensa mal disimulada de intereses corporativos», «expresión de convicciones de tipo ideológico», y en consecuencia no meritoria de discusión racional.

Otro elemento a subrayar en relación con el recibimiento que ha tenido la propuesta de autonomía es el hecho de que el consenso sobre ésta, aunque aparentemente universal, desde el inicio se ha presentado como un *fenómeno de vértice*, que implicaba exponentes del mundo político y sindical, asesores y expertos varios, inspectores y directores ministeriales, y –fuera del ambiente educacional– las asociaciones de empresarios, y que dejaba «fría», por no decir indiferente, a la escuela militante, y en particular al cuerpo docente, que durante estos años y en gran parte había quedado al margen del proceso de reforma.

La única categoría de personal comprometido en el frente del trabajo escolar concreto que en su mayoría ha abrazado la causa de la autonomía ha sido la de los directores de centros y sus representantes, ya sea por motivos de firme adhesión a la bondad de las innovaciones, ya sea por la concomitancia establecida en el artículo 21 de la ley 59 entre la atribución del estatuto de autonomía a los centros escolares y el reconocimiento del grado directivo a sus directores, con la consiguiente mejora económica y profesional. A su vez, este ele-

(8) Así sucedió, por ejemplo, con la ley de reforma de ciclos n. 30 de 2000 la cual, aprobada por el anterior gobierno de centro-izquierda, fue anulada por el actual gobierno de centro-derecha y sustituida con la ley «Delegación en el gobierno para definir las normas generales sobre la educación y los niveles fundamentales de las prestaciones en materia de enseñanza y formación profesional» (n. 53/2003). Dicha ley, de la que se esperan los decretos de actuación en el año 2005, prevé que los planes de estudio comprendan, junto a la cuota reservada al Estado y a cada escuela, otra cuota reservada a las Regiones.

(9) «Para mí, el entusiasmo con que se discutía y discute la autonomía escolar en Italia, ha sido y sigue siendo un misterio» (Bottani, 2002, p. 9).

mento ha contribuido a consolidar la postura de ajenidad por parte de los profesores, preocupados por el hecho de que el rol de *managers* atribuido a los directores –uno de los *leit-motiv* de la retórica propagandística ampliamente difundida sobre la reforma– pudiera limitar la libertad de cátedra y alterar el equilibrio de poderes en los centros escolares. No es casualidad que una de las piezas del mosaico de cambios que hasta ahora no ha tenido lugar sea la reforma de los órganos colegiados de las escuelas. Aunque tanto la ley 537 como el artículo 21 de la ley 59 delegaran en el gobierno su realización como elemento indispensable para el buen funcionamiento de las escuelas autónomas y se hayan presentado los proyectos de ley ante el Parlamento, el camino hacia la aprobación todavía no ha concluido[10].

En lo tocante a la categoría de los padres, los que han manifestado el mayor consenso sobre la autonomía pertenecen a las asociaciones de padres de colegios privados; esto se comprende fácilmente si se considera que ellos han visto una posibilidad concreta de realización de la «libertad de elección educativa de la familia» reclamada tanto en la ley 59 como en el Reglamento de actuación. Aunque volveremos sobre este punto más adelante, baste recordar aquí que el proyecto de autonomía escolar desde el principio se ha desarrollado en estrecha conexión con la intención de conseguir un nuevo orden en la relación entre el sector privado y público de la enseñanza, este último mayoritario en Italia.

Más difícil resulta definir la postura de los padres procedentes de la escuela pública, cuyas asociaciones no han mostrado una actitud de especial entusiasmo sobre la autonomía, ni de perplejidad u hostilidad. Quizás lo único que pueda decirse es que, en cierto sentido, han preferido ver el ritmo de los acontecimientos sin participar en ellos. Por último se puede añadir que, pese a que el *Plan de Oferta Formativa* elaborado por cada institución escolar es uno de los puntos clave en que se funda la autonomía de la escuela y aunque éste, una vez aprobado por el Consejo Escolar, debe ser presentado a los padres que quieran matricular a sus hijos, una encuesta realizada a grupos de padres y alumnos de centros del Veneto (Martini, 2001) demostraba que con frecuencia los usuarios lo desconocen y no es la razón fundamental en que se basa la preferencia por un centro u otro[11].

LOS PUNTOS CRITICOS DE LA AUTONOMÍA EN ITALIA

Para hacer un análisis más profundo de la autonomía y sus repercusiones desde su implantación hasta el momento actual, a la luz de las expectativas creadas, es necesario mirar atrás y analizar cuál era la situación de la enseñanza en Italia a finales de los años ochenta, en vísperas de la turbulenta etapa de reformas que se sucederían en breve.

Para ello debemos distinguir entre el plano de la estructura del sistema escolar y el de la organización y gestión administrativa.

---

(10) En la secuencia temporal, los últimos hechos son el proyecto de ley «Disposiciones sobre los órganos colegiados de las escuelas autónomas», texto unificado y aprobado por la 7ª Comisión del Congreso de Diputados el 10 de febrero de 1999, y el proyecto de ley de la nueva mayoría «Normas sobre la gobernación de las instituciones escolares», aprobado por la misma Comisión el 28 de febrero de 2002.

(11) De investigaciones realizadas en Inglaterra relativas a los criterios de elección de la escuela por parte de los padres, se desprende que estos realmente no conocen el grado efectivo de eficacia pedagógica y didáctica de un centro o su calidad «académica», sino que se basan en otros elementos para elegir y en general en la calidad «percibida» –la cual no coincide necesariamente con la calidad real– así como en el tono social global del colegio (S.Gewirtz et al., 1995; C.Bagley et al., 1996).

En lo relativo al primer aspecto, el sistema escolar se articulaba –y articula aún hoy, en espera de la definitiva entrada en vigor del reordenamiento de los ciclos ya mencionado (ver nota 8)– en tres niveles sucesivos:

- una escuela elemental, de 5 años de duración;
- una escuela media (o secundaria de 1er grado) de 3 años;
- una escuela secundaria de 2º grado de 5 años, dividida en tres ramas principales, los institutos de bachillerato (con dos itinerarios, clásico y científico), los institutos técnicos –con pluralidad de itinerarios– y los institutos profesionales; estos constituyen un canal paralelo a los anteriores, con la diferencia de que, mientras los institutos técnicos presentan un recorrido quinquenal, los profesionales contemplan tanto la posibilidad de salida tras los tres primeros años con un diploma de especialización como la posibilidad de continuar dos años más.

Una característica del sistema italiano es la existencia, junto a la vía de la enseñanza profesional representada por los institutos estatales, de una segunda vía, que depende de las Regiones y está constituida por una red de Centros de Formación Profesional en los que estudia una minoría de jóvenes (aproximadamente el 5%). Los CFP conceden diplomas de especialización que no permiten la posterior continuación de los estudios; en cambio, en todos los institutos estatales –incluidos los profesionales– es posible acceder a la universidad tras superar un examen final, a condición de que el programa de estudios haya tenido una duración de cinco años. La reforma de la «Reválida», realizada de forma provisional en 1969 y de hecho prorrogada hasta 1997, ya había contemplado esta posibilidad, liberalizando el ingreso en la enseñanza superior, accesible antes de 1969, sin ningún vínculo, para los alumnos procedentes de bachillerato y, de modo limitado a determinadas Facultades coherentes con el itinerario de estudios anterior, para los alumnos procedentes de los institutos técnicos, de las escuelas de magisterio y del instituto artístico.

Dicho esto, mientras la enseñanza elemental y media (que hoy constituyen el tronco común de estudios) han sido objeto de más de una intervención de reforma tras la Segunda Guerra Mundial, la reforma de la escuela secundaria de 2º grado siempre ha figurado en la agenda del gobierno de cada legislatura y se aplazaba a la siguiente por la imposibilidad, hasta la aprobación de la ley 30/2000, de superar los obstáculos del debate parlamentario. El hecho de que la nueva mayoría política de 2001 se apresurase a anularla, confirma la complejidad de realizar la reforma de la enseñanza secundaria en nuestro país. La misma dificultad para llevar a buen puerto un proyecto orgánico hizo que en los años setenta se abandonara el proyecto, en cierto modo para limitarse a introducir cambios en los currícula en vía experimental y administrativa, los cuales, si por un lado han permitido la adecuación y modernización del sistema, por otro han alterado su arquitectura global.

Por lo tanto el problema de la racionalización y armonización de todo el trayecto de la formación pre-universitaria surgía como un requisito inaplazable con, en primer plano, algunas preguntas a las que se debía dar una respuesta definitiva: la reforma de los exámenes de Estado al término de la educación secundaria, la conexión entre enseñanza básica y secundaria de 2º grado, y dentro de ésta la relación entre bachillerato y enseñanza técnico-profesional por un lado, y entre auténtica enseñanza escolar y formación profesional, por otro.

En cuanto a la organización administrativa, a finales de los ochenta el cuadro era más incoherente todavía. A un sistema de gestión originariamente centralizado según

el modelo francés se habían ido yuxta poniendo en los años setenta elementos de descentralización territorial y administrativa, sustrayendo al Ministerio algunas obligaciones y funciones[12] concedidas a los entes regionales de nueva creación y a las superintendencias provinciales, elementos de gestión participativa con la introducción de los órganos colegiados[13] y finalmente un embrión de autonomía proyectiva de cada centro en el plano pedagógico-didáctico[14]. Sin embargo las innovaciones han ido superponiéndose, como capas geológicas, a la organización pre-existente, creando un todo globalmente incongruente por la superposición de funciones y competencias y la opaca distribución de las obligaciones. Todo ello, además de complicar y agotar la gestión administrativa, dificultaba determinar las responsabilidades, fomentando actitudes tendentes más al respeto formalístico de las normas y procedimientos que a la consecución de resultados sustanciales. El objetivo de la simplificación y de una redistribución más racional y precisa de los poderes y funciones constituía por tanto un prerrequisito para obtener una mayor eficiencia.

Si ahora pasamos a analizar los cambios que ha originado la introducción de la autonomía en una situación tan llena de problemas y contradicciones, desgraciadamente constatamos –pese a la debida cautela al tratarse de los primeros pasos de la reforma– que casi nada ha cambiado y a lo sumo las cuestiones se han complicado mucho más.

En el plano de la reforma de estructura del sistema escolar y del currículum se sigue esperando, como ya se ha dicho, la promulgación de los decretos para poner en práctica la ley 53/2003. A falta del marco de referencia de los currícula y éstandares nacionales, con que los centros podrán elaborar su propio plan y sus estrategias pedagógico-didácticas, actualmente estos proceden «por inercia» y las amplias posibilidades que ofrece el reglamento de autonomía relativas a la organización del currículum hasta ahora sólo se han utilizado, a grandes rasgos, para introducir actividades complementarias de diversa índole, a menudo sin una clara relación con los objetivos del POF (Plano de la Oferta Formativa) y en muchos casos presentadas para atraer a los potenciales usuarios.

En la actual situación, quizás el mayor éxito en cuanto a las realizaciones concretas ha sido el plan de dimensionamiento de los centros escolares, que, con arreglo a la ley 59, ha producido una sensible disminución del número de unidades escolares, unificando en una misma dirección las unidades pre-existentes. Una de las condiciones establecidas para la atribución del estatuto de autonomía a los colegios era que pudiese contar con una población escolar de al menos 500 alumnos. A causa de la baja natalidad italiana en la segunda mitad del siglo pasado y una vez concluida la fase de expansión debida a las generaciones del *baby-boom*, a partir de los años setenta ha habido una constante disminución de los alumnos en todos los tipos y grados de educación con la consiguiente infrautilización de las estructuras y demás despilfarros causados por el reducido tamaño de los centros. El plan de redimensionamiento, concluido en el tiempo previsto, ha corregido la situación que se había creado, si bien en muchos casos ha generado unidades muy difíciles de gestionar no sólo por el número de estudiantes, sino también por la unión de niveles y ramas diversas, así como edificios escolares a bastante distancia los unos de los otros.

(12) Construcción escolar, asistencia, formación profesional atribuidas a las Regiones, gestión del personal atribuida a las superintendencias provinciales de educación (*Provveditorati*).

(13) D.P.R. 416, que ha instituido los órganos colegiados a nivel de centro escolar, distrito y provincia.

(14) Ley 517/77 sobre la programación educativa y didáctica.

En lo relativo a los objetivos de la simplificación y racionalización de las estructuras administrativas, el Ministerio de Educación Pública (más bien de Educación, ya que recientemente se ha eliminado el adjetivo *pública*) se ha reorganizado en tres Servicios y dos Departamentos, con funciones de programación general, dirección y evaluación. Las articulaciones periféricas de la administración central (superintendencias provinciales de educación) todavía no han sido suprimidas, aunque han cambiado el nombre, ahora «Centros de Servicio Administrativo», y en parte sus funciones. Además se han constituido en cada una de las veinte regiones italianas de nuevas Oficinas Direccionales, a las que se han transferido muchas de las funciones anteriormente ejercidas por el Ministerio y las superintendencias provinciales. En otras palabras, la tendencia a añadir estructuras a las ya existentes, más o menos recicladas en cuanto a funciones, no ha disminuido ni se ha avanzado en lo tocante a una definición clara sobre la distribución de las competencias entre los distintos niveles del sistema.

Esto afecta, en particular, a las estructuras de gestión de las instituciones escolares autónomas. Ya hemos señalado el hecho de que, hasta ahora, no ha tenido lugar ninguna reforma de los órganos colegiados de las escuelas, cuyo gobierno sigue estando repartido entre el Consejo Escolar, el director del centro, el Claustro de Profesores, más otros organismos menores, cada cual con prerrogativas propias de áreas mal delimitadas, que pueden obstaculizar y paralizar a los demás. La coordinación global, así como la movilización de la fuerza colectiva en torno a lo que debería ser el eje de acción de los centros autónomos, el *Plano de Oferta Formativa*, en estas condiciones es una empresa ardua y realizable sólo mediante directores *carismáticos*, capaces de actuar como catalizadores.

Pero lo que quizás constituye el punto más crítico en el proyecto de autonomía escolar es la cuestión del personal docente. Todas las acciones referentes a la contratación, nómina y traslado de personal se gestan centralmente y no a nivel de centro. Pese a que cualquier intento para cambiar el actual régimen encontraría el casi insuperable obstáculo de la oposición sindical, está en clara contradicción con el nuevo orden, ya sea por razones de compatibilidad del sistema o porque el modelo «comunitario» que la autonomía implica exige una relación diferente y más estrecha entre los profesores y la escuela donde trabajan y, en todo caso, para la realización del POF, una programación colegial de la actividad didáctica que choca con las costumbres establecidas y con la normativa vigente sobre la relación de trabajo de los profesores. No es casualidad que en los países anglosajones, origen de aquel modelo, y en los países del Norte de Europa –Suecia– que han procedido a una descentralización radical del sistema escolar en los últimos veinte años, las decisiones sobre la selección y contratación del personal docente son tomadas a nivel de cada centro.

La incoherencia de la situación italiana se ve agravada por el hecho de que la gestión del personal siempre ha sido uno de los ámbitos de menor eficiencia de una Administración que históricamente nunca ha destacado en este campo, donde hasta hace poco, se ha realizado una objetiva colusión, en perjuicio del interés público, entre representantes sindicales y el ministro titular. Eso no sólo ha impedido (tras la supresión de las «calificaciones» en 1974), la evaluación de las prestaciones profesionales de los docentes y el desarrollo de su carrera basado no sólo en la antigüedad, sino en cualquier programación racional de los recursos estratégicamente más importantes. La consecuencia, por una parte, ha sido –incluso por la incapacidad de gestionar eficientemente y en tiempos razonables las oposiciones de acceso a las funciones– la continua formación de personal precario (que era necesario asumir

de modo definitivo tras un número determinado de años de servicio mediante medidas de legitimación sin pasar por los procesos de selección previstos) y por otra parte el hinchamiento de efectivos (fenómeno que no sólo ha afectado a los profesores sino también al personal no docente). Baste recordar que, a lo largo de los años ochenta, frente a la constante reducción del número global de alumnos, ha habido un crecimiento continuo de los gastos corrientes para el personal, que absorbe casi íntegramente la asignación destinada a educación, y un incesante aumento del número de profesores. Todavía hoy, el ratio alumnos/profesores en Italia es uno de los más bajos entre los países del área OCSE. La dificultad de desenredar la maraña de intereses más o menos legítimos surgidos en torno del tema de la contratación, selección y evaluación del personal quizás es una de las cargas heredadas más pesadas de las últimas décadas y constituye una hipoteca destinada a obstaculizar cualquier voluntad de reforma.

LA LIBERTAD DE ELEGIR LA ESCUELA

Hemos observado que, si bien en sí misma la autonomía de los centros no implica la libertad de elegir entre estos, hasta ahora ambos van de la mano. Desde este punto de vista Italia no es una excepción, pese a que su situación respecto a dicho tema –que tiene una importancia decisiva, como prueba la investigación internacional sobre la experiencia de los países que han tomado esta dirección hace más o menos tiempo– presente algunas singularidades y paradojas sobre las que debemos reflexionar.

Comenzaremos diciendo que entre los centros del sector público de cualquier tipo y grado actualmente existe en Italia una total libertad de elección por parte del usuario. A ello no se ha llegado mediante la implantación de disposiciones específicas, como ha sucedido en otros países, sino por la progresiva desaplicación de las normas administrativas que regulaban la asignación de los alumnos a los centros en función de la ubicación de la residencia familiar. Ya a principios de los ochenta, cuando empezaban a escasear los alumnos a consecuencia de la disminución de la tasa de natalidad, el entonces ministro de educación mediante, una serie de circulares renovadas en el tiempo, concedió la posibilidad de contravenir al principio de matriculación según el lugar de residencia a condición de que el colegio elegido por la familia, distinto del asignado, dispusiera de plazas, condición que cumplían casi todos los centros debido al vacío creado por el descenso demográfico. La gradual caída en desuso de la normativa sobre los distritos de usuarios y la liberalización de las matrículas conoció una aceleración en la década siguiente, bien porque se mantenía la falta de estudiantes, bien porque el panorama de la futura autonomía ha provocado –incluso por la planteada introducción de un umbral de consistencia numérica de la población reclutada– una concurrencia entre los centros para atraer el mayor número posible de alumnos, condición necesaria para su supervivencia, con iniciativas del tipo «puertas abiertas» y demás instrumentos publicitarios.

Lo que sorprende no son tanto los sucesos mencionados que, del mismo o distinto modo, han ocurrido simultáneamente en otros países, sino el hecho de que la radical supresión de los distritos de usuarios –que con la definitiva entrada en vigor de la autonomía se ha convertido en un logro– no haya alarmado o provocado la discusión por las repercusiones que podría generar en cuanto a segregación y polarización de los centros de enseñanza.

No disponemos de información precisa sobre los efectos del régimen de *open enrolment* (matrícula abierta) de este modo instaurado, pues la escasa investigación en el campo educativo en Italia así como el desconocimiento del problema no

han suscitado el desarrollo de estudios sobre los flujos de alumnos de un centro a otro y el eventual aumento de la variancia de resultados entre los centros a causa de las diferencias de reclutamiento. A partir de los datos de que disponemos –procedentes de las comparaciones internacionales sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos– sabemos que, por ejemplo, en Italia la componente de «variancia entre centros», respecto a la variancia total de los resultados de los alumnos de 15 años, casi por la mitad se explica con la diferencia de reclutamiento entre institutos de bachillerato por una parte e institutos técnicos y profesionales por otra (OCDE, 2001, p. 64). Queda otra mitad sobre la que resultaría muy interesante conocer su origen. En cualquier caso, lo que hemos citado es un dato a nivel nacional, que no es la dimensión conveniente para investigar los efectos producidos por la elección del centro escolar, para cuyo análisis resulta más apropiada la focalización en microterritorios oportunamente circunscritos[15].

LA RELACIÓN ENTRE CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS

A la situación anteriormente descrita, probablemente ha contribuido el hecho de que el debate sobre la libertad de elección de la escuela en nuestro país se ha centrado exclusivamente en la posibilidad de elegir entre centros públicos o privados. Esta posibilidad siempre ha existido –con su garantía constitucional (Art. 30)– pero, en la actualidad, la nueva perspectiva de la autonomía escolar pretende llenarla de un contenido nuevo bastante más significativo, posibilitando la financiación directa o indirecta de la elección familiar hacia la enseñanza privada.

De hecho, la introducción de la autonomía escolar en Italia se ha considerado desde el principio un medio para lograr un nuevo orden en la relación entre el sector estatal y privado de la educación, como prueba el llamamiento a la «libertad de elección educativa de la familia», insertado no de forma casual tanto en el texto de la ley 59 como en el Reglamento de actuación, llamamiento que sin semejante perspectiva resultaría pleonástico al no haberse cuestionado nunca la facultad de elegir la enseñanza privada.

Puesto que el sector privado de la enseñanza está constituido por la mayor parte de escuelas de inspiración católica (a excepción de las escuelas infantiles, que junto a los jardines de infancia estatales y privados contemplan la presencia de jardines de infancia municipales), todo ello ha significado reabrir la delicada cuestión de las relaciones entre Iglesia y Estado en el ámbito de la educación y poner en discusión el difícil equilibrio logrado a este respecto en el artículo 33 de la Constitución republicana, que actualmente regula el ámbito de la educación[16].

---

(15) Para un debate sobre este tema véase: D. Meuret et al. (2001), p. 222-ss.

(16) El artículo 33 dice así: «El arte y la ciencia son libres, así como también su enseñanza. La República dicta las normas generales sobre la educación e instituye escuelas estatales para todos los órdenes y grados. Entes y particulares tienen derecho a instituir escuelas, *sin gravámenes para el Estado*. La ley, al fijar los derechos y las obligaciones de las escuelas no estatales que soliciten la paridad con las del Estado, debe asegurar a las mismas plena libertad y a sus alumnos un tratamiento escolar *equipollente*** al de los alumnos de las escuelas del Estado. Es necesario un examen del Estado para la admisión en los diversos órdenes y grados de instrucción o para la conclusión de los mismos y para la habilitación al ejercicio profesional. Las instituciones de alta cultura, universidades y academias tienen derecho a propios ordenamientos autónomos dentro de los límites establecidos por las leyes del Estado» (cursiva del autor).

** El adjetivo «equipollente» no tiene traducción exacta. En Italiano se refiere al reconocimiento del valor legal de los títulos de estudio.

Este tema, por evidentes razones, reviste una especial complejidad en Italia. Antes de seguir, algunas informaciones de fondo. La enseñanza privada abarca actualmente al 10% de todos los alumnos, desde la educación infantil a la secundaria[17]. Globalmente se trata de un porcentaje modesto con una distribución diferente entre el Norte y el Sur del país y entre los distintos tipos de centro. Tiene una mayor incidencia en las regiones septentrionales, en particular Lombardía y Véneto, donde alcanza el 17% e involucra más a nivel de jardín de infancia –instrucción no obligatoria– que en los siguientes grados de estudios. Paradójicamente, y al contrario de lo que pudiera creerse, el sector privado de la enseñanza, desde la fundación del Estado unitario en 1861, en Italia no ha conocido el desarrollo de otros países en los que hay una fuerte presencia católica y sobre todo nunca ha disfrutado, al menos hasta épocas muy recientes, de especial prestigio por la propia calidad educativa, implicando de hecho un papel marginal. Debido a un cúmulo de razones y circunstancias históricas que ahora no analizaremos para no extendernos, la Italia del siglo XX no ha vivido ninguna de las «guerras escolares» que otros países sí han sufrido: pensemos en Bélgica u Holanda y en la violencia que en este campo experimentó Francia con el choque entre Estado e Iglesia, originando dos sectores educativos separados y antagónicos (Ventura, 1998). Basta recordar que en la paz escolar probablemente ha contribuido, por una parte, el hecho de que, tras el Concordato de 1929[18], la Iglesia católica ha podido tener un espacio de influencia en la escuela pública –de modo directo o mediante las organizaciones de profesores y padres católicos– irreconocible en otros contextos donde hay separación plena entre Iglesia y Estado, espacio que se ha mantenido incluso tras la proclamación de la República en el año 1946; por otra parte, la búsqueda constante, sobre éste y otros puntos concernientes a la cuestión religiosa, de un compromiso entre las dos fuerzas políticas con mayor raigambre popular que se afirmaron tras la Segunda Guerra Mundial, la Democracia Cristiana y el Partido Comunista, ha jugado en la misma dirección desde la etapa Constituyente y ha sido uno de los elementos de acuerdo tácito sobre el que, más allá del choque entre el gobierno y la oposición, se han regido los equilibrios entre los partidos a lo largo de todo el período histórico ahora conocido con el nombre de «Primera República».

Durante la Asamblea Constituyente, el artículo 33 fue objeto, antes de alcanzar su redacción actual y definitiva, de un largo debate y elaboración, por la dificultad objetiva de llegar a un acuerdo aceptable por las principales fuerzas políticas y en particular por los Demócrata Cristianos, por un lado, y los partidos laicos y de inspiración marxista por otro (Ambrosoli, 1987). Del éxito de ese encarnizado debate –y tras la aprobación del artículo 7 que había acogido el Concordato en la Constitución, complaciendo la principal petición de los Demócrata Cristianos[19]– resultó el texto que conocemos (ver nota 16), en el que se reconoce a «Entes y parti-

(17) Dato relativo a los alumnos de los centros estatales y no estatales en el año escolar 2002-03 (Fuente: MIUR). Hay que subrayar que, si los alumnos de las escuela privadas son actualmente una cuota minoritaria, sin embargo el número de instituciones que han sido reconocidas como escuelas concertadas en base a la nueva ley aprobada en 2000 es casi equivalente al de los institutos estatales existentes.

(18) El Concordato entre Iglesia y Estado, fijado en la época del régimen fascista, cerró la «cuestión romana», es decir las diferencias surgidas entre el recién nacido Estado italiano y la Iglesia católica tras la conquista de Roma en 1870 por las tropas del general Cadorna que condujo a la prohibición papal para que los católicos participaran en la vida política del país.

(19) El artículo 7 fue aprobado por mayoría en la Asamblea Constituyente en que los Comunistas, rompiendo el pacto de unidad de acción que les ligaba a los Socialistas, votaron junto a los Demócrata Cristianos.

culares» la libertad de instituir y organizar escuelas, sin comportar ningún derecho de financiación. Se aplazaba a una futura ley la regulación del trato a los alumnos de escuelas privadas que desearan la «paridad» con las públicas, la cual entretanto seguía estando regulada por una ley de 1942 (n. 86)[20], anterior a la entrada en vigor de la nueva Constitución en 1948. De hecho, la disposición establecida en el artículo 33 para regular la relación entre la enseñanza pública y la privada no ha sufrido ninguna modificación ni ha dado lugar a la aprobación de ninguna otra ley referente a este tema en el Parlamento, a pesar de algunos intentos –no muy convencidos– por parte de los Demócrata Cristianos. La situación se ha mantenido así hasta la caída del muro de Berlín en 1989 y hasta el terremoto surgido con la investigación de la magistratura milanesa sobre la corrupción administrativa y las elecciones de 1992, que han cambiado radicalmente el panorama político italiano.

Una de las paradojas de este país al permitir la aprobación de una ley en favor de la paridad entre centros públicos y privados ha sido la presencia de un ministro ex-comunista en el gobierno de centro-izquierda presidido por un hombre político de la misma procedencia. El texto de la ley (n. 62), acordado por la mayoría con una operación justificada por la voluntad de no despertar las históricas divisiones entre «católicos» y «laicos», fue aprobado definitivamente por el Parlamento en marzo de 2000. La ley agrava en cierto sentido el problema en vez de resolverlo. De hecho, en el exordio del artículo 1 declara solemnemente que «el sistema nacional de enseñanza está constituido por las escuelas estatales y las escuelas concertadas privadas y de los Entes Locales» y prosigue enumerando los requisitos y obligaciones de los centros que piden y obtienen la paridad. Sin profundizar en la contradicción existente entre «la plena libertad en la orientación cultural y la dirección pedagógico-didáctica» reconocida a los centros concertados y la exigencia de que presenten «un proyecto educativo acorde a los principios de la Constitución», así como entre la obligación de recibir todas las peticiones de plazas y la condición para quienes se matriculan de aceptar el proyecto educativo de centro, en cualquier caso resulta difícil encontrar en el artículo 33 de la Constitución, que configura la enseñanza privada como una vía de formación paralela y alternativa a la pública, los fundamentos del sistema integrado en que participan los centros privados de igual modo que los estatales, que pretende instaurar la ley 30. Si éste era el objetivo a lograr, el único camino conducente a una solución coherente era la revisión constitucional según los procedimientos previstos (art. 138). La incapacidad o la imposibilidad de seguir esta vía ha conducido a un texto de ley que, aunque representa una ruptura con el pasado por sus declaraciones de principios, no desemboca en las consecuencias que hubiera sido lógico esperar, puesto que resulta problemático continuar negando el apoyo económico a los centros concertados, una vez proclamados parte del sistema nacional de educación al igual que los centros estatales. Sin embargo, en cuanto a la financiación, debido a la imposibilidad de superar, con la Constitución vigente, el obstáculo del «sin gravámenes para el Estado»[21], la ley se limita a conceder ayudas a

(20) La ley 86 de 1942, de la cual, seguidamente a una sentencia del Tribunal Constitucional en 1958, se declararon ilegítimos los artículos que preveían la autorización discrecional de la Administración para la apertura de centros privados, ha seguido estando vigente en los artículos que regulaban las condiciones para el reconocimiento de la validez legal de los estudios y títulos obtenidos en los centros privados.

(21) La expresión fue introducida en el texto del artículo 33 con una enmienda denominada, como su autor, «enmienda Corbino», para evitar que la equivalencia de trato a los alumnos de las escuelas concertadas fuese extendida, además del reconocimiento legal de los títulos de estudios obtenidos en ellas, a la financiación.

las familias con becas al amparo del derecho a estudiar, desatendiendo así las expectativas de quienes se reconocen en las razones e intereses de la educación privada.

Aprovechando la circunstancia creada por la incongruencia de la ley, y en el propósito de hacer coherentes premisas y consecuencias, actualmente la coalición de centro-derecha, que accedió al gobierno en 2001, trata de hacer pasar el principio de la financiación directa a las familias que eligen para sus hijos las escuelas privadas, por medio de una política de bonos educativos (*vouchers*) –hasta el momento de modesta entidad– impulsada por los gobiernos regionales especialmente en el Norte.

LA CUESTIÓN DE LA REGULACIÓN Y EL CONTROL: EL FRACASO DEL MERCADO

Nos hemos detenido en la cuestión de la libertad de elegir la escuela por ser ésta uno de los dos elementos fundamentales que configuran un cuasimercado educacional (Levacic, 1995).

Resumiendo, en el sector público, actualmente predominante en Italia, desde hace tiempo no hay ningún vínculo, al tiempo que aumenta la presión para ampliar la posibilidad de optar por la enseñanza privada, apoyando económicamente la elección de las familias en esta dirección. El segundo punto clave, el financiamiento a los centros escolares, ya sea directa o indirectamente, según el número de matrículas, todavía no ha tenido lugar, aunque recientemente la asignación de algunas ayudas a las escuelas ha seguido esta modalidad.

No pretendemos entrar aquí en cuestiones políticas o filosóficas –merecedoras de otro espacio de análisis y discusión– que provoca, en el escenario abierto por los procesos de globalización y declive de los Estados nacionales, la tendencia a hacer de la educación, en lugar del bien público por excelencia, un bien esencialmente privado, prefigurando en cierto modo el fin del proyecto –utopía quizás– del Iluminismo.

Siguiendo en el plano de la observación y de la investigación empírica, puede ser instructivo hacer referencia a la experiencia de aquellos países, como Bélgica y Holanda, en los que, por razones fundamentalmente ligadas al pluralismo religioso de la sociedad civil y al conflicto por el control de la educación entre la Iglesia católica y el Estado, el cuasimercado constituye desde hace varias décadas la solución institucional a la regulación del sistema educativo.

Es un dato real, procedente de las comparaciones internacionales, el que en los dos países se registren proporciones de variancia en los resultados de los alumnos por *variancia entre centros* –distinta a la *variancia entre alumnos*– superiores al resto de los países europeos (Grisay, 1988).

En opinión de un economista (Vandemberghe, 1996), estudioso de las repercusiones que este modo de regulación ha causado en la comunidad francófona belga, el cuasimercado, contrariamente a las opiniones de sus partidarios, no produce aquella competición *virtuosa* entre los centros que debería mejorar la calidad de la enseñanza para *todos*. Este modelo no sólo tiende a producir una polarización entre escuelas de élite por un lado, donde se concentran los alumnos más favorecidos cultural y socioeconómicamente, y escuelas-gueto, sino que tampoco estimula a los centros y profesores a hacer el mayor esfuerzo para ofrecer a los alumnos el mejor servicio posible en términos de calidad pedagógica y didáctica. La competencia entre centros produce –en función de que entre ellos exista o no un diferencial de reputación– o un equilibrio simétrico, que genera una situación de inestabilidad continua dificultando a los agentes el planteamiento de acciones eficaces, o con más frecuencia un equilibrio asimétrico en el que tanto los

centros que están en el vértice como los que están en la base de la jerarquía no son estimulados a centrarse en el perfeccionamiento y la innovación de las propias prácticas didácticas. Puesto que el efecto de los compañeros *(peer effect)* constituye un importante *input* no monetario y ya que cada actor individual, la escuela o la familia, hace sus elecciones sin preocuparse por las consecuencias (las *externalidades*) que éstas tienen para los otros, el cuasimercado educacional falla en la resolución del principal problema de coordinación, es decir la asignación de estudiantes heterogéneos a las diferentes unidades del sistema (los centros en primer lugar y en segundo las clases) y en consecuencia genera más ineficacia en términos de resultado global y sobre todo mayor desigualdad en cuanto a la calidad de la enseñanza ofrecida y las oportunidades de aprender.

Vandemberghe indica (1997) que el efecto de segregación entre los centros respecto a la capacidad de los estudiantes y su nivel socioeconómico es una realidad que en Bélgica abarca tanto a las escuelas primarias y del primer ciclo de la enseñanza secundaria pertenecientes al tronco común del itinerario escolar, como a las escuelas secundarias pertenecientes a la misma especialidad, que en ambos casos tendrían que proporcionar formalmente la misma enseñanza. El fenómeno está en relación con dos factores: el grado de intensidad de la libre elección o de concentración del mercado educacional a nivel local; y el número de centros accesibles para el usuario.

Cuanto mayor es la libertad de elección y el número de centros, tanto mayor es el grado de segregación existente entre uno y otro. Además, en consonancia con el avance de los estudios, se asiste a una gradual selección (*cream-skimming*): los centros mejor colocados en la jerarquía en el primer año de la escuela secundaria mantienen su posición durante los siguientes años y presentan un descenso en el número de alumnos, mientras que los centros que ocupan las posiciones inferiores ven un aumento de sus alumnos, convirtiéndose en el *refugium peccatorum* de los estudiantes rechazados por los anteriores. La polarización entre centros –concluye Vandemberghe– se correlaciona como tercer factor a los efectos del proceso acumulativo de evaluación y orientación de los alumnos. En Bélgica este proceso está prácticamente controlado del todo por los profesores de cada escuela, pues ellos tienen la responsabilidad de la evaluación certificativa y de la orientación y falta, a diferencia de lo que suele suceder en otros países, un control centralizado independiente, mediante comisiones externas de examen u otros medios, sobre las competencias de los alumnos[22]. Además, las reglas concernientes a los currícula, los métodos evaluativos y los requisitos de admisión son limitadas y los centros tienen una relativa libertad de definir el contenido de los programas.

En definitiva, a falta de dispositivos de control y de correcciones a la tendencia espontánea del cuasimercado a evolucionar hacia situaciones de equilibrio no coincidentes con el *optimum* social, dicho sistema, además de más injusto, ni siquiera produce beneficios en términos de eficacia global como le atribuyen sus partidarios.

Nos basaremos en el análisis anterior para afrontar, en este punto de nuestra reflexión, la cuestión decisiva de la evaluación, entendida como evaluación de los estudiantes por parte de los centros y evaluación del sistema escolar.

Como se vio, el artículo 33 de la Constitución italiana prevé un examen de Estado

(22) Partiendo de los datos extraídos de las comparaciones internacionales sobre los resultados escolares, se observa una relación positiva entre éstos y la existencia de currícula y exámenes nacionales (Gundlach y Wossmann, 2001).

para «la admisión en varios tipos y grados de educación o para la conclusión de los mismos». Esta fue una de las innovaciones implantadas en 1923 con la reforma de Giovanni Gentile, cuyo objetivo, además de garantizar el rigor de los estudios y el valor de los diplomas, era asegurar la igualdad de trato a los alumnos de los centros públicos y privados, los cuales debían someterse, al terminar sus estudios, al juicio de comisiones íntegramente constituidas por docentes externos a los institutos donde se habían formado. El principio del examen de Estado se acogió sucesivamente en la Constitución republicana; pero con un proceso acelerado a partir de la reforma de 1969 se ha ido vaciando de contenido y el examen ha perdido la capacidad de funcionar como instrumento de certificación de las competencias conseguidas realmente por los alumnos y como filtro sobre la idoneidad de continuar los estudios a nivel universitario. Esto ha producido porcentajes de promociones cada vez más elevadas y el que en los años noventa habían llegado a un nivel incluido entre el 94% y el 96%. En la práctica, el examen mantenía un cierto valor selectivo sólo hacia los alumnos que lo sufrían como privatísticos externos. El proceso, que no ha cambiado ni siquiera con la reforma del examen realizada en 1997, ha culminado con la medida recientemente adoptada por el actual gobierno, que, justificándolo con la necesidad de ahorrar, ha suprimido la presencia de docentes externos (antes iguales al 50%, más el presidente) en las comisiones de examen, ahora compuestas sólo por profesores de las clases terminales y por un presidente externo, que trabaja con todas las comisiones de una escuela. La evaluación y certificación de las competencias de los estudiantes se ha convertido en una práctica casi completamente autorreferencial. Además, puesto que la normativa se aplica a las escuelas privadas declaradas concertadas, para ellas también falta cualquier forma de control independiente[23].

Más allá de la evaluación de los estudiantes realizada por los profesores, en régimen de autonomía escolar un instrumento fundamental ya sea para *gobernar* el sistema educativo, si se quiere evitar derivas peligrosas, ya sea para darle *transparencia*, es un servicio de evaluación de las prestaciones de los centros en cuanto a resultados obtenidos en el plano formativo. La previsión de un organismo designado para ello está presente en los textos normativos sobre la autonomía. Sin embargo, respecto a este punto esencial, entre «hechos» y «palabras» la desviación es muy amplia, sin contar que, desde el punto de vista de la secuencialidad lógica, se debería haber empezado de aquí para realizar la reforma, y no al contrario. Pero vayamos por pasos. Con el anterior gobierno, ya se había instituido en 1999, sobre las estructuras preexistentes del Centro Europeo de Documentación Educativa de Roma, el Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo. La nueva mayoría llegada al poder en 2001 ha suprimido las estructuras directivas del Instituto, designando a otros miembros en sustitución de los anteriores, y confiando a un Grupo de Trabajo constituido complementariamente mediante decreto del Ministro de Educación el establecer las normas de actuación de las disposiciones sobre la evaluación del sistema. Dicho Grupo de Trabajo ha dirigido una primera experimentación sobre un grupo de centros voluntarios en el año 2001-02 y ha impulsado una segunda experimentación para el año 2002-03. Por encima del continuo *stop and go* que también

(23) Es cierto que la ley n. 53/2003 prevé en el Art. 3 que el examen final de Estado de la enseñanza secundaria se desarrolle mediante pruebas organizadas por las comisiones de examen y pruebas «organizadas y dirigidas» por el Instituto Nacional de Evaluación del Sistema, pero de momento no se conoce cómo se realizará esta disposición.

se vive en este sector estratégico, en los documentos hasta ahora publicados no queda claro lo que se quiere construir: un sistema de control de los estándares de calidad del servicio, un sistema de evaluación de la productividad global del sistema en cuanto a resultados de aprendizaje de los alumnos (a semejanza del NAEP en los Estados Unidos)[24] o un sistema de *accountability* de cada centro, sin que coincidan los tres. Además, cuesta comprender qué uso, interno o externo, se pretende dar a los datos recogidos y cuántos recursos se van a dedicar al sistema de evaluación: si se quiere asegurar su calidad técnica y metodológica, es preciso el empleo de recursos no indiferentes, que se restarían del gasto destinado a la educación o se tomarían de otras áreas, lo que no es nada fácil.

En espera de ver el desenlace de esta situación, nos parece oportuno subrayar un aspecto a la luz del primer experimento-piloto finalizado recientemente[25]. La experiencia de los países en que, como Gran Bretaña, se ha implantado un sistema de evaluación periódica de los resultados obtenidos por los alumnos para conocer su *accountability*, demuestra que, si se quiere evaluar la eficacia pedagógico-didáctica real de las escuelas, es necesario que las comparaciones entre una y otra o con las medias nacionales y locales hayan tenido «bajo control» los niveles de competencia inicial de los estudiantes de los distintos centros y su bagaje social y familiar, evitando la publicación del *ranking* (*League Tables*) a partir de resultados absolutos (Teddlie y Reynolds, 2000), lo que, además de ser injusto, sólo puede fomentar la tendencia al *shopping* escolar por parte de los usuarios con las repercusiones descritas anteriormente.

CONCLUSIONES

Llegados a este punto, no es fácil hacer balance bien porque, como se ha dicho, la autonomía en Italia todavía es demasiado reciente, bien por la inestabilidad del cuadro político que la engloba. En estas condiciones, todo balance es provisorio y cualquier conclusión podría ser contradicha o desmentida por los futuros acontecimientos de una situación que, desde todos los puntos de vista, se encuentra en curso.

Además, para complicar la situación, la reciente reforma del título V de la Constitución[26] ha acentuado la tendencia hacia la devolución de la educación a las Regiones, estableciendo que, mientras el Estado conserva la potestad exclusiva de legislación respecto a las normas generales, la educación escolar se convierte en objeto de legislación conjunta entre el Estado y las Regiones, a las que se ha concedido íntegramente la legislación sobre la enseñanza profesional, salvando la autonomía escolar. A la modificación del artículo 117 de la Constitución, realizada por el gobierno anterior al final de su legislatura, se ha añadido una nueva propuesta de cambio de la actual mayoría para conceder a las Regiones la competencia exclusiva en materia, aparte de sanidad y policía local, de «organización escolar, gestión de centros y formación» y las «definiciones de los programas escolares y formativos de interés específico de la Región» (ver nota 8).

(24) *National Assessment of Educational Progress:* Evaluación Naciónal del Progreso Educativo

(25) El experimento, cuyo objetivo era controlar la máquina organizativa, ha sometido a los alumnos de las clases terminales de un amplio grupo de centros seleccionados voluntariamente a pruebas objetivas de Italiano y Matemáticas, procesando los datos relativos a nivel nacional, de área geográfica y de cada centro (los informes sobre los resultados aparecen en el sitio del INVALSI: http://www.cede.it).

(26) El Título concierne los poderes de las Regiones, Provincias y Municipalidades y comprende los artículos 114 a 133.

Dicho esto, y ante la imposibilidad de prever la evolución que tendrá semejante situación, intentaremos presentar algunas consideraciones finales.

Ninguno de los principales problemas del sistema educativo italiano –que hemos tratado de ilustrar sintéticamente en los párrafos anteriores– ha sido resuelto, ni se ha encaminado hacia su solución, mientras que aumenta la incertidumbre y confusión en todos los niveles. El proceso de reforma, incluso para las continuas diferencias entre las fuerzas políticas y las mismas incongruencias y contradicciones internas, por el momento ha conseguido el efecto de desestabilizar el sistema público de enseñanza sin mejorar ni su eficacia ni su eficiencia global. Aún es pronto para saber qué intereses y grupos sociales se beneficiarán de semejante situación, aunque no es difícil de imaginar.

Con una interpretación maliciosa, pero quizá no tan lejana de la realidad, se podría afirmar que el consenso de que ha disfrutado y disfruta oficialmente la autonomía en Italia, también se ha debido al hecho de que ésta constituye una vía de escape ante las responsabilidades que se han hecho demasiado complejas para una clase dirigente que no sabe estar a la altura de sus obligaciones, siendo un modo fácil de descargar a la periferia las soluciones de los problemas que se desconocen, no se quieren o no se pueden combatir en las sedes oportunas. La misma ambivalencia que la política de la autonomía demuestra –en particular si es la retórica verbal que prevalece sobre el análisis crítico y racional– se presta al juego de poner aparentemente todos de acuerdo sin comprometerse en las indicaciones de elecciones y opciones precisas.

La situación actual del sistema educativo italiano presenta paradójicamente, dada la profunda diferencia de tradiciones en el plano histórico e institucional, unas similitudes con los Estados Unidos, donde a la «irreformabilidad» del sistema, reconocida por algunos estudiosos americanos, se acompaña hace ya veinte años una producción continua de reformas cargadas de esperanzas salvíficas y puntualmente destinadas al fracaso (Cuban, 1990; Dorn, 2000; Labaree, 1999).

Con las palabras de uno de ellos, con quien comparto la convicción de que la educación, antes que un problema técnico o puramente económico, es fundamentalmente un problema *político*, cierro estas breves anotaciones finales:

> El problema no es que no sepamos cómo mejorar las escuelas, sino que estamos luchando entre nosotros sobre los objetivos que debe buscar la educación. Determinar los objetivos es un problema político, no técnico, que se resuelve mediante un proceso de toma de decisiones y no mediante investigaciones científicas. La respuesta radica en los valores (qué tipo de escuela queremos) e intereses (quién respalda qué valores educacionales) más que en una lógica apolítica. Antes de que creemos otro centro de investigación (para decidir «qué funciona» en la clase) o propongamos otro cambio organizacional (como la elección de la escuela o un currículum nacional), debemos asegurar un debate público sobre la conveniencia de beneficios sociales alternativos de la escolaridad.
>
> (Labaree, 1997, p. 16)

(Traducción: Silvia Mantero)

BIBLIOGRAFÍA

AMBROSOLI, L.: *La scuola alla Costituente.* Brescia, Paideia, 1987.

BAGLEY, C. et al.: «Barriers to school responsiveness in the education quasi-market» in *School Organization*, 1 (1996), pp. 45-58.

BECKER, G. S.: *Human capital.* Columbia University Press, 1964.

— *Accounting for tastes.* Harvard University Press, 1996.

BOTTANI, N.: *La ricreazione è finita. Dibattito sulla qualità dell'istruzione.* Bologna, Il Mulino, 1986.

— *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica.* Bologna, Il Mulino, 2002.

BUCHANAN, J.; TULLOCK, G.: *The calculus of consent: logical foundations of a constitutional democracy.* University of Michigan Press, 1962.

BUCHANAN, J.: *Toward a theory of the rent seeking society.* Texas A & M University Press, 1980.

CHUBB, J. E.; MOE, T. M.: *Politics, markets and America's schools.* Washington D.C., The Brookings Institution, 1990.

CUBAN, L.: «Reforming again, again, and again», en *Educational Researcher*, 1 (1990), pp. 3-13.

DORN, S.: «The obsolescence of educational reforms», en *Educational Policy Analysis Archives*, 8 (2000), 2 (http://olam.ed.asu.edu/eppa/v8n2.html).

GARDNER, D. P.: *A nation at risk: the imperative for educational reform.* Washington D.C., National Commission on Excellence in Education, Department of Education, 1983.

GEWIRTZ, S. et al.: *Market, choice and equity in education.* Buckingham, Open University Press, 1995.

GRISAY, A.: *Du mythe de la «bonne école» a la realité (fuyante) de l' «école efficace».* Université de Liege, Service de Pedagogie Experimentale, 1988.

GUNDLACH, E.; WOESSMAN, L.: «Better schools for Europe», en *EIB papers*, 2 (2001), pp. 9-21.

HANUSHEK, E. A.: «The economics of schooling: production and efficiency in public schools», in *Journal of Economic Literature*, 3 (1986), pp. 1141-1177.

HANUSHEK, E. A.; KIMKO D. D.: «Schooling, labor force quality and the growth of nations» en *American Economic Review*, 5 (2000), pp. 1184-1208.

LABAREE, D. F.: *How to succeed in school without really learning. The credentials race in american education.* Yale University Press, 1997.

— «The cronic failure of curriculum reform» en *Education Week*, 19 de mayo de 1999.

LEVACIC, R.: *Local management of schools: analysis and practice.* Buckingham, Open University Press, 1995.

MARTINI, A.: «Le plan d'offre de formation entre illusion et réalité: une analyse des expèriences des écoles en Vénétie», en *Politiques d'éducation et de formation*, 1 (2001), pp. 29-42.

MEURET D. et al.: «Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effets», en *Cahier de L'IREDU* 62. Dijon, CNRS/Université de Bourgogne, 2001.

NISKANEN, W.: *A reflection on Bureaucracy and representative government.* Chicago, Aldine, 1971.

OECD-CERI: *Education at a glance.* París, *OECD Indicators*, 1998.

OECD: *Knowledge and skills for life. First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. París, 2001.*

POWER, M.: *La società dei controlli.Rituali di verifica* (tit.orig. *The Audit society. Rituals of verification*). Torino, Edizioni di Comunità, 2002.

SOMAINI, E.: *Scuola e mercato. Problemi e prospettive dell'istruzione in Italia.* Roma, Donzelli, 1997.

VANDEMBERGHE, V.: *Functioning and regulation of educational quasi-markets.* Louvain-la-Neuve, Université Catholique, Faculté des Sciences économiques, sociales et politiques, 1996.

— «Le dispositif institutionnel scolaire belge: un mécanisme hybride alliant l'état et le marché, marqué par la ségregation entre écoles», en *Savoir*, 9 (1997), pp. 364-375.

VENTURA, S.: *La scuola tra Stato e Chiesa.* Rimini, Maggioli, 1998.

UN CUASI MERCADO EDUCACIONAL: LA ESCUELA PRIVADA SUBVENCIONADA EN CHILE

CLAUDIO ALMONACID (*)

RESUMEN. Este artículo analiza la experiencia chilena de implementar la autonomía escolar a través de los colegios «particular subvencionados», los cuales comparten la doble cualidad de pertenecer a una administración privada y recibir recursos públicos. Esta experiencia se basa en las orientaciones teóricas neoliberales que combinan conceptos como libre elección por parte de las familias, *vouchers* educacionales y autonomía para crear colegios, que les permiten competir con los colegios municipales y entre sí. Se discute sobre las características y consecuencias de este cuasi mercado educacional.

ABSTRACT. This article analyses the Chilean experience of implementing school autonomy by way of "subsidised private" schools, which have the dual quality of being private schools and receiving state funds. This experience is based on theoretical neo-liberal approaches that combine concepts such as free choice for families, educational vouchers and autonomy to establish schools, allowing these schools to compete with municipal schools and among themselves. The characteristics and consequences of this educational quasi market are reviewed.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es analizar los «establecimientos particular subvencionados» como un ejemplo del proceso de autonomía escolar que se ha desarrollado en Chile, mostrando cómo se comporta la oferta educacional cuando es colocada en el mercado. La importancia de este análisis se basa en que «la experiencia de Chile es pregonada como modelo de una reforma exitosa, y los asesores del Banco Mundial y de otros organismos internacionales recomiendan cada vez más el subsidio por estudiante como instrumento normativo predilecto para el financiamiento estatal de las escuelas primarias y secundarias» (Medlin, 1997, p. 91).

El sistema educacional chileno se caracteriza por estar articulado sobre la base de un modelo de descentralización administrativa y curricular. Como hemos señalado en otro artículo (Almonacid, 2001), este sistema fue originado en la década de los ochenta por la dictadura militar y ha sido

(*) Universidad Austral de Chile.

Revista de Educación, núm. 333 (2004), pp. 165-196
Fecha de entrada: 07-01-2004 Fecha de aceptación: 30-01-2004

consolidado y legitimado por los sucesivos gobiernos democráticos que, desde 1990, gobiernan Chile. En este sistema, distintos oferentes educacionales compiten por una misma porción de la matrícula escolar, diferenciándose por la calidad de su infraestructura, su equipamiento, su tradición e institucionalidad y, cada vez más, por los resultados académicos de sus alumnos. Ello ha generado una profunda segmentación de la matrícula y su rendimiento, *como* es evidente en la prueba nacional Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), la que muestra que el rendimiento de los alumnos está estratificado dependiendo del tipo de colegio al que asisten y de su origen socioeconómico. En el centro de esta situación está la competencia entre los colegios municipales y particulares subvencionados, basada en las orientaciones teóricas neoliberales que combinan conceptos como libre elección por parte de las familias, *vouchers* educacionales y autonomía escolar. De este modo, entenderemos, en este análisis, que el concepto de autonomía aplicado en Chile, se corresponde más con aspectos de gestión institucional que con aspectos pedagógicos.

Como señala Quiroz «la educación particular subvencionada se ha constituido en una opción atractiva de educación para el 32% de los hogares chilenos. Si se la compara con la educación municipalizada, se encuentra que existen importantes diferencias en términos de rendimiento escolar, además de representar una menor carga en cuanto a aporte estatal. Existe una creciente preferencia por parte de los hogares chilenos para escoger esta modalidad de educación sobre la educación municipal» (Quiroz, 1997, p. 19). Aedo, por su parte, señala que la teoría de los *vouchers* «amplía en particular el rango de elección de las familias de ingresos bajos medios, al permitirles optar por una educación privada» (Aedo, 2001, p. 49).

Para efectuar este análisis, se realizará en primer lugar un análisis general de la educación subvencionada y luego se generará un análisis al interior de la educación particular subvencionada. Sostendremos que en el interior de la educación particular subvencionada, luego de un proceso de veinte años de existencia, es posible identificar grupos diversos de acción, con objetivos y desempeños diferentes.

SISTEMA EDUCATIVO EN CHILE: ELEMENTOS CONTEXTUALES

Al inicio de la década de los ochenta, el gobierno militar chileno diseñó nuevas políticas educativas, en el marco de una operación mayor, que intentaba modificar el papel del Estado, bajo el argumento de que existían insuficientes recursos fiscales para sostener el crecimiento del sistema educativo y que, además, los escasos recursos existentes eran malgastados por la burocracia educacional. Estas políticas transfirieron algunas funciones económicas y los servicios sociales a unidades de gobierno local (municipios) y permitieron que la sociedad administrara establecimientos educacionales (particular subvencionados, particular pagados y corporaciones). Así, el Estado deja de actuar como único proveedor y se constituye en un ente subsidiario y regulador de los servicios educativos. Como parte de sus nuevas funciones el Estado se encarga de la fijación de estándares, de la evaluación de la calidad y de asegurar la equidad a través de mecanismos de asignación de recursos que discriminen a la población según el nivel y tipo de necesidad.

Con la descentralización educacional se produce un traslado del énfasis en la oferta educativa hacia la demanda. Se asume que la participación de las familias, de la comunidad y de las organizaciones de la sociedad civil será un elemento crucial en la solución de los problemas sociales. El papel más activo que se asigna a la comu-

nidad descansa en la idea de que la capacidad de innovación se encuentra diseminada en la sociedad y no concentrada exclusivamente en el Estado. Esto permite que, por un lado, sean los propios padres quienes elijan el «mejor» colegio para sus hijos y que, por otro, los privados puedan administrar establecimientos educacionales para satisfacer esas demandas.

El objetivo de estas políticas fue crear un mercado educacional en donde libremente se articulen demandas sociales con ofertas educativas. Sin embargo, preferimos utilizar el concepto de «cuasi mercado educacional», siguiendo a autores como Whitty (2000) y Calero y Bonal (1999), por cuanto este «mercado» se encuentra altamente regulado por el Estado, quien controla aspectos como la entrada de nuevos proveedores, las inversiones, la calidad del servicio y el precio de la enseñanza (Whitty, 2000), con lo cual no es posible el funcionamiento de un mercado «libre». Calero y Bonal (1999), por su parte, señalan que «la introducción en el sector educativo de mecanismos similares a los utilizados en los mercados (capacidad de elección, competencia, participación de proveedores privados, sistema de incentivos y desincentivos económicos, etc.), que sustituyan o complementen a los sistemas de asignación jerárquica está en la base de la formación de un cuasi mercado educativo. Estos mecanismos deben ir acompañados por sistemas de financiación, regulación y control públicos que garanticen la consecución de los objetivos que el conjunto de la sociedad asigna en cada momento a la función educativa» (Calero, Bonal, 1999, p. 51).

Este «cuasi mercado educacional» implicó otorgar al sector privado una mayor participación en la definición y creación de la oferta educativa, lo cual produjo una diversificación de la oferta educativa que, hasta ese momento, era bastante homogénea, y permitió a muchas familias optar por alternativas educacionales distintas a la estatal (municipal), según sus propias preferencias. Se esperaba que la competencia entre establecimientos educacionales contribuyera a mejorar la calidad de la oferta en todo el sistema, en tanto las «malas» escuelas desaparecerían producto de que los padres optarían por enviar a sus hijos a instituciones que entregaran mejores oportunidades. El supuesto de esta política era que la adopción de modalidades privadas de gestión introduciría elementos de eficiencia que, hasta ese momento, no formaban parte de las prácticas usuales en el sector público.

Resulta clave para entender esta competencia, la relativa facilidad con la cual los particulares pueden crear sus establecimientos, así como la disminución de las funciones fiscalizadoras con que cuenta el Ministerio de Educación. Para mostrar gráficamente esta facilidad, citamos un folleto de UNICEF[1], en donde se señalan las siguientes condiciones que debe cumplir un establecimiento educacional para obtener reconocimiento oficial, a objeto de dar cumplimiento a un conjunto de exigencias mínimas establecidas en los artículos 21 y siguientes de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: tener un sostenedor que puede ser una persona natural o jurídica; contar con planes y programas de estudio propios del establecimiento o los generales elaborados por el Ministerio de Educación; poseer el personal docente idóneo, administrativo y auxiliar suficiente; funcionar en un local que cumpla con las normas establecidas; disponer del mobiliario, elementos de enseñanza y material didáctico según nivel y modalidad de enseñanza.

Otro aspecto interesante de considerar, a propósito de la autonomía de los establecimientos educacionales, se refiere a la posibilidad que tienen los colegios

(1) Ver documento completo en http://www.unicef.cl/centrodoc/pdf/folleto1.pdf

para seleccionar a sus alumnos, condición que tienen los colegios de dependencia particular subvencionada pero que no comparten los municipales (salvo algunas excepciones). En la práctica, esto ha implicado que los colegios particular subvencionados generen distintos mecanismos para seleccionar a sus alumnos (utilizando por ejemplo, criterios académicos, de madurez psicológica, o de comportamiento); en cambio, los colegios municipales tienen la obligación de aceptar a todos los alumnos que deseen matricularse, salvo que, comprobadamente, no dispongan de vacantes (Mizala, 1998). Así muchos colegios particular subvencionados han establecido pruebas de ingreso o colocan determinados parámetros de rendimiento para conservar la matrícula. Si bien éste es un tema que no está estudiado ni menos sus efectos, es claro que se trata de un fenómeno en aumento, que muestra que existen claros procesos de discriminación al interior del sistema escolar, ya sea por mejorar los rendimientos o por homogeneizar la cultura escolar[2].

Estructura y funcionamiento del sistema educativo chileno

Para analizar la oferta particular subvencionado, en primer lugar describiremos la estructura y funcionamiento del sistema escolar chileno, intentando dimensionar la presencia de los establecimientos municipales y particular subvencionados en el marco de procesos de descentralización administrativa y curricular. Para ello distinguiremos analíticamente entre procesos administrativos y curriculares y diremos que ambos procesos tienden hacia la descentralización.

Descentralización administrativa

Administración de los establecimientos educativos

El actual sistema escolar chileno se caracteriza por un proceso de descentralización administrativa en donde coexisten cuatro modalidades de establecimientos educativo, según su dependencia y fuente de financiamiento:

- *Municipal:* Este tipo de establecimiento está constituido en su mayoría por los antiguos establecimientos fiscales, los cuales fueron traspasados a los municipios a principios de los años ochenta. Reciben subvención estatal.
- *Particular subvencionado*[3]: Establecimientos creados con posterioridad a 1980 y que concilian la doble condición de desarrollar de manera privada la administración escolar y de ser reconocidos como

(2) Al respecto, resulta interesante una resolución de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (Informe 32/02, del 12 de marzo del 2002), en donde se señala la solución amistosa a la cual el Estado de Chile ha llegado con una alumna expulsada del colegio particular subvencionado Andrés Bello, de la ciudad de Coquimbo, debido a su embarazo adolescente. Lo interesante del caso es que la justicia chilena no acogió la demanda contra el establecimiento, frente a lo cual la familia de la afectada decidió acudir a instancias internacionales contra el Estado por no defender su derecho a la educación. En esta situación, es el mismo Estado quien decide buscar una «solución amistosa», que consiste en reubicar en otro colegio a la alumna y otorgar becas de continuidad de estudios, pero sin ir al problema de fondo: la libertad de los colegios para decidir quién puede estudiar en sus colegios que financia el Estado, ni sancionar a quienes realizan estas conductas discriminatorias. El texto completo de la resolución se puede encontrar en http://www.cidh.oas.org/annualrep/2002sp/Chile12046.htm.

(3) Los colegios subvencionados tienen su correlato en el sistema educativo español en los colegios concertados, aunque se diferencian en que no sólo están conformados por congregaciones católicas.

«cooperadores de la función educativa del Estado». Sus recursos provienen fundamentalmente de la subvención que el Estado les entrega y, secundariamente de la posibilidad de realizar cobros a los padres (financiamientocompartido).

- *Particular pagado:* Establecimientos que no reciben financiamiento del Estado y que son administrados de manera privada. Su financiamiento proviene del cobro de matrículas y mensualidades.
- *Corporaciones educacionales de Administración Delegada:* Establecimientos educacionales de enseñanza media técnico profesional, cuya administración fue traspasada en comodato a personas jurídicas sin fines de lucro (en particular, gremios empresariales). Reciben subvención del Estado, aunque calculada de manera diferente a los restantes colegios subvencionados. Por esta modalidad, 21 instituciones empresariales administran setenta establecimientos.

Financiamiento del sistema escolar

Como parte de los procesos de descentralización educativa, el Estado asigna y distribuye los recursos para el funcionamiento de los establecimientos educacionales. El principal mecanismo es la subvención escolar, la cual es entregada a los «sostenedores»[4] de los establecimientos[5]. Como señala Mizala (1998), el mecanismo de subvención escolar fue sugerido por M. Friedman y su aplicación en Chile «sigue a los alumnos», puesto que el gobierno subsidia a los establecimientos que han sido elegidos por los padres en función directa a la matrícula que alcanzan, de este modo los recursos cambian de sostenedor cuando los padres deciden cambiar a sus hijos de establecimiento educacional.

Según el Ministerio de Educación «esta subvención consiste en un pago por alumno basándose en una unidad de cuenta denominada Unidad de Subvención Escolar (USE). El monto de subvención en USE difiere de acuerdo al tipo de enseñanza (parvularia, básica, media, adultos, etc.), nivel educacional, tipos de escuela (diurno, vespertino), región geográfica y ruralidad, reflejando así las diferencias en los costos de proveer la enseñanza. En este mismo sentido el monto de subvención es diferente según si el establecimiento se encuentra en Jornada Escolar Completa (JEC) o no. El aporte mensual que recibe el establecimiento por concepto de subvención de escolaridad se calcula teniendo en cuenta el promedio de asistencia efectiva de los alumnos en los últimos tres meses. El modelo de financiamiento actual delega en los padres y apoderados la decisión de elegir el establecimiento al que asistirán los alumnos. Así, esta decisión define el destino de los recursos otorgados por el Estado a través de la subvención» (Mineduc, 2001).

Inicialmente, el financiamiento cubría el costo por alumno. Durante el primer año, la subvención por alumno era 22% más alta que el costo por alumno en las escuelas públicas primarias, y un 60% más alta que la subvención por alumno en las

(4) «Sostenedor» es el apelativo utilizado para referirse a las personas, naturales o jurídicas, de las cuales depende administrativamente un establecimiento educacional.

(5) En el caso de los colegios de dependencia municipal los recursos provenientes de la subvención escolar son entregados al Municipio; en cambio, en los colegios particulares subvencionados, estos recursos son entregados directamente al sostenedor. Esta subvención debe financiar los costos operaciones de los colegios, sin embargo, no existe una disposición que obligue al sostenedor a utilizar los recursos provenientes de la subvención escolar en el mismo establecimiento, con lo cual estos recursos pueden salir hacia otros destinos.

particulares. Sin embargo, a raíz de la crisis de la deuda externa, en 1982 la subvención se congeló, y hacia fines de 1989 había perdido cerca del 30% de su valor real. La desvalorización del financiamiento afectó por igual a los establecimientos particulares y a las municipales. Durante los gobiernos de la Concertación, el valor de la Unidad de Subvención Escolar fue actualizado y ajustado a las nuevas demandas sociales. La siguiente tabla muestra los valores vigentes durante el año 2001 de la Unidad de Subvención Escolar.

Como se aprecia, existe un valor diferenciado para cada nivel y modalidad de enseñanza. De este modo, el monto que recibe un sostenedor varía de acuerdo al nivel y modalidad en la cual se desarrolla su labor multiplicado por el promedio de asistencia de sus alumnos a clases en los últimos tres meses. Además estos valores se modifican en función del régimen de jornada escolar desarrollada, con lo cual cuando un colegio cambia de jornada escolar recibe más subvención escolar[6].

Factor Unidad de Subvención Educacional (USE) y valor por alumno, según tipo de subvención y nivel de enseñanza. Año 2000

	Sin Jornada Escolar Completa			**Con Jornada Escolar Completa**		
Nivel y Modalidad de Enseñanza	Factor USE	Valor en peso	Valor en dólar	Factor USE	Valor en peso	Valor en dólar
Educ. Parvularia (2º Nivel transición)	1,5601	16.815,08	28,03			
Educ. Gral. Básica (1º a 6º)	1,5636	16.852,81	28,09	2,1419	23.085,85	38,48
Educ. Gral. Básica (7º a 8º)	1,6972	18.292,78	30,49	2,1419	23.085,85	38,48
Educ. Especial Diferenciada	5,1894	55.932,46	93,22	6,5175	70.247,01	117,08
Educ. Media Científico Humanista	1,8952	20.426,87	34,04	2,5603	27.595,45	45,99
Educ. Media Técn. Profesional Agrícola y Marítima	2,8093	30.279,22	50,47	3,4684	37.383,15	62,31
Educ. Media Técn. Profesional Industrial	2,1913	23.618,30	39,36	2,7052	29.157,23	48,60
Educ. Media Técn. Profesional Comercial y Técnica	1,9654	21.183,50	35,31	2,5603	27.595,45	45,99
Educ. Básica de Adultos	1,1596	12.498,41	20,83			
Educ. Media C.H. Y T.P. Adultos (hasta 25 horas)	1,3177	14.202,46	23,67			
Educ. Media C.H. Y T.P. Adultos (con 26 horas y más)	1,5959	17.200,94	28,67			

Fuente: Compendio de Información Estadística Educacional. Año 2000. Ministerio de Educación. Los valores han sido actualizados a dólares de 2002.

(6) La Ley de Jornada Escolar en Chile obliga a los establecimientos educacionales subvencionados a modificar su régimen de jornada, salvo algunas excepciones fijadas en la misma ley. El plazo máximo era el año 2002. Debido a que en esa fecha el 60% de los establecimientos había cambiado a esta modalidad la fecha será pospuesta en un par de años, decisión que se encuentra en trámite parlamentario.

TABLA I

Financiamiento Compartido (1993-1999).
(Establecimientos, cobertura, ingresos en $)

	1993	1995	1997	1999
Núm. Establecimientos				
P. Subvencionado	232	998	1.199	1.334
Municipal	0	54	76	99
Total	232	1.052	1.275	1.433
MATRÍCULA				
P. Subvencionado	142.732	632.326	758.832	852.535
Municipal	0	40.008	63.536	89.399
Total	142.732	672.334	822.368	941.934
PORCENTAJE MATRÍCULA				
P. Subvencionado	14%	60%	65%	68%
Municipal	23%			
COBRO MENSUAL (en pesos)				
P. Subvencionado	2.564	3.182	5.090	7.095
Municipal		1.054	1.284	1.805

Fuente: Ministerio de Educación, Dpto. de Administración General, Unidad de Subvenciones. (citado por García Huidobro, 2001).

En 1993, con el objeto de aumentar los recursos escolares, la Ley de Impuestos a la Renta generó un mecanismo para incentivar el aporte de las familias a la educación de sus hijos, autorizando a los establecimientos de educación particular subvencionada (de enseñanza básica y media) y a los liceos municipales para cobrar una cuota mensual a los padres (procedimiento denominado Financiamiento compartido), sin perder la subvención estatal o rebajándola porcentualmente. En la tabla I se muestra la evolución que ha tenido el financiamiento compartido, considerando el número de establecimientos que la han adoptado y la matrícula que implica.

Como se desprende de esta tabla, ha existido una progresiva incorporación de los establecimientos a esta modalidad complementaria de financiamiento que, en la práctica, implica el pago de mensualidades por parte de los padres por recibir educación que hasta entonces era gratuita (subsidiada por el Estado). Se advierte además en esta tabla, que este mecanismo ha sido utilizado mayoritariamente por los colegios particular subvencionados. Como señala Aedo, «las estadísticas disponibles muestran que el financiamiento compartido ha tenido una acogida masiva por parte de la educación privada subvencionada. En efecto, alrededor de un 42% de estos establecimientos –que representan sobre el 72% de la matrícula del sector– habían decidido su traspaso al nuevo sistema para 1998» (Aedo, 2001, p. 20).

Así se genera una nueva configuración del sistema escolar chileno en que un 10% de la matrícula asiste a colegios particular pagados, 27% a establecimientos con financiamiento compartido (en 1993 implicaba un 4,7%) y un 63% que asiste a

colegios gratuitos (fundamentalmente municipales). Esta situación genera mayor segmentación de los estudiantes según la capacidad que los padres tienen para aportar económicamente a la educación de sus hijos. García Huidobro (2001) argumenta que el progresivo aumento de los cobros mensuales estaría indicando una tendencia a diferenciar entre establecimientos según la tarifa que cobren a los padres, con lo cual habría colegios más baratos y otros más caros, y por ello, más selectivos y segmentados.

Además, y como parte de los procesos desarrollados por los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, se entregaron recursos adicionales a algunos colegios subvencionados, según diversos criterios de focalización socioeducativos. Estos recursos se asignaron en forma paralela a la subvención escolar y tuvieron como objetivo corregir las distorsiones que produce el mismo mercado educacional, sin embargo, como veremos más adelante, en la práctica introdujeron nuevos elementos de competencia. Igual ocurre con los recursos que el Estado, mediante concursos públicos, está asignando para solucionar los problemas de infraestructura, que implica la implementación de la jornada escolar completa, con lo cual los sostenedores particular subvencionados, indudablemente, están aumentando su patrimonio económico.

Descentralización curricular

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), aprobada en 1990, el último día del gobierno militar, reformuló un aspecto central del funcionamiento del sistema educacional chileno: la formulación del currículo escolar, asignándole al Ministerio de Educación la responsabilidad de establecer «Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos» y formular «Planes y programas de estudio» para cada nivel de enseñanza. Esta situación reconfiguró el funcionamiento curricular del sistema escolar, puesto que ahora al Estado le corresponde generar las grandes orientaciones y proponer planes de estudio, dejando abierta la posibilidad para que los establecimientos educacionales construyan sus ofertas curriculares. Aun cuando no existe información disponible para saber si esto ha ocurrido, es posible pensar teóricamente que algunos colegios están elaborando ofertas curriculares como una forma de responder a las demandas que las familias realizan al sistema escolar.

En resumen, el sistema educacional chileno se caracteriza entonces porque los servicios educacionales son proveídos por una red de agencias públicas y privadas que funcionan en un escenario que, en el marco de procesos de descentralización, funciona como un «cuasi mercado educacional», en el cual se conjuga diversas fuentes de demandas educacionales y diversas ofertas, diseñadas por los distintos tipos de colegios. La competencia entre los cuatro tipos de establecimientos educacionales juega un papel esencial en este «cuasi mercado educacional», en donde se conjugan diversas ofertas educacionales para responder a las demandas de las familias por acceder a credenciales educacionales. De esta forma, las dimensiones de cada modalidad dependen de la capacidad de los sostenedores educacionales para captar la matrícula de los alumnos en edad escolar. Esta capacidad tiene repercusiones directas sobre el volumen de recursos que maneja cada establecimiento, ya que la matrícula (número de alumnos) determina la subvención (recursos económicos) que el Estado entrega a los sostenedores.

Análisis de la oferta educativa en Chile

A continuación se analizará la oferta educacional que realizan los colegios subvencionados en Chile. Analíticamente se realizarán dos análisis comparativos: en primer lugar, se comparará entre los co-

legiossubvencionados (municipales y particular subvencionados)[7] y, luego, se realizará un análisis intracaso para los colegios particular subvencionado. Se espera que este análisis muestre el funcionamiento en la práctica del principio de autonomía escolar, entendido como la capacidad de los sostenedores de responder a las demandas sociales, a través de sus colegios.

COMPARACIÓN ENTRE COLEGIOS SUBVENCIONADOS

La cobertura de los alumnos en edad escolar en educación básica en 1996 alcanzó un 98,3% en los niños de 6 a 13 años, y en enseñanza media un 85,9% de los adolescentes de 14 a 17 años. Estas cifras son las más altas de la historia de Chile, produciéndose en la última década los avances más significativos y recuperan el proceso de acceso al sistema escolar de la década de los setenta. En el caso de educación media, a juicio de García Huidobro (2001), la evolución de la matrícula ha sido más oscilante, pero a partir de 1994 se recupera el ritmo de crecimiento, con lo cual en siete años aumentó en más de 150.000 jóvenes.

TABLA II

Matrícula según dependencia administrativa. Total nacional. Año 2000

	Mun[8]	PS	PP	Corp	Total
Matrícula	1.884.320	1.256.116	312.808	55.265	3.508.509
%	53.7	35.8	8.9	1.6	100

Fuente: Compendio de Información Estadística Educacional. Año 2001. Ministerio de Educación.

Este aumento en la matrícula ha permitido a los sectores más pobres mejorar su niveles educacionales. A juicio de García Huidobro (2001) durante la última década, los alumnos más pobres se mantienen mayoritariamente en la educación municipal, mientras que los niños de los quintiles intermedios se encuentran en más de un tercio en los establecimientos particular subvencionados (lo cual es más notorio en enseñanza media). Por su parte, los alumnos provenientes del quinto quintil se encuentran en los colegios particular pagado. Al comparar estas cifras con la situación escolar de 1990, se aprecia que ha habido una marcada segmentación, puesto que en ese momento el 60% de los jóvenes de clase acomodada asistían a colegios municipales. Se puede argumentar, en esta misma línea que, en la última década (es decir, durante los gobiernos democráticos), ha ocurrido un reacomodo de la matrícula escolar en donde la clase media ha preferido enviar a sus hijos a los establecimientos particular subvencionados, quedando los colegios municipales para los alumnos más pobres.

La tabla III muestra que, del total de establecimientos educacionales existentes en Chile, 59% corresponden al sector municipal y 30% al sector particular subvencionado.

(7) De este modo, en la mayor parte de los análisis dejaremos de lado las referencias a los colegios particular pagados y a los administrados por corporaciones empresariales.

(8) Utilizaremos la siguiente nomenclatura Mun= establecimientos municipales; PS= Establecimientos particular subvencionados; PP= Establecimientos particular pagados; Corp= establecimientos administrados por corporaciones empresariales. Adicionalmente, utilizaremos Núm. EE para referirnos al número de establecimientos educacionales.

TABLA III

Núm. de EE, según dependencia administrativa. Total nacional. Año 2000

	Mun	PS	PP	Corp	Total
Núm EE	6.250	3.217	1.068	70	10.605
%	59	30	10	0,1	100

Fuente: Compendio de Información Estadística Educacional. Año 2001. Ministerio de Educación.

Al analizar la distribución regional de las distintas dependencias educacionales, se evidencia que existe diversidad al interior de éstas. Así por ejemplo, en todas las regiones la presencia de los colegios municipales es mayor que la de los particulares subvencionados, siendo mayor al 30% sólo en las regiones 1, 5, 9 y R.M., en donde el porcentaje es del 46%, con lo cual es la única región en donde prevalecen éstos sobre los municipales.

Al analizar las cuatro modalidades educacionales, según el área geográfica en que desarrolla su labor (tabla IV), se aprecia que los establecimientos municipales tienen mayor presencia en el sector rural que las restantes modalidades, las cuales tienden a ubicarse principalmente en el sector urbano. En este sentido, se puede argumentar que la educación de los niños de sectores rurales depende fundamentalmente de los esfuerzos públicos (independiente de quien la desarrolle) y que, por el otro lado, al sector «privado pagado» no le interesa la educación de los niños de este sector.

TABLA IV

Núm. de EE y matrícula, según dependencia administrativa y área geográfica. Total nacional. Año 2000

	Urbano		Rural	
Dependencia	Núm. EE	Matrícula	Núm. EE	Matrícula
Mun	2.385	1.664.839	3.865	312.768
PS	2.378	1.254.698	839	74.301
PP	1.050	315.215	18	4.041
Corp	60	52.124	10	2.967

Fuente: Compendio de Información Estadística Educacional. Año 2001. Ministerio de Educación.

Al hacer un análisis a nivel territorial de la presencia de los colegios particular subvencionados vemos que existe un comportamiento diverso de los colegios subvencionados según su ubicación en el territorio nacional, siendo la educación particular subvencionado un fenómeno con una presencia importante en la Región Metropolitana.

Comunas de la Región Metropolitana[9]

La tabla V muestra un *ranking* que hemos construido utilizando los datos de matrícula del Compendio de Información Estadística Educacional del Ministerio de Educación. En esta tabla se observa que, de las 52 comunas que conforman la Región Metropolitana, 32 de ellas tienen un porcentaje de matrícula

(9) Un reparo a este análisis es que en Chile no existe ninguna normativa que señale que los niños tienen que estudiar en la comuna en que viven, con lo cual es probable que exista una cierta movilidad de la matrícula escolar entre comunas cercanas o prestigiosas.

mayor al promedio nacional (35,8%) en los colegios particulares subvencionados, llegando incluso sobre el 70% en las comunas de La Cisterna y de Independencia. Casi la totalidad de estas 32 comunas se caracterizan por tener una conformación socioeconómica media baja y baja.

Se observa además que en comunas de alto crecimiento en los últimos años, de clase media (como Maipú, Puente Alto y La Florida), el porcentaje de matrícula en los establecimientos de administración particular subvencionada es cercana al 65%.

TABLA IV

Matrícula educacional de la Región Metropolitana, según comunas. Año 2000

	Comuna	Total*	Mun	Ps	%		Comuna	Total	Mun	Ps	%
1	Independencia	29.382	5.080	23.266	79,2	27	Melipilla	24.674	12.604	10.236	41,5
2	La Cisterna	43.971	7.433	33.064	75,2	28	Peñaflor	14.417	8.179	5.950	41,3
3	Huechuraba	12.686	4.083	8.392	66,2	29	Santiago	94.313	40.872	38.440	40,8
4	Maipú	87.201	23.379	57.265	65,7	30	Cerro Navia	23.030	13.879	9.151	39,7
5	Padre Hurtado	7.654	2.731	4.849	63,4	31	Quinta Normal	34.443	18.390	13.173	38,2
6	Puente Alto	88.974	29.869	55.434	62,3	32	Lo Espejo	17.797	11.044	6.738	37,9
7	San Miguel	34.634	6.538	21.413	61,8	33	Lo Prado	16.904	11.268	5.348	31,6
8	Cerrillos	17.952	6.686	10.961	61,1	34	San Bernardo	49.465	30.022	14.720	29,8
9	La Florida	92.987	24.303	56.591	60,9	35	Ñuñoa	45.101	13.223	13.016	28,9
10	La Pintana	37.359	14.655	22.704	60,8	36	Curacaví	5.239	3.835	1.339	25,6
11	La Granja	27.248	10.763	16.485	60,5	37	Lo Barnechea	13.337	3.592	3.240	24,3
12	San Joaquín	18.695	5.925	11.222	60,0	38	La Reina	26.728	6.798	6.346	23,7
13	El Bosque	42.531	17.020	23.339	54,9	39	Isla de Maipo	5.634	4.372	1.232	21,9
14	P.A.C.	20.253	7.929	11.054	54,6	40	Lampa	7.359	5.764	1.595	21,7
15	Renca	24.496	10.362	13.266	54,2	41	Buin	17.073	12.220	3.499	20,5
16	San Ramón	20.667	8.670	11.061	53,5	42	San José de Maipo	2.710	2.058	554	20,4
17	Recoleta	37.814	11.969	20.085	53,1	43	Paine	10.137	8.074	1.790	17,7
18	Pudahuel	29.083	12.114	15.067	51,8	44	Til Til	3.391	2.911	480	14,2
19	El Monte	5.462	2.835	2.627	48,1	45	Calera de Tango	2.963	2.423	341	11,5
20	Estación Central	28.148	12.152	13.465	47,8	46	Providencia	36.031	11.960	3.746	10,4
21	Quilicura	17.432	8.786	8.327	47,8	47	Las Condes	47.916	5.424	4.111	8,6
22	Conchalí	26.836	1.384	12.566	46,8	48	Pirque	3.100	2.498	238	7,7
23	Talagante	18.592	7.603	8.341	44,9	49	Vitacura	21.413	3.554	0	0
24	Macul	21.444	8.511	9.568	44,6	50	María Pinto	1.907	1.907	0	0
25	Colina	15.686	7.858	6.858	43,7	51	Alhué	1.098	1.098	0	0
26	Peñalolén	32.575	13.521	13.969	42,9	52	San Pedro	1.165	1.165	0	0

Fuente: Compendio de Información Estadística Educacional. Año 2001. Ministerio de Educación.
* Se han excluido del cálculo las otras dependencias.

En cambio, comunas de clase media acomodada (como Ñuñoa, Providencia, Las Condes, Lo Barnechea), no superan el 40% de matrícula en establecimientos de dependencia particular subvencionada. Así vemos que, (en el *ranking* que hemos construido) la comuna de Santiago ocupa el lugar 29 (40,8%), Ñuñoa el 35 (28,9%), Lo Barnechea el 37 (24,3%), La Reina el 38 (23,7%), Providencia el 46 (10,4%) y Las Condes el 47 (8,6%); incluso resulta curioso que en la comuna de Vitacura, de clase alta, no existen colegios particular subvencionados. Esta distribución puede significar que en esta comuna la opción educacional se da preferentemente entre colegios de dependencia municipal (para los hijos de los pobres) y dependencia particular pagados (para los hijos de las clases acomodadas).

Por su parte, en las comunas rurales de la Región Metropolitana observamos que en la comuna de Padre Hurtado (63,4%) y en Talagante, Melipilla y Peñaflor (alrededor del 42%) de la matrícula asiste a establecimientos de dependencia particular subvencionada, en cambio en otras comunas rurales (Alhué, María Pinto y San Pedro) no existe oferta particular subvencionada.

Capitales regionales

Considerando las capitales de cada región de Chile, apreciamos que sólo Coyhaique (46,7%) y Temuco (46,4%) tienen un porcentaje mayor al promedio nacional de presencia particular subvencionada. En cambio, Valparaíso (34,8%), Talca (34,8%), Rancagua (34,7%) y Arica (33,7%), tiende a ubicarse alrededor del promedio. Por su parte, Antofagasta (20,1%) y Punta arenas (17,7%), son las capitales que menor presencia tienen estos colegios.

Ciudades importantes

Al analizar otras ciudades importantes de Chile, ocurre la misma situación, es decir, sólo en pocos casos se supera el promedio nacional de presencia de colegios particular subvencionados. Esto ocurre en Villarrica (58,3%) y Coquimbo (38%), mientras que Iquique (34%), Calama (33%) y Viña del Mar (30,5%) se encuentran cercanas al promedio, estando las demás ciudades por debajo. En Villarrica (que exhibe el mayor porcentaje de establecimientos particular subvencionados), como veremos más adelante, uno de los principales sostenedores es una institución católica (Magisterio de la Araucanía), cuya labor se centra en el trabajo con alumnos de raza mapuche.

En síntesis, podemos decir que, analizados territorialmente, la presencia de la modalidad particular subvencionado se encuentra limitado preferentemente a comunas populosas de la Región Metropolitana y a algunas capitales regionales y ciudades importantes de Chile, es decir, no se trata de un comportamiento homogéneo, son más bien del resultado de la consolidación de una determinado tipo de oferta educacional preferentemente en los sectores de clase media y clase media baja.

Análisis de la oferta educacional según niveles de enseñanza

Con el objeto de profundizar en el comportamiento de la oferta educacional, en este apartado se comparan las dependencias administrativas municipal y particular subvencionada según los niveles de enseñanza que imparten[10]. En un segundo momento, se realiza un análisis desglosado para cada nivel de enseñanza según sus modalidades.

(10) El sistema educacional chileno se estructura en los siguientes niveles: educación parvularia, educación general básica y enseñanza media, además de la enseñanza superior. Hay que tener presente que un mismo establecimiento educacional puede ofrecer uno o varios de estos niveles de enseñanza, con lo que aparentemente el número de establecimientos aumenta de 9.467 a 14.022.

En el primer análisis (tabla VI) se observa que tanto en Educación Parvularia y como en Educación Básica el porcentaje de establecimientos municipales es de casi dos tercios y el de particular subvencionados de casi un tercio; en Educación Media, en cambio, los porcentajes son de 50% para cada dependencia.

TABLA VI

Núm. de EE, según dependencia administrativa y nivel de enseñanza. Total nacional. Año 2000

	Mun	%	**PS**	%	Total*
Educación Parvularia	2.503	61,0	1.601	39,0	4.104
Educación Básica	5.578	69,3	2.475	30,7	8.053
Educación Media	932	50,0	933	50,0	1.865
Total	9.013		5.009		14.022

Fuente: Compendio de Información Estadística Educacional. Año 2001. Ministerio de Educación.
* Se han excluido del cálculo las otras dependencias.

Así puede decirse que los sostenedores particular subvencionados tienen mayor presencia tanto en educación parvularia como en educación media. Al comparar esta información con el valor de la Unidad de Subvención Escolar (citados anteriormente), vemos que, para ambos niveles, los recursos que recibe un sostenedor son mayores que si desarrolla su actividad en el nivel básico; además en estos niveles se atienden menos cursos, con lo cual la complejidad de la tarea educativa puede ser considerada menor y por tanto, el nivel de inversión también puede ser menor y con ello se puede aumentar los beneficios.

Por otra parte, al analizar en particular las diversas modalidades de la Enseñanza Media Técnico profesional (tabla VII) se observa que un porcentaje menor al 10% de estos establecimientos son administrados por los gremios empresariales. Así mismo, se observa que son los sostenedores municipales quienes tienen mayor presencia en esta modalidad: Comercial (52%), Industrial (60%), Técnica (64%), Agrícola (59%) y Marítima (78%). La oferta particular subvencionada, por su parte, se ubica preferentemente en la modalidad Comercial (45,7%), secundariamente en las áreas industrial (37,1%), técnica (36,9%) y agrícola (32,4%) y en tercer medida en la educación vinculada a temas marítimos (15,6%).

TABLA VII

Núm. de EE, según dependencia administrativa y modalidades Educación Media Técnico Profesional. Total nacional. Año 2001

	Dependencia Administrativa				
Modalidad de enseñanza	**Mun**	**PS**	**PP**	**Corp**	**Total**
Comercial	138	121		6	265
Industrial	139	86		7	232
Técnica	113	57	1	5	176
Agrícola	61	38		4	103
Marítima	25	5		2	32

Fuente: Base de datos de Subvenciones Escolares del Ministerio de Educación. Año 2001.

Al igual que ocurría con los niveles parvularios y medios, vemos que, en las modalidades de la enseñanza media técnica profesional, los sostenedores particular subvencionados prefieren estructurar su oferta en función de la menor inversión que implica (infraestructura, insumos, docentes). En cambio, cuando los costos de implementar una modalidad son muy altos y complejos (como es el caso de las modalidades agrícolas y marítimas), su participación es ostensiblemente menor, incluso cuando los aportes de subvención estatal son mayores.

Por otra parte, al analizar otras «modalidades de enseñanza» (tabla VIII) se detecta que principalmente son desarrollados por la administración municipal: educación de adultos (73%) y educación especial (62%). Un análisis más detenido de estos datos nos muestra que los sostenedores particular subvencionados en educación de adultos tienden a ubicarse preferentemente en proveer educación básica y educación media humanista científica.

TABLA VIII

Núm. de EE, según dependencia administrativa y «modalidades de enseñanza». Total nacional. Año 2000

	Dependencia Administrativa				
	Mun	**PS**	**PP**	**Corp**	**Total**
Educación Adultos	776	240	43	5	1.064
Educación Especial	141	84	1	0	226

Fuente: Base de datos de Subvenciones Escolares del Ministerio de Educación. Año 2001.

Al hacer un *zoom* sobre las distintas modalidades de la *Educación Especial* (tabla IX) se aprecia una fuerte presencia de los sostenedores particulares subvencionados en las áreas de Alteraciones del lenguaje (72,2%). En las otras modalidades los porcentajes se comportan de manera semejante a lo que hemos visto en los otros niveles y modalidades de enseñanza: deficiencia mental (33,2%), autismo (27,8%), trastornos motores (26,7%), sordos (18,2%). La modalidad deficiencia visual no presenta oferta particular subvencionada.

TABLA IX

Núm. de EE, según dependencia administrativa y «modalidades Educación Especial». Total nacional. Año 2000

	Dependencia Administrativa				
Modalidades de enseñanza	**Mun**	**PS**	**PP**	**Corp**	**Total**
Sordos	18	4	0	0	22
Deficiencia Mental	128	64	1	0	193
Deficiencia Visual	4	0	0	0	4
Alteración del Lenguaje	20	52	0	0	72
Trastornos Motores	10	4	1	0	15
Autismo	13	5	0	0	18

Fuente: Base de datos de Subvenciones Escolares del Ministerio de Educación. Año 2001.

El fuerte porcentaje de establecimientos particular subvencionados dedicados a las «Alteración del Lenguaje» (72,2%) es consistente con el vertiginoso crecimiento que en los últimos años han tenido las denominadas «escuelas de lenguaje». Este dato nos muestra una vez más que, los sostenedores particular subvencionados se mueven buscando los mayores beneficios, pero siempre equilibrando los costos de implementar la enseñanza. Esto es particularmente cierto en la educación especial, en donde los valores de la USE son tres veces más que la educación básica.

En síntesis, respecto de la presencia de la dependencia particular subvencionado según los niveles de enseñanza, podemos decir que, desde la creación de esta estructura del sistema educacional, los colegios de administración municipal han perdido cobertura en tanto número de establecimientos y matrícula de alumnos, mientras que los establecimientos que más crecen son los establecimientos particular subvencionados. En 1980, los primeros cubrían casi el 70% de los establecimientos. A pesar de este crecimiento de la oferta particular subvencionada vemos que ella es mayor en aquellos niveles de enseñanza, modalidades y áreas geográficas en donde se pueden obtener mayores ventajas económicas (dadas fundamentalmente por la subvención recibida desde el Estado); sin embargo, en aquellos ámbitos en donde los costos son mayores que los beneficios prima la oferta municipal. Este es el caso de la enseñanza media técnico profesional y de la educación especial, en donde encontramos ofertas de los establecimientos particular subvencionados sólo en aquellos ámbitos que aparentemente son más rentables.

ANÁLISIS DE LA EFICIENCIA INTERNA DE LA EDUCACIÓN SUBVENCIONADA

El primer elemento analizado se refiere a las proporciones entre matrícula y el número de establecimientos y de cursos para cada dependencia (tabla X). En este análisis vemos que los colegios municipales y particular subvencionados tienen, como promedio, un número de alumnos semejante por establecimiento en educación parvularia y media técnico profesional; en cambio, en educación básica tienen mayor volumen de matrícula los particular subvencionados y en enseñanza media científico humanista, los municipales. Por curso, en cambio, no se observan diferencias significativas en la matrícula de una y otra modalidad.

TABLA X

Relación entre matrícula y Núm. EE y número de cursos, según dependencia administrativa y niveles de enseñanza. Año 2000

	Matrícula		Núm. EE		Núm. cursos		Matr/Núm. EE		Matr/Núm. Cursos	
	Mun	PS	Mun	PS	Mun	PS	Mun	PS	Mun	PS
Parvularia	132.677	97.102	2.503	1.601	4.812	3.236	53	61	28	30
Básica	1.331.207	839.586	5.578	2.475	37.674	22.370	239	339	35	38
Media CH	233.828	141.483	449	555	6.358	3.844	521	255	37	37
Media TP	169.011	143.015	483	378	4.771	3.846	350	378	35	37
Total	1.866.723	1.221.186	9.013	5.009	53.615	33.296	1.162	1.033	135	142

Fuente: Compendio de Información Estadística Educacional. Año 2001. Ministerio de Educación.

En segundo lugar, consideramos la proporción entre matrícula y el número de docentes de aula que trabajan en cada dependencia (tabla XI). Este análisis nos permite apreciar que los colegios particular subvencionados tienen ostensiblemente más alumnos por docente que los colegios municipales, en los tres niveles de enseñanza, alcanzando la diferencia a 8 alumnos en educación parvularia y 11 alumnos en educación básica, como promedio, por profesor.

Además, cuando analizamos la titulación de los docentes que trabajan en estas modalidades de la educación subvencionada (tabla XII), vemos que los colegios particular subvencionados tienen mayor porcentaje de profesores no titulados[11], alcanzando un 12% en la educación básica. Entonces, si bien estos colegios tienen menor contratación docente, tienen mayor número de docentes no titulados en sus plantas laborales. Esta situación podría deberse al menor costo que implica contratar sujetos no titulados y a la inestabilidad contractual que existe en el sector particular subvencionado[12] al no estar regido por el Estatuto Docente.

TABLA XI

Relación entre matrícula y número de docentes de aula, según dependencia administrativa y niveles de enseñanza. Año 2000

	Matrícula		**Núm. Docentes de aula**		**Promedio doc Mun**	**Matr/Núm.**
	Mun	PS	Mun	PS	Mun	PS
Parvularia	132.677	97.102	4.702	2.676	28,2	36,3
Básica	1.331.207	839.586	44.137	20.276	30,2	41,4
Media	402.839	284.498	16.709	9.998	24,1	28,5
Total	1.866.723	1.221.186	65.548	32.950	28,5	37,1

Fuente: Compendio de Información Estadística Educacional. Año 2001. Ministerio de Educación.

TABLA XII

Núm. de docentes de aula, según titulación, dependencia administrativa y niveles de enseñanza. Año 2000

	Núm. Docentes de aula		**Núm. Docentes Titulados**		**Núm. Docentes No Titulados**	
	Mun	PS	Mun	PS	Mun	PS
Parvularia	4.702	2.676	4.207	2.381	52	101
Básica	44.137	20.276	37.998	13.734	2.176	2.499
Media	16.709	9.998	13.929	7.336	55	155
Total	65.548	32.950	56.134	23.451	2.283	2.755

Fuente: Compendio de Información Estadística Educacional. Año 2001. Ministerio de Educación.

(11) Para trabajar como profesor sin tener el título profesional es necesario contar con una autorización expresa del Ministerio de Educación.

(12) Las relaciones laborales de los docentes varían según se trate del sector público o privado, así para los docentes de establecimientos municipales rige el Estatuto Docente (creado por los gobiernos democráticos) y para los restantes profesores el Código del Trabajo. El Estatuto Docente, entre su muchas normas, establece la carrera funcionaria, escalas de sueldos, negociación colectiva, etc., en cambio, el Código del Trabajo establece las mismas condiciones de cualquier otro trabajador.

Otro aspecto de la eficiencia interna analizado es el promedio de asistencia diaria a uno y otro tipo de establecimiento (tabla XIII). Este análisis permite apreciar que los porcentajes son bastante altos en ambas modalidades. Este dato nos muestra que el sistema educacional chileno además de aumentar su matrícula escolar en los últimos años, aumenta también su asistencia promedio de los alumnos a clases.

TABLA XIII
Matrícula y asistencia media. Año 2000

	Municipal			**Particular Subvencionada**		
Región	Matrícula	Asistencia Promedio	% asistencia Media promedio	Matrícula	Asistencia Promedio	% asistencia Media promedio
Total	1.960.062	1.791.432	91,39	1.303.760	1.216.645	93,32

Fuente: Compendio de Información Estadística Educacional. Año 2001. Ministerio de Educación.

Sin embargo, el escaso número de inspectores de subvención (que precisamente verifican la asistencia diaria) y el hecho de que los recursos que reciben estos establecimientos dependa de esta variable, puede estar incidiendo en la magnificación de estas cifras que, por ejemplo, parecen neutras respecto de las enfermedades estacionales (gripales u otras), que afectan a la población escolar. Por ejemplo, Pablo González[13] al referirse a este tema, citando un estudio del MERCOSUR, señala que Argentina tiene un promedio de asistencia a clases de 59,9%, Paraguay de 60% y Brasil de 63%; es decir, Chile tiene un promedio significativa y curiosamente mayor.

En términos generales, al comparar las dos modalidades educacionales que ofrecen educación subvencionada vemos que los colegios particular subvencionados son una clara competencia para los colegios municipales, al punto que las familias paulatinamente han cambiado a sus hijos a estos establecimientos, los cuales tienden a ubicarse principalmente en el sector urbano de las grandes ciudades y atender a sujetos de clase media y media baja. Aparentemente su oferta educacional se estructura en función de obtener mayores beneficios económicos, con lo cual se observa que su presencia es mayor en donde la inversión es menor y la subvención estatal mayor. Además se aprecian diferencias en la optimización de recursos, puesto que los datos nos muestran que tienen más alumnos por sala y una mayor proporción de alumnos por profesor, a la vez que una mayor proporción de contratación de profesores no titulados.

Comparación al interior de los establecimientos particular subvencionados

A continuación realizaremos un análisis específico de los establecimientos particular subvencionados. Para ello, utilizaremos una clasificación de los sostenedores, que distingue tres categorías, según los objetivos que los caracteriza. Así diferenciamos entre sostenedores vinculados a diversas denominaciones religiosas, a instituciones sociales y a organizaciones privadas (tabla XIV). Las categorías utilizadas en este apartado surgen del análisis de los mismos datos, es decir, hemos construido estas «etiquetas» luego de revisar cada uno de los 3.593 registros existentes en las bases de datos del

(13) Ver referencia en http://www.unicef.cl/centrodoc/pdf/financiamiento_educacion.pdf

Ministerio de Educación y proceder a su agrupación por afinidad, ya sea por el nombre del sostenedor, su Rol Único Tributario (RUT) o el nombre del colegio.

TABLA XIV

Distribución de los colegios particular subvencionados, según tipos de sostenedor

	Núm. EE	%	Matrícula	%
Religioso	812	26,2	454.790	35,6
Social	163	5,2	75.787	5,9
Privado	2.121	68,6	747.107	58.5
Total	3.094[14]		1.277.684	

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de datos de Subvenciones Escolares del Ministerio de Educación. Año 2001.

Lo primero que apreciamos en esta tabla es que el principal actor al interior de los colegios particular subvencionados es el grupo conformado por los sostenedores «privados», seguido de forma muy distante por los colegios «religiosos» y mucho más atrás, por los colegios vinculados a grupos «sociales». Sin embargo, al considerar la matrícula, vemos que la distancia entre privados y grupos religiosos se acorta. Esta información nos muestra que la educación particular subvencionada es una actividad primariamente desarrollada por particulares y secundariamente por grupos cuyos objetivos son sociales. Sobre este punto es necesario recordar que en Chile los requisitos para constituirse en «colaborador de la función educativa del Estado» son bastante generales, con lo cual el sistema permite y promueve la incorporación de prácticamente cualquier individuo o grupo que desee hacerlo. Se trata entonces de un sistema abierto, que no posee límites de incorporación y escasos mecanismos de sanción. En los siguientes párrafos miraremos con más detalle este fenómeno, analizando en particular la oferta educacional de cada subgrupo.

Sostenedores religiosos

Utilizaremos la categoría «sostenedor religioso» para referirnos a aquellos representantes legales vinculados a alguna Iglesia. Al aplicar esta categoría a los establecimientos subvencionados se aprecia que en su interior es posible diferenciar tres subgrupos: Iglesia Católica, Iglesias Evangélicas y Otras Iglesias (tabla XV). A continuación describiremos el comportamiento de cada uno de estos subgrupos.

TABLA XV

Distribución de los colegios particular subvencionados, según tipos de sostenedor

	Núm. EE	%	Matrícula	%
Iglesia Católica	674	82,9	399.462	87,8
Iglesias Evangélicas	134	16,5	54.159	11,9
Otras Iglesias	4	0,6	1,147	0,3
Total	812	100	454.768	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de datos de Subvenciones Escolares del Ministerio de Educación. Año 2001.

(14) El total de establecimientos particular subvencionados es de 3.594. Sin embargo, 500 de ellos no ha sido posible clasificarlos por falta de información en la base de datos.

Iglesia Católica

El principal grupo religioso con presencia en el sistema escolar chileno es la Iglesia Católica. Esta vinculación es también la más antigua y, sin duda, anterior a la existencia del sistema educacional tal como lo conocemos hoy día. Un hito de esta vinculación es la disputa entre laicos y católicos del final del siglo XIX[15] en que la curia defendió la libertad de enseñanza frente a la educación obligatoria que planteaban los grupos liberales e ilustrados de la época. Cien años después de esa disputa, se aprecia que los colegios católicos mantienen una fuerte presencia tanto en el subsistema particular pagado como en el subvencionado[16].

Al analizar la presencia de los establecimientos católicos, según la región y el área geográfica en la que se ubican, se aprecia que estos establecimientos se distribuyen por todo el país, preferentemente en el sector urbano (73%) y que la diferencia lo hace en sectores rurales, siendo en su mayoría colegios vinculados al Magisterio de la Araucanía[17]. Al realizar un desglose de las instituciones católicas que administran establecimientos educacionales, se aprecia que fundamentalmente esta labor es realizada por congregaciones religiosas (que administran 248 establecimientos educacionales), por instituciones laicas (235), algunos obispados (53), algunas parroquias (20) y 2 seminarios.

Por otra parte, al analizar el nivel socioeconómico de la población que asiste a los colegios católicos se aprecia que atienden a 395.478 alumnos, de los cuales el 66,2% tiene un Índice de Vulnerabilidad Educativo (IVE[18]) menor a 50%, mientras que un 33,8% tiene un IVE mayor a 50%. Es decir, sólo un tercio de la población atendida por estos establecimientos pertenecen a la clase con más necesidades sociales. Nuestros datos nos muestran además que 318 establecimientos católicos utilizan el mecanismo de financiamiento compartido (47,8%), es decir, que estos establecimientos religiosos católicos además de recibir la subvención estatal, cobran a los padres un pago mensual. Estos datos nos muestran que la Iglesia Católica tiende a desarrollar su oferta educacional en los sectores de clase media.

Un ejemplo de la administración de colegios particular subvencionados de administración católica es la Fundación Piamarta, quienes administran tres colegios, con una matrícula total de 14.571 alumnos, llegando a tener sobre 6.000 alumnos matriculados en un solo colegio (que además funcionan en jornada escolar completa).

(15) Este proceso es descrito por Gonzalo Vial en su libro *Historia de Chile*, en el capítulo «La cruzada educacional».

(16) A nivel nacional, la Iglesia Católica orienta a sus respectivos colegios a través de organizaciones como la Vicaría de la Educación y las tres FIDE.

(17) Esta institución tiene sus orígenes en la Congregación Capuchina y desarrolla su labor educacional en las zonas rurales de la IX y X región, atendiendo principalmente a alumnos de raza mapuche.

(18) El Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE) es un indicador construido por la Junta de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). Según el Compendio de Información Estadística del Ministerio de Educación, este índice «es el porcentaje promedio ponderado de las necesidades insatisfechas de los escolares que se encentran en el establecimiento. Tales como: escolaridad materna con educación básica incompleta, necesidad dental, déficit de peso para la edad». Si bien, explícitamente este índice no expresa nivel socioeconómico, es un dato usado habitualmente en ese sentido.

TABLA XVI

Establecimientos administrados por la Fundación Piamarta, según matrícula y niveles

	Nivel y matrícula				
Establecimiento	Párvulos	Básica	Media CH	Media TP	Total
Carolina Llona de Cuevas	516	4.290	1.617	79	6.502
Colegio Piamarta	536	4.293	1.325	0	6.154
Colegio Juan Piamarta	157	1.209	467	82	1.915
Total	1.209	9.762	3.325	120	14.571

Fuente: Base de datos de Subvenciones Escolares del Ministerio de Educación. Año 2001.

Iglesias Evangélicas

La historia de la participación de las Iglesias Evangélicas en el sistema educacional es bastante desconocida en nuestro medio. Sin embargo, se puede apreciar que existen colegios de vinculación protestante tanto en el subsistema particular pagado como en el particular subvencionado. Así, la reciente aprobación de la Ley sobre igualdad de cultos y el constante aumento de este colectivo (que los señala con un 23% de adhesión en los sectores populares), nos llevan a diferenciarlo como un grupo con objetivos propios al interior de los colegios particulares subvencionados.

Las diversas iglesias evangélicas administran un total de 134 colegios, en su mayoría pertenecientes a diversas denominaciones pentecostales. La Iglesia Adventista del Séptimo Día, la Corporación Metodista, la Sociedad de Educación Rural Cristiana y el Ejército de Salvación constituyen los principales administradores de colegios subvencionados. Otras denominaciones pentecostales administran 47 establecimientos, aunque de manera inorgánica entre ellos. Luteranos y anglicanos administran un par de colegios cada uno (en este último caso administran una escuela para niños sordos en la ciudad de Temuco).

En total, los colegios evangélicos atienden a 54.159 alumnos, de los cuales, en enseñanza básica, 64,5% tiene un IVE menor a 50% y los restantes 35,5% un IVE mayor a 50%. Es decir, sólo un tercio de estos establecimientos están atendiendo a alumnos con mayores dificultades socioeconómicas, al igual que ocurre con los colegios católicos.

Otras Iglesias

Al interior de los colegios particular subvencionados adscritos a alguna denominación religiosa encontramos también cuatro colegios que pertenecen a lo que hemos denominado de tradición no católica. Éstos son tres colegios de la Fe Bahai (agrupados en la «Asamblea Espiritual Nacional Bahai Chile») y uno de la Logia Masónica. Se trata de colectivos muy pequeños y específicos, pero resulta interesante destacarlos como experiencias educativas no convencionales. No es mucho lo que puede decirse de ellos pero, por ejemplo, sabemos que dos de las escuelas Bahai se ubican en la zona rural de la IX región y que posiblemente atienden a alumnos de raza mapuche; y el tercer establecimiento Bahai, ubicado en la Región Metropolitana forma parte del proyecto «Liceo para Todos», organizado por el Ministerio de Educación y destinado a los establecimientos de enseñanza media que tienen mayores porcentajes de deserción escolar.

En tanto, el colegio perteneciente a la Logia masónica se adscribe a la enorme tradición educadora de ese movimiento, pero sin embargo no se ha canalizado a través de esta modalidad de funcionamiento del siste-

ma escolar chileno, o por lo menos, no lo ha hecho usando su propia denominación.

En resumen, respecto de los colegios religiosos vinculados a la educación particular subvencionada podemos señalar:

- Se trata de la segunda dimensión al interior de los colegios particular subvencionados, que representa un 26% del total de establecimientos.
- Su principal actor es la Iglesia Católica y su acción es desarrollada por diversas instituciones seculares y laicas, en zonas urbanas y de clase media de todo el país.
- La principal presencia evangélica en el sistema educacional se vincula la Iglesia Adventista del Séptimo Día y la Iglesia Metodista.
- Existe un funcionamiento distinto entre estos grupos, ya que la Iglesia Católica actúa más centralizadamente que las Iglesias Evangélicas.

Sostenedores Sociales

Un segundo grupo que hemos diferenciado producto del análisis de los colegios particular subvencionados se refiere a un número de instituciones cuyos objetivos se encuentran en el sector social. La característica común a todas ellas es que corresponden a organizaciones sin fines de lucro. Así nos encontramos con que existen una serie de agrupaciones de diversa índole administrando este tipo de colegios (tabla XVII).

TABLA XVII

Núm. de EE administrados por «sostenedores sociales»

	Núm. EE	%		Núm. EE	%
Beneficencia	90	55.2	Mapuche	3	1.8
Fundación	33	20.2	Sindicato	3	1.8
Empresarial	22	13.5	Colonia	3	1.8
ONG	5	3.1	Deportiva	1	0,6
Universidad	3	1.8	Total	163	100

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de datos de Subvenciones Escolares del Ministerio de Educación. Año 2001.

En total, encontramos que 163 establecimientos son administrados por diversas organizaciones de carácter social. Esta cifra significa un 5,2% del total de establecimientos particular subvencionados. Tienen una matrícula de 75.787 alumnos.

Beneficencia

En el interior de este subgrupo encontramos que existen diversas organizaciones sociales administrando establecimientos educacionales subvencionados por el Estado. Hemos dividido la información en dos categorías, en tanto desarrollan su acción con niños con déficit cognitivos o sociales. Así encontramos que existen 47 establecimientos administrados por sostenedores particulares vinculados a agrupaciones de ayuda a niños con déficit cognitivos. Se trata de organizaciones destinadas a la solidaridad con niños que padecen de diversos tipos de déficit: autismo, down, ceguera, etc. Varias de estas organizaciones corresponden a instituciones formadas por los propios padres, aunque la principal es la Fundación Corporación de Apoyo al Niño Limitado (COANIL), que administra 24 establecimientos en todo el país.

Por su parte, encontramos también que existen 43 establecimientos educacionales administrados por organizaciones cuya finalidad es atender a niños que sufren algún déficit social. Si bien la principal de ellas se trata de la Sociedad de Instrucción Primaria, tradicional institución destinada a la acción social, gran parte de las restantes son organizaciones de protección de derechos de menores en situación irregular, fundamentalmente de abandono; tal es el caso de la Fundación Mi Casa, Consejo de defensa del niño, Aldeas infantiles SOS de Concepción, etc.[19]

Fundaciones

El análisis de las fundaciones muestra que 24 instituciones de esta naturaleza administran 34 establecimientos educacionales urbanos con una matrícula total de 23.571 alumnos. Algunos ejemplos de estas Fundaciones y su labor educacional:

La Fundación Domingo Matte Mesías administra tres establecimientos en la comuna de Puente Alto, que imparten educación básica y media técnico profesional. Por su parte, la Fundación Ema Pérez también administra tres establecimientos de la comuna de La Cisterna, en la Región Metropolitana. La Fundación Hernán Cortés desarrolla su labor educacional en la Quinta Región en las comunas de Limache y Quilpue. Administra el establecimiento Joseph Lister School, en donde se imparte los niveles de educación de párvulos, educación básica y media científico humanista; administra además los establecimientos Centro Integral Educacional Linda Correa, que se especializan en la educación especial en alteración del lenguaje y educación especial para sordos. En el sur de Chile, se encuentra la Fundación El Pilar (Ancud, X Región), que administra dos establecimientos, uno que imparte educación de párvulos y básica, y otro que combina enseñanza media científico y técnico profesional de la rama comercial.

Dos casos particulares de este tipo de fundaciones en tanto son mostradas habitualmente como experiencias exitosas por lograr buenos resultados en sectores pobres son: la Fundación Barnechea, ubicada en la comuna de ese mismo nombre, la cual administra dos establecimientos en los que se imparten todos los niveles de educación, incluyendo las ramas de enseñanza media técnico profesional comercial y técnica. Los alumnos que asisten a estos establecimientos tienen un Índice de Vulnerabilidad de la JUNAEB menor al 20%, lo cual muestra que no se trata de alumnos de escasas condiciones socioeconómicas; y La Fundación Marcelo Astoreca Correa, fundada por un grupo de profesionales de derecha y que lleva el nombre de su carismático líder, muerto tempranamente. Este establecimiento atiende a 479 alumnos, en educación parvularia, básica y media científico humanista; ha sido mostrado, por el Centro de Estudios Públicos, como un ejemplo de labor social en sectores populares, debido a los altos puntajes que HAN obtenido sus alumnos en la prueba simce (en la última prueba obtuvo un puntaje de 293 puntos en lenguaje y 284 en matemáticas). Sin embargo, al analizar la información disponible, llama la atención que el Índice de Vulnerabilidad de este colegio es bastante menor del que podría esperarse (27,4%), lo cual implica que no atienden a una población vulnerable desde el punto de vista social.

(19) El establecimiento más particular de este grupo lo constituye la Escuela Villa Baviera, administrado por la «Organización Comunitaria de Desarrollo Social Perquilauquén», razón social del grupo de alemanes conocido como «Colonia Dignidad», cuyo líder se encuentra prófugo de la justicia chilena por acusaciones de pedofilia. Resulta curioso que una organización sospechosa de estos delitos administre un establecimiento educacional con recursos provenientes de la subvención del Estado.

Empresarial

El análisis de los datos muestra que existen 22 establecimientos particular subvencionados vinculados a diversos grupos empresariales. Lo primero que hay que decir sobre esta vinculación es que se trata de una relación distinta que la que se establece a través de las «Corporaciones Educacionales», la cual ha sido la forma tradicional en que las organizaciones empresariales se han relacionado con el sistema escolar desde 1980, cuando se crea el actual sistema educacional de administración delegada y se le generan unas reglas específicas para su funcionamiento: traspaso de la administración de liceos técnico profesionales y un cálculo de la subvención escolar distinto al de los colegios particular subvencionados, basado en la asistencia mensual y no en la asistencia diaria, lo cual les ha permitido estar menos sometidos a los vaivenes de la asistencia de los alumnos. Lo siguiente es que, mirado en perspectiva de tiempo, el número de establecimientos vinculados a Corporaciones Educacionales se ha mantenido más o menos estable (70 colegios), con lo cual resulta curioso que aumenten su número por la vía de administrar colegios subvencionados, y como veremos a continuación, muchos de estos pertenecen a las mismas Corporaciones (tabla XVIII). No sabemos cuál es la razón por la cual estas instituciones empresariales deciden administrar establecimientos educacionales por vías paralelas.

TABLA XVIII

Relación entre establecimientos administrados por instituciones empresariales

Corporación Empresarial	**Núm. EE Corp**	**Núm. EE PS**
Corporación y Desarrollo Social del Sector Rural	11	4
Fundación Nacional del Comercio	10	2
Corporación Educacional de la Construcción	5	1
Fundación Almirante Carlos Condell	1	2
Sociedad Nacional de Minería	1	1
Corporación Educacional Instituto del Mar	1	1

Fuente: Base de datos de Subvenciones Escolares del Ministerio de Educación. Año 2001.

Apreciamos que existen otros establecimientos educacionales que son administrados por grupos empresariales que no tienen vinculación a las Corporaciones Empresariales. Éste es el caso de la empresa estatal del cobre (Codelco) que administra seis establecimientos en las minas de Chuquicamata y El Salvador, que atienden los niveles parvulario, básico, medio científico humanista y técnico profesional (comercial), con una matrícula total de 4.523 alumnos que, suponemos, se trata de hijos de sus trabajadores. Además encontramos a la Corporación educacional y cultural Emprender, que depende de la empresa constructora Socovesa, la cual se ha orientado a trabajar en sectores pobres de las ciudades de Temuco, Osorno y en la comuna de la Florida en la Región Metropolitana.

Además de estas grandes instituciones encontramos una gran diversidad de organizaciones sociales que administran establecimientos educacionales. Entre ellas destacan tres Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que administran tres establecimientos particular subvencionados; encontramos también tres establecimientos educacionales dependiendo de instituciones vinculadas a la raza mapuche. Se trata

de tres instituciones independientes entre sí, que funcionan en la Novena Región, dos de las cuales son escuelas básicas rurales con una matrícula menor a 100 alumnos cada una y la tercera, urbana, orientada hacia la educación de adultos. Los datos muestran además que algunos sindicatos han asumido la administración de establecimientos educacionales, así el Colegio de Profesores, a través de su dirección regional en la XII Región, administra un jardín infantil, con una matrícula de 236 alumnos. Se trata de una experiencia curiosa, ya que el Colegio de Profesores, en tanto principal organización gremial docente, se ha opuesto siempre al funcionamiento de los colegios particular subvencionados. Así mismo, el Sindicato de Empleadas Domésticas de la V Región administra un establecimiento educacional en la ciudad de Viña del Mar, dirigido a adultos, del nivel básico y medio científico humanista (seguramente se trata de una experiencia de apoyo a sus asociadas). Además la Cooperativa campesina de Chol Chol, en la IX región, administra un establecimiento técnico profesional agrícola con una matrícula de 212 alumnos. Por otra parte, encontramos también una experiencia muy particular de un establecimiento educacional cuyo sostenedor es un club deportivo (Club Deportivo Los Halcones). Se trata de una escuela rural unidocente que atiende una matrícula de 22 alumnos, ubicada en la provincia de Palena, en la Región de Los Lagos (una zona muy aislada del sur de Chile).

Tres universidades también administran establecimientos educacionales particulares subvencionados: tanto la Universidad de La Serena como la Universidad Católica de Valparaíso se vinculan a través de sus Facultades de Educación, y administran los niveles de enseñanza básica y media científico humanista. Suponemos que esta relación posibilita a las Universidades establecer lugares de práctica docente de sus propios alumnos. Por su parte, la Fundación DUOC, administra un establecimiento de enseñanza media técnico profesional, que imparte las ramas comercial e industrial. Además de estas instituciones universitarias, encontramos que la Sociedad Colegio Santo Tomás, ubicada en Puerto Montt, administra un establecimiento educacional. Esta sociedad se vincula a la Universidad Santo Tomás, dependiente ambas de la Corporación Santo Tomás, organización educacional que administra también el Instituto Profesional Santo Tomás y los Centros de Formación Técnica Propam y Cidec. De este modo, la Corporación Santo Tomás debe ser uno de los ejemplos más claros de un sistema educacional privado que se desarrolla por todo el sistema educacional, ya que atienden al nivel parvulario, básico, medio científico humanista, educación superior no universitaria y universitaria.

Resumiendo sobre el análisis de la presencia de diversas agrupaciones «sociales» participando en la administración de colegios particular subvencionado, podemos decir:

- se trata de un número reducido de establecimientos e instituciones, en relación a las otras clasificaciones que hemos construido («religiosos» y «privados»);
- en general, se trata de grupos bastante definidos y con una trayectoria reconocida a nivel nacional, en donde sobresalen las instituciones de beneficencia;
- sorprende la presencia de diversas empresas, ya que habitualmente su relación con el sistema educacional ha sido realizada a través de las «corporaciones educacionales»;
- se aprecia que la presencia de otros colectivos (ONG, sindicatos, universidades e incluso un club deportivo) es bastante pequeña;
- se aprecia, por ausencia, la falta de presencia de muchos otros colectivos que participan de nuestra sociedad.

Sostenedores Privados

Además de los colegios vinculados a grupos «religiosos» y a grupos «sociales», hemos generado una tercera categoría que se distingue en tanto su naturaleza legal. Se trata de iniciativas cuyo objetivo principal es la administración de establecimientos educacionales particular subvencionados, a diferencia de los colegios religiosos y sociales en donde existe un objetivo mayor en el cual se inserta la acción educativa.

En esta clasificación distinguimos dos subgrupos: «particulares» y «sociedades», que en total administran 2.121 establecimientos educacionales, con lo cual constituye el principal actor al interior del total de los particulares subvencionados (63%). Al desglosar la información, se observa que 72,7% constituyen colegios «particulares» y 27,2% a «sociedades», sin embargo, al considerar su matrícula apreciamos que ambos grupos tienen sobre 350.000 alumnos (tabla XIX). Es decir, aun cuando los particulares administran más establecimientos, las sociedades concentran más matrícula. Ambos grupos son principalmente urbanos.

TABLA XIX

Núm. de establecimientos, según área geográfica y matrícula de los «sostenedores privados»

	Urbano		Rural		Total	
	Núm. EE	Matrícula	Núm. EE	Matrícula	Núm. EE	Matrícula
Particulares	973	361.121	569	30.979	1.542	392.100
Sociedades	510	245.639	24	3.217	534	248.856
Total	1.527	710.247	594	36.860	2.121	640.956

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de datos de Subvenciones Escolares del Ministerio de Educación. Año 2001.

Particulares

Denominamos «particulares» al grupo de establecimientos particular subvencionados que, en la base de datos del Ministerio de Educación, figura como sostenedor una persona natural. Su matrícula total es de 392.100 alumnos, la cual tiende a concentrarse mayoritariamente en el sector urbano, en establecimientos entre 150 y 500 alumnos (44,9%) y más de 500 alumnos (24%). Nuestros datos muestran que mayoritariamente este grupo de sostenedores administran 1 establecimiento educacional cada uno: 1.257 sostenedores (83,6%); los restantes administran entre 2 y 7 establecimientos.

Algunos ejemplos de estos sostenedores son: a) Filomena Narváez, quien, según los datos basados en el Rol Único Tributario (RUT), administra 7 establecimientos urbanos de educación parvularia, básica media científica humanista y media técnico profesional (comercial e industrial) en distintas comunas de la Región Metropolitana, con una matrícula total de 12.524 alumnos; b) Francisco Fernández, administra 5 establecimientos también urbanos, de los cuales 1 se ubica en la Región Metropolitana y los restantes en la VII Región (Talca y San Clemente), impartiendo educación parvularia, básica y media científico humanista; c) Hugo Casanueva, que administra 2 establecimientos educacionales en la Región Metropolitana: uno en la comuna de Recoleta y otro en Maipú, este último con una matrícula de 6.765 alumnos de educación parvularia, básica y media científico humanista.

Por otra parte, al comparar el «nombre del sostenedor» y el «nombre del director del establecimiento», hemos encontrado que, del total de establecimientos particu-

lares (1.542), en 672 casos (43,5%) existe una relación directa entre ellos. Así en el 85,3% se trata de la misma persona, y el restante porcentaje se trata de un familiar (esposo, hijo, hermano). Apreciamos que la mayor parte de estos establecimientos tienen una matrícula pequeña (menor a 150 alumnos). Del mismo modo, al analizar el número de docentes que trabaja en estos establecimientos, se observa que casi la mitad tiene menos de tres profesores.

Un caso especial de los colegios «particulares» que son administrados por familias es el caso de los «colegios Luhr». Este grupo administra 11 colegios urbanos en la comuna de Los Ángeles, que imparten educación de párvulos, enseñanza básica y media científico humanista. Esta administración funciona utilizando diversos Rol Único Tributario (RUT) y algunos familiares además son directores de los establecimientos. Su matrícula total es de 5.274 alumnos. Otro grupo de sostenedor «particular» es el conformado por la familia Romo. Este grupo administra 8 establecimientos educacionales en las comunas de Pudahuel, Independencia y La Cisterna de la Región Metropolitana, en donde se imparte educación parvularia, básica y media científico humanista. Su matrícula suma 8.082 alumnos. Con un número menor de matrícula, encontramos a la familia Morales Ferreira, quienes, de acuerdo a los datos consultados, administran 5 establecimientos, 4 de los cuales están en la VIII Región y 1 en la ciudad de Traiguén en la Novena Región.

En términos generales, el análisis de los colegios «particulares» nos muestra que:

- se trata del principal núcleo de colegios particular subvencionados;
- administran fundamentalmente establecimientos urbanos;
- en su interior encontramos dos grandes subgrupos: por un lado, unos pocos grandes sostenedores que administra pequeños imperios y por otro lado, un gran número de empresas familiares, urbanas en su mayoría, precarias en tanto número de alumnos y de profesores.

Sociedades

Denominamos «sociedad» al grupo de establecimientos particular subvencionados cuyo sostenedor es algún tipo de figura legal, tales como sociedades limitadas o sociedades anónimas. Este grupo está compuesto por 534 establecimientos, con una matrícula total de 248.856 alumnos. La tabla XIX, anteriormente citada, muestra que este tipo de colegios particular subvencionado se ubica preferentemente en el sector urbano, con un total de 510 establecimientos y 245.639 alumnos matriculados.

Estos establecimientos tienden a tener gran cantidad de alumnos matriculados. Los datos nos muestran que en los colegios urbanos, el tramo mayor a 150 alumnos (hasta un máximo de 4.544) corresponde al 86,1%. En el área rural, en cambio, la matrícula se ubica en tramos menores a 150 alumnos, aunque existe un 10% que tiene matrícula mayor.

Al analizar el número de establecimientos educacionales administrados por cada sostenedor, se observa que el núcleo fundamental está compuesto por «sociedades» que administran 1 establecimiento (77,5%). El segundo grupo está constituido por 37 sostenedores que administran 2 (gran parte de éstos se tratan de establecimientos anexos); luego tenemos 12 que administran 3 y 2 que administran 5.

Algunos ejemplos de este tipo de sociedades: a) Sociedad «Educación e Investigaciones Pedagógicas Ltda.» administra 5 establecimientos con una matrícula total de 8.657 alumnos. Cuatro de éstos se ubican en la comuna de Ñuñoa y 1 en La Cisterna. Éstos son el Colegio Particular Núm. 1 Nuñoa, un establecimiento completo (parvularia, básica y media CH) con una matrícula de 1.500 alumnos; el Colegio

Particular Núm. 2 Nuñoa, que atiende a 1.300 alumnos de parvularia y básica; el Centro Politécnico Particular San Ramón, con 3.400 alumnos en educación básica y media técnico profesional en las ramas comercial, industrial y técnica; el Complejo Educacional Particular San Ramón, con 1.000 alumnos en educación parvularia, básica y media de la rama técnica; y el Centro Politécnico Particular de Nuñoa, un establecimiento de enseñanza media técnico profesional, orientado hacia las ramas comercial y técnico, con 1.200 alumnos. b) Sociedad «Elso F. Bahamonde Neuman y Cia. Ltda.», por su parte, también administra cinco establecimientos, con una matrícula de mil alumnos. Estos colegios se ubican en la Novena Región, en las comunas de Temuco y en la recientemente creada Padre Las Casas. Cuatro de ellos se ubican en zonas rurales y tienen una matrícula inferior a los 150 alumnos; el quinto establecimiento es urbano e imparte educación parvularia y básica. c) Sociedad «Teniente Dagoberto Godoy Ltda.»: Administra establecimientos urbanos en las comunas de La Granja (1.600 alumnos), San Bernardo (2.200 alumnos) y Lo Prado (1.700 alumnos). Su oferta educacional se centra en la educación parvularia y básica, atendiendo también a 176 alumnos en educación media científico humanista.

En resumen, sobre los establecimientos particular subvencionados administrados por «sociedades» podemos señalar:

- el 75% corresponden a sostenedores que administran un único establecimiento;
- en muy pocos casos es posible constatar la existencia de grupos que administren conglomerados de establecimientos. Este aspecto contrasta con el conocimiento de la realidad educacional chilena, puesto que es evidente que estos grupos existen, pero no es posible identificarlos con la información disponible.

Al analizar por niveles de enseñanza (tabla XX), observamos que los tres tipos de sostenedores particular subvencionados desarrollan su labor preferentemente en educación parvularia y básica. Al sumar los porcentajes vemos que los «privados» alcanzan un 79,9% en ambos niveles, mientras que los «religiosos» tienen un 72,7%. En cambio, los sostenedores «sociales» tienen un 58,3% en estos niveles, aumentando su presencia (18,3%) en la enseñanza media técnico profesional. La mayor presencia en educación parvularia y básica puede deberse, a juicio de Quiroz (1997), a que la gran mayoría de los colegios particular subvencionados no son capaces de cubrir sus costos totales, aunque sí los variables, con lo cual pueden llegar a insolvencia económica, ya que estarían consumiendo su capital. Esta situación es particularmente preocupante en enseñanza media, en donde se observa un beneficio operacional significativamente más bajo que en la educación básica. Esto ha llevado a que los propios sostenedores estén realizando un subsidio cruzado desde un nivel hacia otro. Similar situación ocurre cuando se compara a los establecimientos particular subvencionados según la jornada que implementan, en donde se aprecia que los que tienen jornada escolar completa son los únicos que alcanzan a cubrir sus costos totales.

Al analizar la presencia de las distintas categorías en la enseñanza media técnico profesional (tabla XXI), se aprecia los sostenedores «religiosos» se distribuyen en primer lugar en la modalidad comercial (31,4%), y secundariamente en la industrial (25,5%), técnica (22,6%) y agrícola (17,5%); por su parte, los sostenedores «sociales», se reparten por partes iguales (36,4%) entre la modalidad comercial e industrial; los sostenedores «privados» se concentran en la modalidad comercial (46,9%) y en segundo lugar en la modalidad industrial (30,6%). La modalidad marítima es la que tiene menor presencia, incluso en el caso de los «privados» no se genera oferta.

TABLA XX

Núm. de EE particulares subvencionados, según nivel de enseñanza. Total nacional

	Tipo de sostenedor			
Nivel de Enseñanza	Religioso	Social	Privado	Total
E. Párvulos	418	16	926	1.478
E. Básica	490	19	1.053	1.703
E. M. CH	192	7	293	545
E. M. T.P.	137	11	147	307
E. Especial	12	7	57	84
Total	1.249	60	2.476	4.117

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de datos de Subvenciones Escolares del Ministerio de Educación. Año 2001.

TABLA XXI

Núm. de EE particulares subvencionados de Enseñanza Media Técnico Profesional, según modalidades de enseñanza. Total nacional

	Tipo de sostenedor			
Modalidad EMTP	Religioso	Social	Privado	Total
E.M. Comercial	43	4	69	121
E.M. Industrial	35	4	45	86
E.M. Técnica	31	1	21	57
E.M. Agrícola	24	1	12	38
E.M. Marítima	4	1	0	5
Total	137	11	147	307

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de datos de Subvenciones Escolares del Ministerio de Educación. Año 2001.

Al considerar la composición socioeconómica de los estudiantes (tabla XXII) de los establecimientos particular subvencionados, utilizando el Índice de Vulnerabilidad (IVE) de la Junta Nacional de la Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), se aprecia que, tanto en enseñanza Básica como en Media, se trata de establecimientos que tienen puntajes menores a 50%, es decir, se trata de instituciones que atienden a población escolar con menos dificultades sociales, incluso en el caso de los colegios religiosos.

TABLA XXII

Núm. de EE Particular Subvención, según Índice de Vulnerabilidad y tipo de sostenedor. Total nacional

		Tipo de sostenedor			
		Religioso	Social	Privado	Total
Enseñanza Básica	<50%	372	34	745	1.184
	>50%	191	15	708	939
	Total	563	49	1.453	2.123
Enseñanza Media	<50%	50	6	83	147
	>50%	19	3	15	39
	Total	69	9	98	186

Fuente: Elaboración propia a partir de Base de datos de Subvenciones Escolares del Ministerio de Educación. Año 2001.

CONCLUSIONES

La educación particular subvencionado es, desde hace 20 años, una forma concreta en que se expresa la autonomía educacional en el sistema educacional chileno. Esta modalidad ha sido promovida y defendida como una estrategia eficaz de gestión pedagógica y administrativa (Fontaine, 2002) y como una respuesta efectiva a las demandas educativas por parte de las familias, quienes ahora tienen la posibilidad de elegir el tipo de colegio al que pueden asistir sus alumnos. Esta situación ha sido posible porque existe un respaldo institucional y los recursos estatales necesarios para su funcionamiento (provenientes de la subvención escolar y de otros subsidios diversos).

Del mismo modo, diversas encuestas señalan la disposición favorable de los padres por este tipo de educación, así, por ejemplo, ante la igualdad de costos y de distancia, éstos preferirían enviar a sus hijos a colegios de iglesia en lugar de laicos (Encuesta CEP, 1997). Como consecuencia, se ha producido un reacomodo de la matrícula según el nivel socioeconómico de los padres, de forma que los que tienen recursos deciden enviar a sus hijos a los colegios particular subvencionados, quedando los colegios municipales como la única opción para los más pobres.

Nuestro análisis nos muestra que, por un lado, es posible distinguir a los colegios particular subvencionados de los municipales, según los niveles de enseñanza que imparten y el nivel socioeconómico de los alumnos que asisten a sus establecimientos. Además, por otro lado, hemos podido constatar que, al interior de los colegios particular subvencionado, existe una gran diversidad de instituciones asumiendo la función educativa que tradicionalmente ha sido responsabilidad del Estado. Esta diversidad se expresa en múltiples características: unas son de naturaleza religiosa, otras sociales y otras privadas; algunas preexisten al sistema educacional y otras han sido creadas a partir de esta iniciativa; unas constituyen pequeños proyectos y otras abruman por sus dimensiones; unas parecieran constituir proyectos económicamente sólidos y otros preocupan por su precariedad. Al interior de los colegios particular subvencionados hemos encontrado que la Iglesia Católica representa un 26,3% del total de estos colegios, constituyendo junto a los colegios «privados» (49,5%) y «sociedades» (20,1%) sus principales ejes (91,4%).

Diversos estudios han argumentado a favor de los establecimientos particular subvencionados, basándose en la ventaja que éstos obtienen sobre los colegios municipales en las pruebas nacionales estandarizadas. Sin embargo, el estudio de McEwan y Carnoy (2000) señala que este efecto, en el caso chileno, es producido por los mejores resultados obtenidos por los colegios católicos, quienes elevarían el promedio de los colegios particular subvencionados.

La evidencia muestra que no sólo se trata de un sistema consolidado, que funciona de manera paralela y competitiva al sistema municipal, sino además obtienen mejores resultados académicos que los colegios municipales. Sin embargo, cuatro argumentos nos hacen ser escépticos respecto de sus ventajas:

- Cuando se controlan los resultados académicos que obtienen los alumnos en las pruebas nacionales estandarizadas según el nivel socioeconómico familiar, las diferencias son muy reducidas o nulas (Mizala, 1998; Carnoy, 2001), salvo en el caso de los colegios de administración religiosa.
- Los procesos de selección utilizados por estos establecimientos (aspecto insuficientemente estudiado) les permiten elegir a los «mejores» alumnos (desde el punto de vista

académico y conductual) y con ello mostrar a la opinión pública mejores resultados.

- La aparente mayor efectividad de los colegios particular subvencionados oculta la diferencia de las condiciones laborales de los docentes. Así Carnoy señala que «el gasto por alumno en las escuelas con fines de lucro es más bajo, sobre todo porque les pagan a los docentes menos que lo que paga la escuela pública [municipal], y esa baja en el salario es posible porque suelen trabajar con docentes de media jornada pluriempleados. Estos colegios son, así, un 11% más rentables que la escuela pública, no porque sean, de hecho, más efectivos (tienen un rendimiento más bajo), sino porque gastan menos por alumno» (Carnoy, 2001, p. 55).
- Al observar los resultados académicos que obtienen los alumnos chilenos en distintas pruebas internacionales (Primer estudio comparativo del Laboratorio de la calidad de la calidad de la Educación, organizado por UNESCO; Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, TIMSS) se evidencia que «toda nuestra población, incluidos los sectores de más altos recursos, tienen un rendimiento bajo en relación con los países con buenos niveles educacionales» (Eyzaguirre, 2001, p. 180). En estas pruebas, Chile ocupa los últimos lugares.

Como señala Eyzaguirre, investigadora del Centro de Estudios Públicos y asesora de la Fundación Educacional Marcelo Astoreca, «una lectura básica de estos estudios nos indica que hay una consistencia básica en los resultados (de los estudios nacionales e internacionales referidos a Chile). En matemáticas, en todas las edades, se observa que más de tres cuartas partes de la población no es capaz de utilizar la matemática para resolver problemas de la vida cotidiana. En comprensión lectora casi la mitad de la población no alcanza niveles que le permiten hacer inferencias simples a partir de lo leído [...]» (Eyzaguirre, 2001, p. 181). Es decir, las aparentes ventajas de los colegios particulares subvencionados se deben a factores internos a la sociedad chilena, pero puestos en una dimensión internacional, estas ventajas tienden a disminuir, y sus déficit deben ser aplicados a todo el sistema educacional (incluido el particular pagado).

Entonces, si la educación particular subvencionada, luego de veinte años de aplicación en condiciones ventajosas (recursos del Estado, amplia publicidad, etc.) no muestra mejores resultados que los que exhiben los colegios municipales, las preguntas que surgen son: ¿a quién beneficia esta política?, ¿cuáles son los resultados de la aplicación de esta política social, que combina *voucher* educacionales, libertad de elección de establecimientos por parte de las familias y autonomía para los privados para crear colegios?

Nuestra sospecha es que, por un lado, luego de la masificación de la educación, que permitió a los sectores pobres asistir y permanecer en el sistema educacional, y con ello aumentar sus credenciales educacionales, las clases medias y fundamentalmente las clases medias bajas, han aprovechado estas políticas para separarse de su «competencia» (los más pobres) y con ello aparentemente mejorar sus oportunidades; por otro lado, los privados han obtenido cuantiosos recursos estatales para lograr sus objetivos y fortalecer sus instituciones; y, finalmente, los políticos neoliberales, han logrado consolidar su posición ideológica en la sociedad, desde el campo de la educación.

Así, la autonomía escolar, en su versión chilena, es producto de la aplicación de las políticas neoliberales diseñadas durante la dictadura militar, las cuales han

sido legitimadas por los gobiernos democráticos, al implementar su reforma educacional encima de esta arquitectura, pero sin afectarla ni atreverse a corregir sus aspectos nucleares. Con ello, se ha consolidado un modelo de sociedad, basado en la competencia y en la legitimidad de la desigualdad, en el cual las personas tienen más posibilidades dependiendo de su capacidad de pagar por los servicios que reciben, recursos (públicos y familiares) que van a dar a las arcas de los privados y consolidan su patrimonio, sin que exista una responsabilidad social por los resultados: ¿quién se hace cargo de los resultados de asistir a una «mala escuela» o a una escuela que quiebra económicamente? Es demasiado fácil e injusto atribuir esta responsabilidad a los padres (por haber elegido un establecimiento en particular o por no haber pagado la mensualidad) o a los profesores (por no hacer correctamente su trabajo). Más bien, se trata de una opción política que transforma un derecho en mercancía, creando un cuasi mercado educacional, basado en la segregación social.

BIBLIOGRAFÍA

AEDO, C.; SAPELLI, C.: «El sistema de vouchers en educación. Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile», en *Estudios Públicos,* 82 (2001), pp. 35-82.

ALMONACID, C.: El empresariado chileno como actor educativo. Tesis doctoral. P. Universidad Católica de Chile, 1997. Disponible en http://www.geocities.com/Athens/Delphi/3150/tesis.html.

ALMONACID, C.: «Educación y exclusión social: una mirada desde la experiencia educacional chilena», en GENTILI, P. (ed.): *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo.* Buenos Aires, Clacso, 2000.

ALMONACID, C.: «La creación de mercados educacionales en Chile» en *Cuadernos de Pedagogía,* 308 (2001), pp. 65-70.

CALERO, J.; BONAL, X.: *Política educativa y gasto público en educación.* Ediciones Pomares. 1999.

CARNOY, M.: «La privatización ¿mejora las escuelas?», en *Propuesta educativa,* Año 11, 24 (2001), pp. 53-57.

CENTRO DE ESTUDIOS PÚBLICOS: Encuesta Nacional de Opinión Pública, noviembre - diciembre 1996. Tema especial: «Educación en Chile: ¿Qué piensan los padres?». (1997).

EYZAGUIRRE, B; LE FOULUN, C: «La calidad de la educación chilena en cifras», en *Estudios Públicos,* 84 (2001), pp. 85-204.

GARCÍA HUIDOBRO, J. E. et al: *La Reforma educacional chilena.* Madrid, Editorial Popular. 1999.

— «Educación y equidad en Chile», en *Revista Mensaje,* 505, (2001), pp. 39-43.

FONTAINE, A: «Equidad y Educación: Cinco proposiciones» en *Puntos de referencia,* 254, (2002), Centro de Estudios Públicos. Disponible en http://www.cepchile.cl/

MCEWAN, P.; CARNOY, M: «The effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system», en *Educational evaluation and Policy Analysis,* vol. 22, 3, (2000), pp. 213-239.

MEDLIN, C. A: «Aplicación de la lógica económica al financiamiento de la educación. La experiencia de Chile con el subsidio por estudiante», en COHEN, E. (ed.). *Educación, eficiencia y equidad.* CEPAL- OEA-Sur Editores, 1997 pp. 91-117.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE: *Compendio de Información Estadística Educacional año 2000.* Santiago, 2001.

MIZALA, A.; ROMAGUERA, P.: «Desempeño escolar y elección de colegios: la experiencia chilena», en *Serie Economía,* 36, Centro de Economía Aplicada, Universidad de Chile, 1998.

QUIROZ, J.; CHUMACERA, R: «El costo de la educación particular subvencionada

en Chile», en Serie *Documentos de Trabajo,* 267, Centro de Estudios Públicos, 1997.

SAPPELI, C.; TORCHE, A.: «Subsidios al alumno o a la escuela: efectos sobre la elección de colegios públicos», en *Cuadernos de Economía,* Año 39, 117 (2002), pp. 175-202.

WHITTY, G.: *Teoría social y política educativa.* Ediciones Pomares. 1998.

MONOPOLIO ESTATAL y DESCENTRALIZACIÓN EDUCATIVA. UNA EXPLORACIÓN EN AMÉRICA LATINA

MARIANO NARODOWSKI (*)
MYRIAN ANDRADA (**)

RESUMEN. El artículo pretende indagar en los procesos de descentralización en el contexto de los sistemas educativos latinoamericanos, como parte del funcionamiento de los modos de provisión de la educación escolar. En primer lugar, se establecen un conjunto de categorías teóricas vinculadas a los diversos modos de provisión. En segundo lugar, el artículo examina las cuatro concepciones predominantes de la descentralización educativa para comprender el lugar que cada una de ellas ha desempeñado en los países examinados. En ese contexto y en tercer lugar, el artículo demuestra la necesidad de comprender rigurosamente las diferencias existentes entre los procesos de descentralización en el contexto de las burocracias estatales en relación con los procesos de privatización de la educación, procesos que, según muestran las evidencias aportadas por el artículo, ha sido la principal modalidad descentralizadora. Finalmente, el trabajo concluye con un balance de las principales tendencias político educativas para América Latina, intentando afectar un aporte conceptual en la discusión internacional acerca de estas problemáticas.

ABSTRACT: This article tries to investigate the decentralisation processes in the context of Latin American educational systems, as part of the operation of methods of providing school education. First of all, a number of theoretical categories linked to the provision of school education are established. Secondly, the article examines the four dominant conceptions of educational decentralisation in order to understand the role each of them has played in the countries that were reviewed. In this context and thirdly, the article proves the need to strictly understand the differences existing between decentralisation processes, in the context of state bureaucracy, in relation to the privatisation of education. According to the evidence provided in the article, these privatisation processes have been the main decentralisation method. Last of all, the article ends with an assessment of the major political and educational patterns in Latin America, with an attempt to make a conceptual contribution to the international discussion of these problems.

(*) Universidad Nacional de Quilmes (Argentina).
(**) Universidad de Bourgogne (Francia) y Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)

Fecha de entrada: 07-01-2004 Fecha de aceptación: 30-01-2004

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los ochenta, se ha generalizado en la literatura educativa internacional el argumento a favor de la descentralización de los sistemas educativos augurando que este proceso debería llegar hasta el nivel de la toma decisiones por parte de las mismas instituciones educativas. Esta nueva tendencia en política educativa confronta con la tradición histórica de los sistemas educativos nacionales, la que cuenta con una matriz organizacional constituida a finales del siglo XIX y que presenta al Estado como protagonista central en los procesos de financiación, regulación y provisión de la educación brindada en escuelas. Salvo unas pocas excepciones[1], los grandes sistemas de escuelas se basaban en lo que denominamos «simultaneidad sistémica» (Narodowski, 1994): la articulación del esfuerzo escolar por parte de un poder político supra institucional que coagulaba en un Estado-educador qué determinaba quiénes debían educarse, cuándo habrían de hacerlo, que procedimientos se utilizarían y especialmente qué es lo que se debía aprender.

La «simultaneidad sistémica» dibuja el paisaje escolar tal y como nos fue dado a conocer a lo largo del siglo XX, y se contrapone a la tradición corporativa que ostentaba hasta entonces el proceso de escolarización, el que estaba en manos de corporaciones, usualmente –aunque no siempre– corporaciones religiosas, que pugnaban entre sí y con el Estado por el control sobre la educación de la infancia y de la juventud. Cada espacio político nacional tuvo su propia forma de pasar de la educación escolar como razón de las corporaciones de educadores a la educación escolar como razón de Estado, pero en todos los casos este pasaje expresa en grado variable, dos fenómenos significativos: en primer lugar, la legitimidad social que presentaban los Estados como para erigirse en Estado educador; la segunda, la capacidad financiera de los Estados para sostener la gratuidad de la educación escolar obligatoria, contratar profesores asalariados y administrar un sistema escolar a gran escala que estaba llamado a contener universalmente a la población infantil[2].

Esta hegemonía estatal mantiene su impronta durante décadas, pero es cuestionada cuando el capitalismo tardío presenta problemas de legitimación para su estructura estatal (lo que genera en los sistemas educativos nacionales un gran número de problemas políticos, al cuestionarse la capacidad del Estado y sus burocracias para decidir ilimitadamente acerca de qué, quiénes, cómo y cuándo se educa) y cuando las sucesivas crisis fiscales ponen en riesgo la capacidad financiera de sostener un sistema educativo estatal con pretensión universalizante. No es casual, por tanto, que el resquebrajamiento de la simultaneidad sistémica comience a producirse en los años setenta y ya en los ochenta se hubiese generalizado el debate académico y político acerca de la descentralización de la acción educadora hacia estamentos que tenían menos capacidad decisoria en el modelo institucional centralizado en el Estado.

El objetivo de este artículo es efectuar un panorama de los sistemas educativos latinoamericanos a la luz de estos cambios acontecidos en los respectivos Estados, so-

(1) Holanda es un de los pocos países que desde principios del siglo XX escindió la función de financiación de la función de provisión: un Estado que financia pero permitió que las corporaciones siguiesen controlando, aunque con algunas restricciones, el proceso educativo. Véase, Dijkstra, Dronkers y Karsten (2001) y Teelken, (1999).

(2) Para un análisis que abarca el pasaje de la educación como razón de las corporaciones a la educación escolar, como razón de Estado, véase Hamilton (1989). Para una aproximación a la conceptualización teórica véase Narodowski (1999) y Narodowski y Manolakis (2002).

ciedades, instituciones, mercados. El panorama que se presenta no es ni pretende ser exhaustivo, por dos motivos. En primer lugar, América Latina presenta más de 20 países que comportan una complejidad inaccesible en un artículo dadas las notorias diferencias entre potencias industriales y economías agrícolas; entre sociedades democráticas y regímenes dictatoriales; entre países con dimensiones continentales y pequeños espacios geográficos aislados; entre sistemas educativos antiguos y nuevas experiencias escolares en el nivel nacional, etc. Además, esta riqueza se profundiza al adentrarse el investigador en cada país, en el que a su vez conviven realidades sociales, demográficas y económicas disímiles e incluso opuestas.

Pero además, los países latinoamericanos no merecen, por su historia y su presente, un tratamiento ingenuamente generalista: la comparación en educación, en este caso, debe postularse más como una conclusión posible de un proceso analítico antes que un supuesto que debe ser corroborado a cualquier precio (Martínez Boom y Narodowski, 1996; Narodowski, 2001a). A modo de ejemplo, podría afirmarse que el perfil que adopta el sistema educativo chileno a partir de los años ochenta es más parecido al sueco o al neozelandés que al peruano o al boliviano. O que el sistema educativo cubano tiene más puntos en común con el de las antiguas repúblicas socialistas europeas que con el sistema escolar hondureño o costarricense.

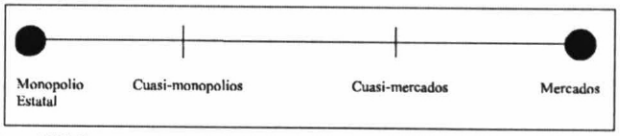
Para escapar a estos dos peligros (la generalización arbitraria y la inferencia ingenua), habremos de construir una panorámica general, trayendo casos particulares que aporten evidencia a postulados teóricos generales, sabiendo que estos ejemplos no son necesariamente concluyentes, a pesar de que hemos procurado aportar datos de una buena cantidad de países. Mencionar que esos postulados teóricos generales no son «latinoamericanos» sino que se construyen para todo sistema escolar moderno.

Cabe aclarar que este artículo no se dedica, por razones de espacio, a los problemas de calidad y de equidad resultantes de los procesos de descentralización educativa sino al modelo político institucional que configura a la misma. De esta manera, la finalidad de este trabajo es reseñar procesos de descentralización desde esta perspectiva política, atendiendo a los modos complejos en los que se constituye, al mismo tiempo que contribuir al debate académico internacional sobre estas cuestiones.

CUASI MONOPOLIOS Y CUASI MERCADOS EDUCATIVOS EN AMÉRICA LATINA

La tradición histórica de los sistemas educativos mostraba una organización sustentada en un monopolio estatal de la educación escolar (con control total de los procesos de regulación, financiación y provisión) o a lo sumo en un cuasi monopolio estatal (con control total de la regulación pero con control parcial de la provisión de aquellos centros escolares privados que eran admitidos por el Estado (normalmente, nunca superiores al 10% del total de la matrícula, que pudiesen asegurar su propia financiación).

FIGURA I
Un enfoque lineal en la provisión de la educación



Fuente: Narodowski y Nores (2002)

En la figura I puede notarse el enfoque lineal de la provisión de educación en el que a un monopolio estatal (máximo grado de centralización) le corresponde, simétricamente, un modelo de mercado puro (máximo grado de descentralización), siendo los cuasi monopolios estatales y los cuasi mercados modos en los que se articulan de manera singular, distribución e intercambio, burocracia e incentivos a la competencia y a la cooperación, público y privado, Estado y mercado.

De cualquier manera, la palabra «descentralización» presenta ambigüedades y equívocos para explicar los nuevos fenómenos de reformulación de las actividades estatales en materia educativa en el proceso de resquebrajamiento de la simultaneidad sistémica. En el contexto de este campo semántico complejo, por descentralización educativa se han comprendido en la discusión académica internacional varios fenómenos que, en términos reales, no siempre han tenido muchos puntos en común.

Por un lado, desde la lógica administrativa, descentralización ha sido el pasaje de las instancias de control supra estatal de los niveles más centralizados a los menos centralizados: de los gobiernos nacionales a las provincias o a los municipios, departamentos o comunidades autónomas, según corresponda. Esta estrategia que, como veremos luego, ha tenido mucha importancia en la casi totalidad de los sistemas educativos de América Latina, no implica necesariamente la ampliación de los márgenes de maniobra por parte de los agentes institucionales comprometidos directamente con la escolarización, sino un proceso de desconcentración a fin de acercar la toma de decisiones por parte de las burocracias estatales a los agentes directamente involucrados en la actividad escolar.

La modalidad de municipalización adoptada en Brasil constituye un ejemplo de esta lógica administrativa de la descentralización. La municipalización en dicho país comprende tres posibilidades (De Oliveira, 1999): el municipio se encarga de toda la educación en uno o más niveles, en el ámbito de su jurisdicción; el municipio se encarga de parte de la matrícula escolar (conviviendo en el mismo territorio con la red estadual) o el municipio se encarga de determinados programas (merienda escolar, transporte de los alumnos, construcciones escolares, por ejemplo) los cuales se desarrollan junto con la red estatal de escuelas. El mecanismo más difundido para la implementación de alguna de estas posibilidades ha sido la firma de convenios entre los diferentes niveles administrativos del sistema educativo.

Por otra parte, la provincialización de las instituciones escolares llevada a cabo en Argentina constituye otro ejemplo de la importancia otorgada a la desconcentración administrativa. De esta forma, el funcionamiento del sistema educativo continúa siendo centralizado, sólo que parece haber acontecido un desplazamiento de la toma de decisiones de las burocracias educativas del nivel central nacional a las burocracias educativas del nivel central de cada una de las provincias (Narodowski y Andrada, 1999).

Las instituciones educativas estatales en Colombia desde principios de la década de los noventa (Villa y Duarte, 2002), dependen de los Departamentos, Distritos y Municipios. Adicionalmente, en la administración del servicio intervienen cuatro niveles de gobierno. El nivel nacional (Ministerio de Educación Nacional), es responsable de la definición de políticas y objetivos de desarrollo, la planificación sectorial, la evaluación de todo el sistema, y la inspección y vigilancia. El nivel departamental o de distrito (según corresponda) administra los recursos transferidos por la Nación y los propios, nombra y traslada docentes, capacita y asesora a las escuelas, y es responsable por la inspección y vigilancia del servicio educativo en la región. El nivel municipal

administra el servicio educativo local y es responsable de proveer y mantener la infraestructura física y la dotación de los establecimientos escolares.

Chile fue el país pionero en este tipo de acciones, pues comenzó su proceso de descentralización en los años ochenta. Procesos semejantes se han dado prácticamente en todos los países latinoamericanos y han tomado estatuto legal en diferentes normas como el *VIII Plan de la Nación* en Venezuela o la *Ley de Educación* en Colombia. Las modalidades de descentralización como provincialización o municipalización dependen de la configuración institucional de cada país: es indispensable identificar las diferencias entre países con sistemas federales (con autonomía de sus instancias subnacionales, como México, Brasil o Argentina) de países unitarios (consolidados en unidad de régimen como Uruguay, Chile o los países de América Central)[3].

Este tipo de descentralización no tiene como característica observable la ruptura de la tradición monopólica estatal sino que, simplemente, transfiere el control monopólico a niveles subnacionales o incluso locales, sin afectar el poder estatal sobre las funciones de regulación, finaciamiento y provisión. Es decir, en esta concepción de la descentralización no existe una ganancia en las decisiones de cada una de las unidades escolares.

Puede ocurrir que esta política estatal descentralizada encare algunas acciones tendentes a brindar mayor autonomía escolar y encontramos así una segunda concepción de descentralización: la que se expresa por medio de lo que en varios países latinoamericanos pasó a llamarse «proyectos educativos institucionales» (PEI), hacia los que se derivaría porciones de poder institucional y de capacidad educativa. Sin embargo, el fortalecimiento de las burocracias gubernamentales no permite, como veremos luego, ampliar la capacidad decisoria real en las escuelas, la que continúa bajo el control monopólico del Estado. Dentro de esta concepción, además de la visión acotada de la autonomía para las escuelas estatales, se ubican experiencias más radicalizadas de autonomía escolar (autonomía ampliada) en las que las escuelas estatales obtienen márgenes de maniobras muy amplios para la provisión del servicio educativo, manteniendo la financiación estatal. Al contrario de la modalidad basada en los PEI, estas escuelas con autonomía ampliada (muchas veces denominadas «escuelas públicas autogestionadas») no han sido comunes en la experiencia política latinoamericana y, salvo los casos de algunos países centroamericanos, que analizaremos más adelante, se ha tratado más bien de implementaciones experimentales en pequeños ámbitos de aplicación.

Es cierto, como señalan varios autores, que en América Latina este tipo de descentralización ha sido acompañado en algunos casos de una merma en la financiación estatal en el sentido de un «ajuste» de las cuentas públicas (Ball y otros, 2003). Sin embargo, no parece ser inherente a esta concepción de la descentralización una modificación de los flujos financieros del nivel central a los niveles descentralizados. En todo caso, la decisión de la desfinanciación sigue siendo arbitrio de la organización monopólica o cuasi monopólica del Estado educador (sea éste nacional o provincial) y América Latina cuenta en su historia reciente con numerosos casos de decrecimiento en la financiación educativo estatal en el contexto de instancias políticas fuertemente centralizadas (Narodowski y Nores, 2002).

En tercer lugar, por descentralización educativa también se ha considerado un pasaje más radical de las atribuciones del Estado centralizado a las instituciones educativas a fin de que éstas tengan un mayor

(3) Existe una abundante literatura sobre estos procesos por lo que preferimos remitir al lector a ella. Por ejemplo Ball et al. (2003); Braslavsky y Gvirtz (2001); Arelaro (1999).

poder para educar. La función de regulación quedaría en manos de las burocracias estatales pero con un menor interés por la provisión, por lo que estos sistemas serían «desregulados» en el sentido de que la emisión de normas estatales sería simplificada y meramente acotada a las necesidades operativas de las instituciones. Respecto a la financiación, esta tercera concepción supone que la educación debe ser financiada por fondos públicos, aunque la administración de estos fondos habrá de ser operada por los interesados directos en la educación (padres y/o educadores) y las burocracias estatales deben resignarse a transferir los fondos, ejercer tareas de control, determinar contenidos curriculares generales y evaluar.

Este es, esquemáticamente, el modelo presentado por Chubb y Moe (1990) a fines de los ochenta y que Herbert Gintis (2001) desarrollara más tarde. Las familias tendrían la posibilidad de la «libre elección de escuelas» y podrían elegir la escuela de su preferencia en términos académicos, étnicos o culturales, sin estar atados a restricciones geográficas impuestas por la burocracia estatal o a inequidades sociales impuestas por el origen socioeconómico de los alumnos. Lo que sustituye al monopolio estatal o al cuasi monopolio estatal no es un mercado libre con intercambios regulados por el auto interés de los agentes sino un «cuasi mercado» (Vandereberghe, 2002) en el que el Estado no desaparece sino que reconvierte sus funciones a favor de la regulaciones en los términos descritos arriba: la financiación a la demanda (es decir, a las familias y no a las organizaciones escolares), la evaluación y la información. El Estado sólo indirectamente, mediante las evaluaciones, tendrá injerencia en el proceso de provisión (Ball, 2002).

Gorard y otros (2001) han explicado las tres ventajas que posee un modelo de cuasi mercado educativo a la luz de sus principales defensores. El primer argumento está basado en la libertad: los ciudadanos de una democracia avanzada defienden su libre elección en lo relativo a la educación de sus hijos como en tantas otras áreas de la vida ciudadana. El segundo argumento está basado en la equidad: la elección de la educación de preferencia extiende a todos el derecho a elegir y no lo restringe solamente a aquellas familias que tienen capacidad financiera o acceso a la información para hacerlo. La tercera ventaja de un cuasi mercado educativo es el estímulo a la calidad: las escuelas exitosas atraerán una mayor demanda mientras las escuelas de inferior calidad serán rechazadas por las familias. Esto implica un sistema de incentivos que premia la mejor educación y produce modos de cooperación y competencia entre escuelas que dinamizan la búsqueda de la calidad, al contrario de los procesos de burocratización que anidan en las administracioness de los modelos monopólistas estatales.

Por último, la cuarta concepción acerca de la descentralización es la de corte ortodoxo que entiende que si el Estado representa el máximo nivel de centralización, la gestión de las escuelas por agentes privados, guiados por su auto-interés en contexto de mercado (o incluso en un contexto comunitario no mercantilizado), se corresponde al máximo nivel de descentralización (Tooley, 1991). Esta posición descentralizadora propone el pasaje del monopolio estatal a la autorregulación por parte de los actores (es decir, de la lógica de la esfera de la distribución a la lógica de la esfera del intercambio, del mercado, o de la pura apropiación) y critica cualquier forma de intervención del Estado en materia educativa. Incluso, en el contexto de un cuasi mercado (Tooley, 2002).

Sin embargo, la revisión de la experiencia internacional (West, 1997) muestra que no hay sistemas escolares en el mundo basados plenamente en la lógica del mercado (con financiación, regulación y provisión auto administrada por los interesados, sin ninguna instancia supra-escolar de fi-

nanciación y regulación), aunque algunos sistemas universitarios se acercan a modelos equivalentes y algunos servicios educativos no escolarizados (como la enseñanza de la computación) han logrado verdaderos desarrollos de mercado. Sí, en algunos países no latinoamericanos, las experiencias de *homeschooling* (educación en el hogar altamente desestatalizada) ponen en evidencia la posibilidad de una descentralización radicalizada que, como en el último caso, no solamente desintegra el monopolio estatal sino que incluso cuestiona a la propia institución educativa en su formato tradicional (Briand, 2002).

En la casi totalidad de los países latinoamericanos, si bien el tradicional monopolio educativo en manos del Estado ha sido parcialmente desmontado, la concepción de «descentralización» efectivamente trazada en la realidad de los sistemas educativos es como la descrita aquí en primer término; a saber, procesos de «provincialización» o «municipalización» de las instituciones educativas en el sentido de transferencia de poder de las burocracias estatales del nivel central a las burocracias estatales de los niveles subnacionales o locales, sin que se observe una masiva ampliación significativa de los márgenes de maniobra pedagógica administrativa en los centros escolares estatales y sin políticas activas de financiación a las familias.

Como sustituto, estos sistemas educativos han desarrollado subsistemas de educación privados que son muy importantes en términos cuantitativos y que si bien comparten con la posición ortodoxa el afán por la libertad para educar, en muchos casos el sector privado sobrevive gracias a la intervención gubernamental, en lo referente al apoyo financiero proporcionado por el Estado.

Al contrario de lo que acontece en países que adoptan modelos de cuasi mercado como Suecia, Nueva Zelanda o Inglaterra, en los que las instancias administrativas que mediaban entre el poder central y las instituciones escolares fueron esmeriladas en sus funciones o directamente abolidas, a fin de favorecer la devolución de poder a las unidades escolares (Whitty y otros, 1998), en los sistemas educativos latinoamericanos la descentralización educativa ha traído, tal vez paradójicamente, un incremento en la cantidad y calidad de estas instancias intermedias sin que despareciera la matriz burocrática estatal originaria. Por tanto, es posible afirmar que en todos los países latinoamericanos el proceso de descentralización ha conservado el modelo de cuasi monopolio estatal, con la excepción de dos países: Cuba y Chile.

El caso cubano, a partir de la Revolución Cubana de 1959, presenta un monopolio estatal cerrado en el que no se aprecian fisuras en el control sobre las regulaciones, la financiación y la provisión estatal, debido a la inexistencia de escuelas privadas, cooperativas o alternativas a la burocracia estatal. Esto no obsta a la existencia de algunos mecanismos pedagógicos y administrativos descentralizados al nivel de la escuela (incluso algunos que promueven una efectiva participación popular y otros que promueven cooperación entre escuelas) (Schugrensky, 2003), pero los mismos no pueden transgredir las relevantes restricciones que impone el monopolio estatal en la provisión de la educación escolar. Cuba es uno de los pocos países del mundo que continúa con un modelo de provisión cuasi monopólico en estado puro, ya que los antiguos países socialistas han virado a modelos cuasi monopólicos (en algunos casos con un extendido sistema de provisión privado de educación).

Por el otro lado, el caso chileno presenta, desde los inicios de los años ochenta del siglo XX, un modelo de cuasi mercado educativo. Iniciado durante la Dictadura Militar del General Pinochet que comenzara en 1973, a partir de la década de los ochenta el sistema educativo chileno funciona en base a la financiación por la vía de la demanda en el contexto de institucio-

nes escolares con autonomía para desarrollar proyectos educativos e incentivos a la competencia y la cooperación. Si bien a partir de la vuelta de la democracia en Chile, los gobiernos socialdemócratas que se han sucedido han desarrollado vías alternas de financiación a la oferta como forma de, según su criterio, aliviar los problemas de equidad. El cuasi mercado continúa erigiéndose como el mecanismo principal de provisión del bien educación en Chile y, por tal motivo, sigue siendo un ejemplo estudiado internacionalmente (Narodowski y Nores, 2003; Mc. Ewan, 2000; Espinola, 1992).

MODELOS DE «SALIDA» EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE AMÉRICA LATINA

El análisis conceptual precedente, y la distinción de Chile y Cuba como ejemplos a la vez excepcionales y arquetípicos de cuasi mercado y de monopolio estatal respectivamente, muestra que en el resto de los países se nota la presencia de coordinaciones aparentemente «híbridas» en los que se combinan la acción burocrática estatal y la acción de los particulares actuando en la gestión de las instituciones escolares. Es decir, el cuasi mercado educativo no es la única forma de articulación posible entre Estado y mercado: ya el tradicional cuasi monopolio estatal presenta indicios, aunque larvales, de esta integración.

El concepto «híbrido», sin embargo, solamente es útil si sirve para determinar rigurosamente cómo actúan las dimensiones en juego. Es posible identificar formas de coordinación para la provisión de los servicios, en las que el Estado -a través de una serie de instrumentos de carácter legal- define y organiza cada uno de los ámbitos y dimensiones en los cuales los distintos agentes sociales pueden tener injerencia en cada uno de los niveles del sistema, con ámbitos de participación moderados, escasos, inexistentes o directamente derivados a los ámbitos de educación privada. Por ejemplo, los cuasi monopolios estatales que predominaron en Chile, Argentina y Uruguay durante los primeros setenta años del siglo XX, durante décadas presentaban una organización completamente centralizada y las regulaciones estatales propiciaban estilos de organización y gestión de la educación, homogéneos para el conjunto de las escuelas del sistema, incluso las correspondientes al pequeño subsistema de educación privada (Narodowski, 1998), el que gozaba de una autonomía asaz semejante a las de las escuelas estatales y se diferenciaba apenas por la identidad religiosa de su enseñanza o por la aplicación de la educación bilingüe.

Pero a partir de la década del sesenta se produce un cambio altamente relevante en los sistemas educativos latinoamericanos: los cuasi monopolios estatales comienzan a proporcionar una «salida» (normalmente a las escuelas privadas) a una porción creciente de su población escolar, y además, promueve tal salida en algunos casos por medio de la utilización de financiación pública para el sostenimiento total o parcial de las escuelas privadas, tanto en forma directa (subsidios) como en forma indirecta (exenciones impositivas). Este proceso, que usualmente se denomina «privatización de la educación», consistió de hecho en el más importante proceso de descentralización educativa habido en América Latina a lo largo de su historia: porciones crecientes de matrícula escolar en todos los niveles del sistema educativo fueron contenidas por instituciones que poseían mayores márgenes de maniobra para educar frente a los dependientes directamente del Estado.

El concepto de «salida» (*exit*) fue aportado hace ya varias décadas por el célebre trabajo de Albert Hirshmann (1969) y puede ser explicado, muy sucintamente, en los procesos de corrimiento de los actores tomadores de servicio de una institución a otra en busca de mejorar sus estándares de conformidad (de acuerdo a cómo ésta sea

definida) como contraposición a los procesos de voz (*voice*) en los que los actores poseen capacidad de participación para la modificación de las instituciones que integran a fin de alcanzar los mencionados estándares. Usualmente pueden contraponerse los procesos de salida a los procesos de voz: toda vez que los procesos de voz se acaban, directamente no existen, o poseen costos muy elevados incentivan los procesos de salida.

De esta manera podemos acotar más rigurosamente a los cuatro enfoques brindados a la cuestión de la descentralización que se plantearan anteriormente. Como se describiera, Chile es el único país en el que se puede aplicar la tercera concepción de descentralización en la medida que representa un cuasi mercado educativo. El resto de los países, exceptuando a Cuba, muestra cuasi monopolios estatales con salidas más o menos desarrolladas. El Estado, en estos casos, opera simultáneamente, creando, por un lado, condiciones para la salida al sector privado (con un espíritu cercano a la posición ortodoxa) y, por el otro lado, operando directamente dentro del subsistema de educación estatal promoviendo modos de descentralización típicos de la primera concepción (provincialización, municipalización y simulacros de transferencias de poder a las escuelas) o de la segunda concepción (formas más o menos acotadas de descentralización y autonomía escolar, como los PEI).

La descentralización por la vía de privatización

Las escuelas privadas receptoras de la salida parecen poseer cuatro características que las diferencian netamente respecto de su misma situación tanto en los cuasi monopolios tradicionales, como también en las escuelas que quedaron en el sector administrado directamente por la burocracia estatal.

En primer lugar, los privados conforman subsistemas relativamente autónomos respecto de la burocracia estatal y con formas de administración y control diferenciadas, lo que ayuda a que los componentes de este subsistema posean amplios márgenes de autonomía para definir diferentes ítems relativos a la actividad educativa: horarios de clase, calendario escolar, contratación del personal docente, adaptaciones curriculares, etc. Con respecto a las escuelas de dependencia estatal directa, éstas se muestran descentralizadas, en el sentido de que históricamente fueron receptáculo de un proceso de transferencia de poder desde el nivel central y desreguladas, en el sentido de que el Estado se autolimita en la producción de normativa que condicionara su actuación. El caso argentino es en este sentido paradigmático: una escuela de enseñanza básica administrada por el Estado posee menos poder de decisión respecto de un gran número de ítems pedagógicos administrativos que una escuela privada equivalente, aunque esta tenga una financiación estatal que cubra el 100% de las erogaciones en personal docente (Andrada, 2002).

Esta situación se repite al comparar los procesos de toma de decisiones en los sectores privados de Brasil y Chile. Estudios anteriores que enfocan niveles de regulación en Chile, Brasil y Argentina muestran que en todos los casos los márgenes de maniobra son más altos en los subsistemas privados que en los estatales. Parece necesario reafirmar que en las últimas décadas parece haberse producido un relevante proceso de descentralización hacia aquellas instituciones. Esta ampliación en la capacidad de decisión se observa, en grados diferentes, en los aspectos curriculares, didácticos, administrativos y financieros (Narodowski y Nores, 2002 y 2003; Andrada, 2003).

En segundo lugar, la necesidad de financiarse por medio de la matrícula pagada por los tomadores del servicio, sea

porque el Estado no financia totalmente las actividades ofrecidas, sea porque esos fondos dependen del número de alumnos, produce incentivos a la competencia entre las instituciones educativas privadas para la captación de alumnos, instala mecanismos de marketing y de hecho conforma mercados educativos: así, los cuasi monopolios estatales con salida generan a la vez un subsistema estatal hiperegulado en el que el monopolio estatal actúa como tradicionalmente (o sea, financiando, regulando férreamente y proveyendo educación) y un subsistema privado que, aunque con fondos públicos en muchas ocasiones, conforma un mercado en el que oferentes diversos poseen altos grados de autonomía y la capacidad de construir su propio perfil educativo para ser elegido por las familias. Esto ocurre en todos los países de América Latina, en los que es posible identificar claramente un ámbito que instituye prácticas de mercado educativo, aun con financiación estatal.

Es necesario prevenir que la conformación de mercados dentro del subsistema de educación privada, en el contexto de un cuasi monopolio estatal con salida, no debe ser considerada como un modelo de cuasi mercado, ya que estos operan centralmente en la articulación de las escuelas estatales y en algunos casos también en las escuelas privadas, creando reglas de competencia entre ellas y subsidiariamente en las escuelas privadas. A la inversa, en los casos en consideración no existen incentivos a la competencia dentro del sector estatal, mostrando el mercado de educación privada independiente del sector estatal.

Tampoco puede considerarse un cuasi mercado educativo al fenómeno de financiación estatal o a la demanda para el acceso a escuelas privadas, si no hay incentivos macro sistémicos a la competencia, tal es el caso de los sistemas de *voucher* en Colombia. La experiencia colombiana de subsidiar directamente a los estudiantes de escuela secundaria y no a la oferta, como ha ocurrido tradicionalmente en los sistemas educativos de Latinoamérica, data de 1991 (Calderón, 1996). Dicho programa de «vouchers selectivos» predominó como estrategia de ampliación de cobertura en los años noventa, promovida por el gobierno central. Los beneficiarios del programa han sido los estudiantes de bajo recursos económicos que habían concluido su escolaridad primaria en escuelas públicas (Calderón, 1996).

Si bien los objetivos de esta experiencia estaban centralmente enfocados en acortar la brecha existente entre la matrícula en escuelas primarias (relativamente alta) y las mismas en escuelas secundarias (relativamente baja), utilizando la infraestructura de las escuelas privadas, el subsidio a la demanda y el uso de la palabra «voucher» en la educación latinoamericana promovió no pocos debates.

La administración de los *vouchers* estaba a cargo de las entidades municipales participantes del programa. El *voucher* tenía un valor fijo que se determina a partir del arancel promedio de escuelas de ingreso bajo a medio de las tres ciudades más grandes de Colombia. Una de los efectos preocupantes de la implementación de este sistema, ha sido la creación de nuevas escuelas privadas desde su inicio, cuyos ingresos dependen principalmente de los alumnos que reciben los *vouchers* (Angrit y otros, 2001).

Como destacan Villar y Duarte (2002), las evaluaciones del programa de *vouchers*, en el caso colombiano han mostrado que este esquema afronta restricciones serias por las características del mercado en que deben ejecutarse, en particular por las restricciones de oferta e información existentes en las zonas desfavorecidas donde operan[4]. Esta característica nos permite concluir que en el caso colombiano no se

(4) Pueden verse diferentes evaluaciones del programa de «vouchers»: E. M. King; P. F. Orazem y D. Wohlgemuth: «Central mandates and local initiatives: The Colombia education voucher program», en *World Bank Economic Review*,

trata de *vouchers* en el contexto de un cuasi mercado educativo. Estamos tentados más bien a inferir que tras el término «voucher», lo que existe es la tradicional adjudicación de becas a estudiantes del nivel secundario financiadas con fondos públicos, ya que estos arreglos no han conformado un mercado competitivo ni la posibilidad de quiebra es factible porque la demanda supera siempre la oferta: en América Latina persisten los problemas de cobertura que dificultan las condiciones de funcionamiento de un mercado educativo.

Perecen ser necesarias ciertas condiciones socioeconómicas y demográficas para que se desarrolle este tipo de salida. No es casual que el desarrollo de grandes subsistemas de educación privada ha tenido lugar fundamentalmente en las grandes metrópolis latinoamericanas, donde la participación de la matrícula privada sobre el total de la matrícula para los niveles de educación básica duplica y hasta a veces triplica el porcentaje de matrícula privada para el total del país. Ciudades como Buenos Aires, Santiago de Chile, Bogotá, Sao Paulo o Ciudad de México poseen un porcentaje de privatización que va del 20% en Sao Paulo al 55% en Buenos Aires[5].

Según datos de los respectivos Ministerios de Educación para el 2003, puede verse que, por ejemplo en México, mientras la matrícula privada para todo el país, considerando educación escolar no universitaria, ronda el 12%, la del Distrito Federal llega al 30% del total de la matrícula. En Perú, para todo el país representa el 17% mientras en Lima Metropolitana y Callao el porcentaje se eleva al 25%. En Sao Paulo la educación privada representa un 20% de los alumnos del nivel preescolar, primario y secundario y un 22% en Brasilia mientras la matrícula privada para el total del país sólo llega al 11%.

El caso argentino es paradigmático por su liderazgo latinoamericano en materia de educación estatal durante la primera mitad del siglo XIX: las grandes ciudades argentinas (Buenos Aires, Córdoba, Rosario, Córdoba, Tucumán o Mendoza) ostentan una matrícula escolar nunca inferior al 27%. Pero en los barrios de esas ciudades en los que habitan los sectores sociales de mayores recursos económicos, la matrícula privada llega a veces al 65% del total. Como puede verse, en estas ciudades, importantes sectores de la población (especialmente las pertenecientes a los tres quintiles de mayores ingresos) prácticamente han abandonado a la escuela estatal (Narodowski, 2002).

En tercer lugar, en los cuasi monopolios estatales con salida, los familias suelen poseer restricciones para elegir la escuela estatal de su preferencia, limitada por medio del «radio» o «carta escolar» que a cada domicilio le asigna una escuela determinada y que, además, distribuye privilegios en la inscripción a hermanos de alumnos, hijos de docentes del establecimiento o ex alumnos, etc. Sin embargo, en estos modelos de provisión de educación escolar con salida no hay «radio» ni «carta escolar» para los tomadores del servicio privado, quienes tienen libre movilidad para asistir a cualquier escuela de este sector, lo que a su vez permite la existencia de competencia entre oferentes para la captación de esa demanda y la conformación de mercados (Narodowski y Andrada, 2001b). Este hecho vuelve a mostrar un ejemplo de cómo el cuasi monopolio estatal con salida articula rigidez en el sector estatal y flexibilidad en el sector privado.

---

13 (3), (1999), pp. 467-491; E. M. King *et al:* «Central Mandates and Local Incentives: The Colombian Education Vouchers Program» en *Working Paper Series on Impact Evaluation of Education Reforms*, 6, Washington DC, Development Economics Research Group, World Bank, 1998; E. King *et al:* «Colombia's targeted education voucher program: features, coverage and participation», en *Working Paper Series on Impact Evaluation of Education Reforms*, 3, Washington, DC, Development Economics Research Group, World Bank, 1997.

(5) UNESCO: *Compendio Mundial de la Educación*, 2003.

Así, por ejemplo, en Bogota, Colombia, el proceso para obtener una plaza en una escuela estatal, permite que las familias declaren la preferencia por una escuela y una segunda opción a falta de cupo en la primera, pero el abanico de opciones se restringe a las escuelas ubicadas dentro de una misma localidad. Si la demanda no puede ser satisfecha, la misma instancia oficial efectúa una nueva «asignación» a otra escuela, procurando que coincida con la mas cercana al domicilio del alumno[6]. El criterio principal es la cercanía del domicilio[7] del alumno respecto de dicha escuela. A su vez, la posibilidad efectiva de asistir a dicho centro depende de las plazas o «cupos escolares» disponibles en la escuela solicitada después de haber otorgado las plazas a los alumnos antiguos y aquellos que poseen hermanos en la misma institución.

La familia de un alumno solamente puede solicitar el traslado a otra institución bajo las tres condiciones fijadas por la Secretaria de Educación: cambio de lugar de residencia que represente un desplazamiento de más de 20 cuadras entre el original y el establecimiento; integridad del niño (amenaza o seguridad dentro del desplazamiento) o, finalmente, unificación del grupo familiar. Como puede inferirse, ninguna de ellas contempla como motivo la falta de satisfacción con el servicio, el desacuerdo con el proyecto educativo institucional o aspectos asociados a la calidad del servicio por parte de los propios usuarios: si ésas son las aspiraciones, al no existir mecanismos eficaces de voz, las familias deberán financiar su salida al sector privado.

De esta manera las familias más pobres quedan «cautivas» de la oferta educativa de la localidad en la que residen. De forma similar, las familias cuentan con las mismas restricciones en la Provincia de Buenos Aires, en Argentina. Las mismas están asociadas al «radio escolar» que, aunque fue derogado a principios de la década de los ochenta, los directivos de las escuelas siguen utilizándolo (Andrada, 2002) y a un «orden de prioridades[8]» en la inscripción que hasta hoy sigue en vigencia: primero, los alumnos con hermanos ya matriculados en la escuela; en segundo lugar, los hijos del personal docente del establecimiento y, finalmente, los alumnos con domicilio cercano a la escuela. El sistema cuasi monopólico estatal tiende a fijar a las familias a sus radios de origen y no brinda opción de salida dentro del propio sistema estatal ni instituye incentivos vinculados a la posibilidad de voz, en la medida que los criterios burocráticos no brindan opciones electivas a los disconformes con el centro escolar que no tienen posibilidades de sustentar financieramente la elección de escuela privada.

En cuarto lugar, reafirmando lo señalado antes, los cuasi monopolios estatales con salida muestran una mayor matrícula que en los sistemas en los que no hay una salida más o menos organizada. Los sistemas educativos nacionales de América Latina muestran que con la excepción de algunos países centroamericanos (Honduras, Costa Rica y, obviamente, de Cuba), todos los países presentan porcentajes de matrícula de educación privada superiores al 10% y que todos han tenido incrementos porcentuales tanto en términos absolutos como en su comparación con el sector estatal[9]. Países con una larga tradición de educación estatal, con sistemas educativos configurados hace ciento treinta años, como

(6) Resolución 2487, Secretaria de Educación Distrital de Bogota, 2 de septiembre de 2003.

(7) En este sentido se les solicita en el momento de inscripción un recibo de servicio público que permita verificar la dirección de residencia del inscrito. Ídem anterior.

(8) Dirección General de Cultura y Educación, Reglamento General para Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires, 1998.

(9) UNESCO: Compendio Mundial de la Educación, 2003.

Uruguay y la Argentina, han alcanzado en las últimas décadas, respectivamente, un 18 y un 25% de su matrícula en el sector privado, porcentaje que, como vimos, se duplica en los grandes centros urbanos.

LA EXPERIENCIA DE LAS ESCUELAS COOPERATIVAS

Las escuelas cooperativas o cooperativas educativas –dedicadas a ofrecer una propuesta de educación formal– al menos en teoría, constituyen un modelo de institución autónoma, fuertemente descentralizada o incluso «desestatalizada». Uno de los beneficios (Rech, 2000) de estas escuelas residiría en que las cuotas o mensualidades escolares –pagadas por los padres de los alumnos– se calcularían a partir de las necesidades de cada escuela y serían aplicadas para el mantenimiento y salarios de los docentes, no debiendo de existir el lucro a ser percibido por un dueño.

A pesar del empeño puesto en los últimos años por gobiernos de países latinoamericanos en propiciar «autonomía y descentralización», el análisis detallado de los documentos oficiales sobre la política de autonomía en los casos de Buenos Aires y São Paulo (Andrada, 2003) permite afirmar la ausencia de referencias a las escuelas cooperativas en tanto que instituciones educativas, que cuentan con mayores márgenes de maniobra. Sin embargo, en ambos casos este tipo de instituciones funciona desde hace varias décadas. Entre sus principales características se encuentran el haber sido creadas por la iniciativa de profesores y/o padres de alumnos y/o habitantes de la comunidad en la que se inserta con la finalidad de brindar educación formal, el contar con un alto grado de «control social» sobre su tarea por parte de sus miembros, el recurrir a fuentes no estatales de financiación y el ofrecer una propuesta educativa «alternativa», la que difícilmente podría desarrollarse en el marco del sistema educativo tradicional, en el contexto del monopolio estatal, entre otros rasgos.

Estas instituciones, en los dos casos analizados, se encuentran «clasificadas» por el poder público como escuelas privadas. Habiendo sido creadas en muchos casos en base a la ideas del cooperativismo, en la práctica institucional habitualmente presentan rasgos y dinámicas de gestión más próximas a las vigentes en las escuelas privadas convencionales (Andrada, 2002). En Brasil, las pocas investigaciones existentes sobre la temática (Gomez, 1996; Gomez, 2001) destacan que «la creación de escuelas de este tipo, en número significativo, comenzó a finales de los ochenta del siglo XX» (Gomez, 2001: 78), siendo defendidas por sus emprendedores como alternativa a la ausencia de educación pública estatal de calidad y los elevados precios de las matrículas y mensualidades escolares de la educación privada.

A partir de 1992, para el caso brasileño se identifica un «boom» (Gomez, 2001) de este proceso debido al incremento en la creación de escuelas de esta modalidad en diferentes Estados. A su vez, la *Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996*, que rige la organización de los sistemas educativos en Brasil, reconoce dentro del encuadre de las escuelas privadas «a las escuelas comunitarias entendidas como las instituidas por grupos de personas físicas o por una o mas personas jurídicas, inclusive las cooperativas de profesores y alumnos que incluyan en su entidad mantenedora representantes de la comunidad»[10]. En São Paulo existen 60 cooperativas de las cuales 50 están regidas por padres de alumnos (Gomez, 2001).

Difícilmente, se puedan identificar patrones de funcionamiento idénticos en estas escuelas aunque es posible destacar

(10) Art. 20. Inc. II.

algunos aspectos de forma genérica. En los casos estudiados, las escuelas de este tipo, poseen un Consejo de Administración integrado por padres, docentes y en algunos casos alumnos, cuya elección se realiza por medio de una asamblea mediante el voto de sus asociados y entre cuyas funciones se encuentran: organizar y llevar adelante un plan educativo, establecer el Estatuto Social de la organización –que puede contemplar la firma de convenios con otras instituciones– y proponer y/o seleccionar al personal docente. El capital económico se conforma a través de cuotas de sus asociados calculadas a partir de las necesidades de la escuela –el cual debe ser aplicado exclusivamente a esos efectos– y de donaciones diversas. Las familias de los alumnos poseen un alto grado de participación en el proyecto educativo de las escuelas, fundamentalmente, a través de las diferentes asambleas.

Es importante hacer referencia a la polémica experiencia del Municipio de Maringá (Estado de Paraná, Brasil). En este municipio entre 1991 y 1992 los administradores estatales del sistema educativo utilizaron la palabra «cooperativa» para definir a la lógica de un modelo de «microgestión privada de la escuela pública», tal como sus propios ideólogos lo denominaron. Las conclusiones críticas (Azevedo, 2002) indican que en esta experiencia se terminó potenciando el lucro privado, la competencia entre grupos privados por recursos públicos y la malversación de recursos públicos por parte de los propios socios de cada escuela, ya que el propio sistema no aseguraba que los recursos destinados a la educación serían aplicados, exclusivamente, al mantenimiento y desarrollo de la propuesta educativa. Tal vez investigaciones rigurosas sobre las escuelas cooperativas en América Latina podrían traer una gran contribución para la discusión en torno a la superación de la dicotomía entre lo público y lo privado, como uno de los mayores problemas de la educación latinoamericana.

MODALIDADES ESTATALES DE DESCENTRALIZACIÓN

Experiencias de autonomía acotada

De acuerdo a lo que se enumerara antes, la segunda concepción de descentralización se expresa por medio de lo que en varios países latinoamericanos pasó a llamarse «proyectos educativos institucionales» (PEI), hacia los que se derivan porciones de poder institucional y de capacidad educativa. Es decir, en el contexto de un cuasi monopolio estatal con salida, mientras porciones crecientes de matrícula se suman al sector de una educación privada que incrementa su autonomía, los funcionarios gubernamentales que controlan el sector estatal han pretendido, en varios países latinoamericanos, aumentar también la autonomía en los centros educativos bajo su jurisdicción.

Esta concepción de descentralización ha coagulado en innumerables modalidades de autonomía escolar que usualmente se han denominado «proyectos educativos institucionales»: la explicitación de los objetivos de la institución y de los medios para alcanzarlos. Sería imposible enumerar, en los límites de este escueto artículo, las peculiaridades de cada estrategia PEI, las que varían de país en país, de provincia en provincia y de municipio en municipio. Solamente entre México, Brasil y Argentina se podrían contar más de una centena de modalidades institucionales de autonomía institucional, modalidades que no habrán de variar en lo sustantivo pero que poseen algunas cuantas diferencias. Lamentablemente, no existen estudios que compilen y comparen todas estas experiencias.

En el caso de Colombia, específicamente en las escuelas del Distrito de Bogotá, tanto de gestión estatal como de gestión

privada, el rector o director es el responsable legal de dirigir la preparación del PEI. La *Ley General de Educación*[11] buscó fortalecer las escuelas a través de los pei definidos por la comunidad educativa y los padres, pero no creó mecanismos formales para que las escuelas estatales puedan acceder directamente a recursos (Villa y Duarte, 2002) para financiar dichos proyectos.

A partir de lo establecido por la legislación nacional de 1994 y de lo prescripto por el *Decreto 1860* del mismo año, se propone la construcción colectiva del «Proyecto Educativo Institucional» (PEI)[12]. Dicha estrategia reposa en dos pilares: la construcción del PEI y la conformación de Consejos Directivos en cada escuela. Respecto a los alcances reales del PEI, a la luz de las normas y políticas educativas, el estudio de Caballero (1998) destaca entre las conclusiones –a partir del análisis de entrevistas con docentes y demás miembros de la comunidad– que según los docentes la autonomía es solamente interna a las escuelas, pero el gobierno limita la ejecución de los proyectos diseñados al no atender a las necesidades de las escuelas.

La escuela no posee ningún tipo de control sobre sus recursos humanos que son asignados desde las burocracias educativas. Tampoco tiene control sobre los recursos financieros ni tiene instrumentos para afectar las decisiones de asignación presupuestal que se dan en los niveles municipal, departamental o nacional (Villa y Duarte, 2002).

Así, la regulación del sector estatal para la selección del personal sigue los criterios del gobierno[13] más no las necesidades de la institución. En otras palabras, para el caso colombiano –y esto parece arquetípico de la modalidad PEI en América Latina- «persiste el sentimiento de una especie de choque entre lo que las instituciones quisieran hacer y lo que las autoridades educativas y las normas permiten hacer»[14], básicamente de falta de comprensión y apropiación crítica de las normas y las políticas por parte de las autoridades educativas.

Respecto a la conformación de Consejos Directivos en cada escuela, las investigaciones revisadas sostienen que nominalmente todos los colegios de Bogotá, por ejemplo, tienen un consejo directivo, aunque en la mayoría está ausente el representante del sector productivo, mostrando de algún modo que los colegios siguen desconectados de su entorno. Incluso en varios casos los rectores de las escuelas han tratado de generar «consejos directivos de bolsillo» que les validen su actuar arbitrario (Villaces Cardoso, 1998).

La experiencia tal vez más importante vinculada a la participación de las familias ha tenido lugar en Brasil, especialmente en los casos de elección de directores de escuela por el voto directo de la comunidad, el programa «Escola Cidadã» (Fischman y Mc Laren, 2000) o las experiencias en el estado de Minas Gerais, en el que a la elección

(11) *Ley nº 115 de 1994.*

(12) *Art. 10 cap. III. Ley 715*, Gobierno Nacional de Colombia, 21 de diciembre de 2001.

(13) Véanse entre otros: el *Decreto 2277 de 1979* (*Estatuto Docente*), el *Decreto 2621 de 1979*, los *Decretos 250, 297 y 897 de 1981*, los *Decretos 175, 176 y 177 de 1982*, la *Resolución 20974 de 1989*, y la *Ley General de Educación de 1994.*

(14) P. Caballero (1998, p. 30). La autora analiza la dinámica que asume el PEI en las escuelas, a partir de dos formas: el PEI como proceso y el PEI como documento. El primero, es concebido como la opción que posibilita la construcción de un sentido de identidad para cada comunidad educativa, de permanente articulación con su entorno y compromiso con esa comunidad con visiones positivas de futuro para la escuela. La segunda forma, trata de cumplir con la norma, pero no genera dinámicas internas en las escuelas, en las cuales se involucre a la comunidad educativa y se desarrollen acciones que conduzcan a la participación y el compromiso para construir un sentido de pertenencia.

democrática del director se le suman la transferencia de funciones pedagógicas, financieras y un sistema de evaluación estatal (Castro y Carnoy, 1997).

Pero en buena parte de los casos, la diferenciación horizontal de la oferta en las escuelas estatales, tal como se demuestra en otra investigación (Andrada, 2002), sobre la base de un «Proyecto Educativo Institucional» no sólo no ha operado cambios hacia la desburocratización y desregulación de ciertos aspectos del funcionamiento cotidiano de las escuelas, sino que ha resultado sobre todo una retórica de dicha política. En el caso argentino, específicamente en la Provincia de Buenos Aires, desde el nivel central del sistema educativo se ha definido a un PEI como una herramienta que servirá para guiar y orientar las decisiones que se tomen en el seno de la institución escolar. Por medio de una serie de orientaciones generales, que guiarán la vida institucional, la programación curricular –acuerdos con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje– y el reglamento institucional que define las normas para el desarrollo de la vida institucional.

Además, el desarrollo de estos elementos permitirían que cada institución escolar elabore las respuestas que necesita para abordar los problemas específicos de su contexto[15], permitiendo, por tratarse de una construcción colectiva y participativa, que todos conozcan el rumbo y cada uno de los participantes vea cuál es su lugar en ese proceso. Se destaca que la elaboración del PEI, debe involucrar a la comunidad educativa.

Se concibe al PEI como la oferta cultural y educativa de la escuela hacia la comunidad, a través del cual la autonomía de la escuela se tornaría efectiva, en el que el grado de libertad de cada escuela, estaría dado por la capacidad de iniciativa de cada institución. A su vez, la denominada «transformación educativa» en la Provincia de Buenos Aires, se propuso entre otros objetivos «transformar las instituciones educativas, tanto en sus aspectos organizativos como en sus circuitos de comunicación internos y externos, fortaleciendo su autonomía» y «modernizar la normativa interna, para adecuarla a las demandas que exige el funcionamiento de un nuevo modelo pedagógico y técnico-administrativo en las estructuras del sistema educativo provincial»[16].

Sin embargo, a pesar de esta retórica descentralizadora, las escuelas estatales además de la escasez de recursos financieros, poseen una creciente «burocratización» de la tarea educadora y en cierta forma una limitación (paradójicamente estatal) para aplicar nuevas herramientas administrativas y pedagógicas (Narodowski y Andrada, 2001a). En todo caso deben «adaptarse» a los mandatos burocráticos construyendo un Proyecto Educativo Institucional (PEI) como forma de atender a las características del medio social circundante y propiciar ámbitos de intercambio con él.

El análisis detallado de las regulaciones para los casos de Buenos Aires y São Paulo (Narodowski y Nores, 2002 y 2003; Andrada, 2002) coloca en evidencia que el desarrollo del PEI en las escuelas posee serias limitaciones provocadas en gran medida porque las instituciones deben cumplir con lo establecido en la normativa emanada del nivel provincial en lo atinente incluso a los aspectos netamente pedagógicos (currículum, criterios de evaluación de los alumnos y docentes, extensión de la jornada escolar y días de la semana en los que se distribuye el ciclo lectivo, etc.).

(15) Argentina. Ministerio de Cultura y Educación, Proyecto Educativo Institucional, *Revista Zona Educativa*, Año 2, Nº 11, Buenos Aires, 1997, p. 28.

(16) Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, *1996 Año de la Transformación Educativa*, 1996, p. 15.

Estas regulaciones traban por un lado, el avance del «modelo decretado» de autonomía e incrementan la burocratización de las escuelas que impide tomar decisiones estratégicas en aspectos cotidianos de la vida institucional. Sin embargo, independientemente de la acción ministerial que constriñe la autonomía, existen numerosos ejemplos de escuelas que evitan esta racionalidad administrativa burocrática y ejercen cierta autonomía que es posible designar como «autonomía construida» y que les posibilita llevar adelante un proyecto educativo directamente vinculado a las necesidades e intereses de la población que atienden. Incluso, la retórica estatal a favor de la autonomía sirve como respaldo político para estos educadores. En la mayoría de estos casos se instituyen procesos locales de acuerdos y negociación no institucionalizados con las instancias de inspección encargadas del control de los procesos. Lamentablemente, estas «experiencias exitosas» no se encuentran enmarcadas por un soporte político y jurídico que les permita una continuidad temporal (Torres, 2001).

El análisis de las regulaciones estatales sobre las escuelas permite establecer el margen de maniobra que escuelas públicas y privadas tienen para operar en el momento de diseñar su propuesta educativa (Andrada, 2002). Este análisis no implica una respuesta directa y definitiva acerca de los procesos reales en el interior de esas escuelas puesto que instituciones con márgenes de maniobra importantes pueden reproducir prácticas burocráticas y, a la inversa, instituciones excesivamente reguladas pueden ampliar su margen de maniobra por la vía de la trasgresión. El análisis muestra un escenario en el que los actores específicos y singulares desarrollarán estrategias diversas de procesamiento de la educación escolar. Es así que como resultado, en la micro política escolar, el «mandato» del PEI añade una herramienta burocrática más a las escuelas estatales sin propiciar cambios significativos orientados a otorgar poder a las instituciones escolares, los educadores, los alumnos y sus familias. En otras palabras, el PEI se convierte en un acto administrativo dentro del conjunto que las escuelas estatales deben utilizar como parte de la burocracia escolar, propia de un cuasi monopolio estatal.

LAS EXPERIENCIAS DE AUTOGESTIÓN ESCOLAR PÚBLICA

Cuando se analizaba la segunda concepción de descentralización, se hacía explícito que la estrategia de los «proyectos educativos institucionales» no era la única a pesar de ser la más difundida. Además de esta forma limitada de descentralización algunos pocos países latinoamericanos han implementado estrategias de autonomía ampliada en los que se transfieren más capacidades que en el modelo acotado: tanto en lo pedagógico y lo administrativo como en lo financiero, estas instituciones cuentan con márgenes de maniobra para educar más cercanos a los de las escuelas privadas que a sus pares del sector estatal. Estas experiencias suelen estar acotadas a espacios políticos restringidos como el caso de las escuelas autogestionadas de Las Condes en Santiago de Chile y las Escuelas Experimentales en San Luis, en Argentina. Algo más extendida es la experiencia de Escuelas Autónomas en Nicaragua.

Al contrario, el caso de Guatemala[17] presenta un modelo descentralizado y de amplia cobertura. El Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE) pretende impulsar el funcionamiento de escuelas en comunidades que han carecido de cobertura para sus niños

(17) Agradecemos a Hugo Huberman por su relato de las experiencias autogestionadas guatemalteca y salvadoreña.

en edad escolar, buscando cumplir con la meta de universalizar la escuela elemental en el área rural.

El PRONADE se constituye en 1992 por medio de programas «piloto» aumentando a lo largo del tiempo la cantidad de escuelas en el programa. Se financia por medio de un fideicomiso que depende del Presidente de la Nación, instrumentado a través de un Consejo del PRONADE. Los fondos corresponden tradicionalmente en un 50% de dinero que aporta el Estado guatemalteco y el otro 50% lo aporta el Banco Mundial (CIPE, 2002).

La descentralización que promueve el programa establece que los procesos educativos administrativos, sumados a las actividades de administración de los recursos provenientes del fideicomiso, por parte de cada escuela son gestionados por Comités Comunitarios (COEDUCAS), los que son capacitados para el ejercicio de estas funciones. Los COEDUCAS, asociaciones civiles sin fines de lucro, firman un convenio con el gobierno por el cual se responsabilizan por ciertas metas y administran los recursos otorgados con un importante grado de libertad.

El caso de El Salvador es, en este sentido, análogo al de Guatemala por medio del Programa EDUCO (Educación con Participación de la Comunidad). Este programa, que se constituye a principios de los noventa y que también ha servido para consolidar los procesos de pacificación y democratización en El Salvador, se organiza mediante la asignación por parte del Ministerio de Educación de fondos para la creación de una escuela dentro del programa EDUCO a través de un convenio en el que también se establecen metas, financiación pública y formas de auditoría y evaluación.

El Programa EDUCO prevé instancias participativas tales como asambleas generales de padres y madres de la comunidad para finalmente consolidar una junta directiva que será la responsable de la administración de los recursos financieros y de la gestión administrativa y de participación comunitaria, que les permitirá cumplir con los compromisos establecidos en el convenio vinculados a la calidad educativa por medio de la asignación desburocratizada y comunitaria de concursos (Jiménez, 2000).

Sin embargo, la forma más radicalizada de descentralización en la esfera estatal se da cuando el Estado directamente resigna la gestión de sus escuelas a favor de agentes educativos privados consolidados previamente como tales. Es el caso, nuevamente, del Distrito de Bogotá (Colombia) en el que el gobierno alienta convenios para que escuelas privadas dirijan a las escuelas estatales.

En 2004, el sector educativo privado bogotano está conformado por 2.549 centros escolares (que atienden al 40% de la matrícula) de los cuales 1.292 están afiliados a por lo menos una de las 18 asociaciones de colegios privados que los agrupa. De ellos, 277 han celebrado convenio de concesión con la Secretaria de Educación del Distrito de Bogotá para atender niños pobres de zonas en las que aparece un déficit de la oferta estatal[18]. En el caso de los «colegios en concesión» el Estado le paga a cada concesionario una suma fija anual por alumno. Con estos recursos, los concesionarios (una fundación sin fines de lucro o una asociación civil) se comprometen a preservar la infraestructura y dotación brindada por el Estado, pagar el personal docente y administrativo y auxiliar requerido, suministrar textos y útiles escolares, dar refrigerio diario a los niños y administrar el plantel de personal.

La «Concesión Educativa» que comenzó a operar en el año 2000[19] pretende

(18) Véase, *http://www.sedbogota.edu.co/SED/prensa/archivo_noticias/concesionario.html 12/01/04.*

(19) Colombia. Informe de la Contraloría de Bogotá D.C., 2001

representar al 5% de la oferta pública de Bogotá en el año 2006 (Villar y Duarte, 2002). A través de esta modalidad, una fundación o asociación sin ánimo de lucro que representa a un colegio privado –que se destaca por su excelencia y altos estándares de calidad académica desde la óptica gubernamental– adquiere la responsabilidad de administrar e impartir la educación en un centro escolar oficial de zonas desfavorables de Bogotá. Dicho traspaso se efectúa a través de una licitación y con un contrato de concesión de 15 años de duración.

Los proveedores del programa se seleccionan de manera competitiva y se les sustituye en caso que incumplan las condiciones contractuales. Asimismo, las instituciones bajo este régimen cuentan con autonomía en la gestión escolar, incluyendo la contratación de los profesores, los administrativos y el rector. La desregulación de estos aspectos les permite depender menos de la burocracia educativa que sus pares del sector estatal «tradicional». El Proyecto Educativo Institucional (PEI) forma parte integral del «contrato de concesión» y sus modificaciones se consideran enmiendas al contrato, una vez aprobadas por el gobierno (Villar y Duarte, 2002). Pero este PEI se parece más al de cualquier escuela privada que a las experiencias de autonomía limitada de las escuelas estatales.

CONCLUSIONES

El recorrido efectuado por este artículo no pretendió, como ya fue explicitado en sus comienzos, brindar una enumeración taxativa de todas y cada una de las experiencias decentralizadoras habidas en América Latina: la sola idea de tamaña empresa implica una labor mucho más amplia de la que se ha llevado aquí. A pesar de esto, y justamente por el motivo señalado, el trabajo ha podido mostrar la complejidad que presenta el problema tanto en términos teóricos como en términos de los casos existentes.

En términos teóricos, se ha podido comprobar que la realidad de los sistemas educativos latinoamericanos dista mucho de acomodarse al enfoque lineal de la provisión del bien educación, puesto que los modelos de «salida», que son los modelos predominantes, combinan al mismo tiempo burocracias estatales, intentos estatales de descentralización política; intentos estatales de descentralización escolar; sector privado fuertemente financiado con recursos estatales y sector privado que construye mecanismos tradicionales de mercado. En este contexto, las cuatro concepciones que resumen las posibilidades de descentralización no solamente se dan en forma simultánea, sino incluso en forma yuxtapuesta. Más que acudir a una explicación basada en lo «híbrido», hemos tratado de modelizar el híbrido por medio de esquemas conceptuales más precisos.

En términos de los casos existentes, el artículo pretendió (y de hecho consiguió) abarcar un número elevado de casos nacionales, subnacionales y locales de descentralización educativa y a pesar del esfuerzo realizado, no se ha podido relevar toda la información ni captarla en toda su complejidad. Se ha procedido, a propósito de esta limitación, a no efectuar generalizaciones apresuradas ni inferencias ingenuas a partir de la evidencia reseñada. Lo analizado en este artículo, y lo que presenta la cuantiosa bibliografía existente, no permite en modo alguno pensar en un modo único de descentralización de la educación en América Latina.

Aun haciéndonos cargo de esta limitación, las investigaciones descritas muestran que sí es posible definir, con la cautela metodológica del caso, una tendencia general en los procesos de descentralización. Tan general es, que su definición es negativa y podría sintetizarse afirmando que los sistemas educativos latinoamericanos no parecen evolucionar hacia mercados generalizados

ni hacia cuasi mercados educativos. Más allá de las proclamas reiteradas por parte de los defensores de estas posturas (especialmente el Banco Mundial a principios de los noventa), solamente el caso de Chile muestra la subsistencia de dicha estrategia, y el resto de los países (con la excepción de Cuba) ha optado por modelos cuasi monopólicos estatales con salida; es decir, con un sector privado que crece en cantidad, calidad e independencia del Estado y con sectores estatal que, aunque más regulados, ha sido objeto de formas diversas de descentralización.

En resumen, las concepciones predominantes de descentralización en los países latinoamericanos han sido la provincialización/municipalización; las formas acotadas de autonomía escolar y los procesos de salida al sector privado que han, en algunos casos, constituido relevantes mercados educativos.

Respecto de las dos primeras, este artículo mostró que con la excepción de Cuba, en los países latinoamericanos el tradicional monopolio educativo en manos del Estado ha sido desmontado siempre a favor de una concepción de «descentralización» en procesos de «provincialización» o «municipalización» de las instituciones educativas dirigiendo el sentido de transferencia de poder de las burocracias estatales del nivel central a las burocracias estatales de los niveles subnacionales o locales. Este pase, que tiene una lógica que se explica en la desconcentración administrativa, no muestra una ampliación relevante de los márgenes de maniobra pedagógica y administrativa en las escuelas: este es el modelo de autonomía acotada que tiene en los proyectos educativos institucionales a su principal exponente.

Es cierto que algunas experiencias de descentralización estatal han producido enormes cambios en términos institucionales (autonomía ampliada) como los programas EDUCO en El Salvador y PRONADE en Guatemala aquí analizados, sumados a la experiencia de autonomía en Nicaragua y otras experiencias menores. Sin embargo, esas modalidades son poco menos que excepcionales y no parece verificarse que los PEI estén tendiendo a transformarse en situaciones de autogestión escolar.

Este artículo ha aportado evidencia para mostrar que la privatización como experiencia descentralizadora ha demostrado su fortaleza en términos políticos (incluso para financiarse por medio de fondos públicos); su consistencia a lo largo del tiempo (sus indicadores de matrícula no paran de crecer) y su capacidad de emprender nuevos territorios (como el caso de las cooperativas o los convenios). Esta concepción de la descentralización educativa (que brinda mayores márgenes de maniobra para educar a aquellos sectores sociales que tienen capacidad financiera para soportar su «salida»), entonces, no es marginal en el contexto latinoamericano sino que, por el contrario, ocupa un lugar central y parece conquistar territorio tradicionalmente estatal, mientras los funcionarios que controlan el sector estatal no parecen encontrar el modo de brindar más poder para educar a los docentes y a las familias de menores recursos económicos, sin volcarse en una estrategia que favorezca a las instituciones privadas.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADA, M.: *Autogestión y autonomía de la institución escolar moderna. Finalidades, estrategias y regulaciones en el Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires (1993-2000)*. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2002.

— «Descentralización, regulaciones y modelos de autonomía: una perspectiva comparada entre Buenos Aires y São Paulo (1996-2002)», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 8 (18), (2003). *http://www.comie.org.mx/revista/Indices/indice18.htm*

ANGRIT, J.; BETTINGER, E.; BLOOM E.; KING, E. y KREMER, M.: «Vouchers for private schooling in Colombia: evidence from a randomized natural experiment», en *Working Paper NBER 8343*, Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2001. Documetno on-line: http://www.nber.org/paper/w8343

ARELARO, L. R.: «A municipalização do ensino no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e tendências», en C. DE OLIVEIRA *et al.*: *Municipalização do Ensino no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

AZEVEDO, J.: «A assim chamada 'Escola Cooperativa de Maringá': uma experiência de privatização da gestão escolar em um município paranaense», en Comunicación presentada en la 25ª Reunião de la ANPED, Caxambu-MG, Brasil, 2002.

BALL, S.: «Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perpectiva internacional en políticas educativas» en M. NARODOWSKI; M. NORES y M. ANDRADA (comps.): *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires, Granica, 2002, pp. 103-128.

BALL, S.; FISCHMAN, G. y GVIRTZ, S. (eds.): *Crisis and hope. The educational hopscotch in Latin America*. Londres, Routledge, 2003.

BRASLAVSKY, C. y GVIRTZ, S.: *Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional Latinoamericana de fin de siglo*. Madrid, Organización de los Estados Iberoamericanos, 2001.

CABALLERO, P.: *La autonomía escolar en el marco de la descentralización*. Santa Fé de Bogotá, Instituto ser de Investigación, 1998.

CALDERÓN, A.: «Vouchers Programs for Secondary Schools: The Colombian Experience», en *Human Capital Development and Operations Policy Working Paper*, Washington, DC, The World Bank, 1996. Documento on-line: http://www.worldbank.org/education/economicsed/finance/demand/related/wp_0006.html.

CASTRO, C. de M y CARNOY, M.: *Como anda a reforma da educacao na America Latina?*, Río de Janeiro, Fundación Getulio Vargas, 1997.

CHUBB, J. y MOE, T.: *Politics, Markets and America's Schools*. Washington, The Brookings Institute, 1990.

CIPE: *Empowering people: decentralizing authority in Guatemala*, 2002; en *http://www.cipe.org*

DIJKSTRA, A. B., DRONKERS, J. y KARSTEN, S.: *Private Schools as Public Provision for Education. School Choice and Marketization in the Netherlands and Elsewhere in Europe*. Seattle W. A., American Educational Research Association, 2001.

ESPINOLA, V.: *Decentralization of the education system and the introduction of market rules in the regulation of schooling. The case of Chile*. Santiago de Chile, Centro de Investigación Educativa y Desarrollo, 1992.

HANDLER, J.: *Down the bureaucracy: The Ambiguity of Privatization and Empowerment*, Princeton, Princeton University Press, 1996.

FISCHMAN, G. y MCLAREN, P.: «Schooling for democracy: Toward a critical utopianism», en *Contemporary Sociology*, 29 (2000), pp. 168-180.

GINTIS, H.: «The Political Economy of School Choice», en *Teachers College Record*, 96 (3), (1995), pp. 492-511.

GINTIS, H. *et al.*: «School Choice. Un debate con Herbert Gintis», en M. NARODOWSKI; M. NORES y M. ANDRADA, (compls.): *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires, Granica, 2002, pp. 29-101.

GÓMEZ, A. J.: *Escolas cooperativas e escolas alternativas de Teresina*, tesis de Mestrando em Educação. Pontificia Universidade Catolica de São Paulo, 1996.

— *Cooperativas educacionais no Brasil: a busca de alternativas para a escolaridade basica de segmentos doctorat classe media*, Tesis de Doutorado, Pontificia Universidade Catolica de São Paulo, 2001.

GORARD, S.; FITZ, J. y TAYLOR, C.: «School Choice Impacts: What do we know?», en *Educational Researcher*, 30 (7), (2001), pp. 18-23.

HAMILTON, D.: *Towards a theory of schooling*. Londres, Routledge, 1989.

HIRSCHMANN, A.: *Exit, voice and loyalty*. Cambridge, Harvard Unversity Press, 1969.

JIMÉNEZ, E. S.: «Do community managed school work? An evaluation of El Salvadors educo program», en *The World Bank Economic Review*, 13 (3), (2000).

MARTÍNEZ BOOM, A. y NARODOWSKI, M.: *Escuela, historia poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1996.

MCEWAN, P.: *The potencial impact of large scale voucher programs*. Occasional Paper, No. 2 NCSPE. Nueva York, Teachers College, Columba University, 2000.

NARODOWSKI, M.: *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique, 1994

— «¿Hacen falta «políticas educativas de Estado» en la Argentina?», en *Punto de vista*, 62 (1998).

— *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

— «Educational Research in Latin America: A Response to Akkary and Pérez», en *Educational Policy Analysis Archives*, 7 (2), 1999. Revista electrónica en: http://epaa.asu.edu/epaa/v7n2.html

— «Socioeconomic Segregation in the Argentine Education System. School Choice without Vouchers», en *Compare*, 32 (2), (2002), pp. 181-19.

NARODOWSKI, M. y ANDRADA, M.: «Descentralización y desregulación de la institución escolar», en *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 5 (1999).

— «Segregación socioeconómica y regulaciones en el sistema educativo argentino. El caso de la Provincia de Buenos Aires», *en Propuesta Educativa, Año 11, 24 (2001a)*.

— «The privatization of education in Argentina», en *Journal of Education Policy*, 16 (6), (2001b) pp. 585-595.

NARODOWSKI, M. y MANOLAKIS, L.: «Defending the "argentine way of life". The State and the school in Argentina (1884-1984)» en *Paedagogica Historica. International Journal of History of Education*, 38 (1), (2002), pp. 301-318.

NARODOWSKI, M. y NORES, M.: «Socioeconomic segregation with (without) competitive education policies. A comparative analysis of Argentina and Chile», en *Comparative Education*, 38 (4), (2002) pp. 429-451.

— «Searching for «neoliberal» education policies. A comparative analisys of Argentina and Chile», en S. BALL; G. FISCHMAN, y S. GVIRTZ, (eds.): *Crisis and hope.The educational hopscotch in Latin America*. Londres, Routledge, 2003.

NARODOWSKI, M.; NORES, M. y ANDRADA, M. (comps.): *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires, Granica, 2002.

OLIVERA, F. de: «Vanguardia del atraso o atraso de la vanguardia: globalización y neliberalismo en América Latina», en E. SADER: *Democracia sin exclusiones ni excluidos*. Caracas, Nueva Sociedad, 1998.

SCHUGURENSKY, D.: «Two decades of neoliberalism in Latin America. Implications for adult education», en S. BALL; G. FISCHMAN y S. GVIRTZ, (eds.): *Crisis and hope. The educational hopscotch in Latin America*. Londres, Routledge, 2003.

RAY, B. D.: «Customization through homeschooling», en *Educational Leadership*, 59 (7), 2002.

RECH, D.: *Cooperativas: uma alternativa de organização popular*. Rio de Janeiro, dp&a, 2000.

TEELKEN, C.: «Market mechanisms in education: school choice in The Netherlands, England and Scotland in a comparative perspective», en *Comparative Education*, 33 (3), pp. 283-303, 1999.

TOOLEY, J.: *Why state provision is not necessary to ensure equality of educational opportunity*, Educational Notes, 10. Londres, Libertarian Alliance, 1991.

— «Justificación de las soluciones de mercado en educación» en M. NARODOWSKI; M. NORES y M. ANDRADA (comps.): *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires, Granica, 2002.

TORRES, R. M.: *Itinerarios de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Paidós, 2001.

VANDENBERGHE, V.: «Combinación de los controles urocrático y de mercado en educación: ¿Una respuesta a as deficiencias burocráticas y de mercado?» en M. NARODOWSKI; M. NORES y M. ANDRADA (comps.): *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires, Granica, 2002.

VILLA, L. y DUARTE, J.: «Los colegios de concesión de Bogota: una experiencia innovadora de gestión escolar reformas o mejoramiento continuo», *Documento de Trabajo del Banco Interamericano de Desarrollo* (en revisión). Washington DC, Dialogo Regional de Política: Educación, 2002.

VILLACES CARDOSO, J. L: «Los grandes cambios cualitativos en la educación colombiana durante la década de los 90», en *Revista Educación y Ciudad*, 5 (1998).

WEST, E. G.: «Education vouchers in practice and principle: a word survey»,en *The World Bank Research Observer*, 12 (1), 1997.

WHITTY, G. HALPIN, D. y POWER, S.: *Devolution and Choice in Education*, Birmingham: Open University Press, 1998. Ed. española: *La escuela, el Estado y el Mercado: delegación de poderes y elección en educación*. Madrid, Morata, 1999.

estudios

JUAN LUIS PARAMINO SALCINES
La negación del ocio en las Sociedades Postmodernas

JORDI PLANAS, GUILLEN SALA, JESÚS VIVAS
Nuevas estrategias formativas ante el freno de la expansión educativa en España

Mª ÁNGELES DELGADO MARTÍNEZ, JOSÉ DAMIÁN LÓPEZ MARTÍNEZ
De analfabetadas científicas a catedráticas de Física y Química de Instituto en España: el esfuerzo de un grupo de mujeres para alcanzar un reconocimiento profesional y científico

LA NEGACIÓN DEL OCIO EN LAS SOCIEDADES POSTMODERNAS

JUAN LUIS PARAMIO SALCINES (*)

RESUMEN. En este artículo se argumenta que con la rápida extensión del «capitalismo desregularizado», las nuevas y variadas situaciones surgidas en la organización del trabajo (mayor flexibilización, ascendente precarización y movilidad laboral, mayor presión sobre los trabajadores, aparición de nuevos tipos de contratos, etc.) (Beck, 2001; Gorz, 1995; Luttwak, 2000; Naredo, 2001; Sennett, 1998) están afectando negativamente a la calidad y cantidad del tiempo de ocio de numerosos ciudadanos de países occidentales. De este modo y a diferencia de las sociedades antiguas, en las sociedades postmodernas el trabajo continúa primando como elemento central de nuestras vidas, con una disminución considerable del tiempo libre. Como se puede constatar en un estudio comparativo reciente en países como Estados Unidos (DeGrazia, 1968; Schor, 1991, 1994), Japón (Harada, 1996), Holanda (Beckers, 1996; Peters, 1996), Gran Bretaña (Holliday, 1996; Gratton y Holliday, 1995; Gratton, 1996) y España (El Mundo, 17 de Marzo del 2001) son precisamente las «clases ociosas» postmodernas (Veblen, 1963), profesionales con mayor cualificación y nivel adquisitivo, las que están sufriendo con mayor intensidad este fenómeno.

ABSTRACT. In this article, it is argued that, under the emergence of a new post-industrial form of capitalism economic organization, described as «capitalism of flexible specialization», significant changes are in process on the organization of work (flexibilisation of labour markets, an increased mobility of labour, greater level of pressure on workers, new types of contracts, etc) (Beck, 2001; Gorz, 1995; Luttwak, 2000; Naredo, 2001; Sennett, 1998) which are negatively making an impact on the quality and quantity of leisure time of many Western countries peoples lives. Under these new circumstances and with some differences to pre-modern societies, work is still perceived as the center of people daily-lives in postmodern societies, while, at the same time, there is a significant decline of leisure time. As a recent comparative international study over the significance of work and leisure in Western countries such as the United States (DeGrazia, 1968; Schor, 1991, 1994), Japan (Harada, 1996), Holland (Beckers, 1996; Peters, 1996), Britain (Holliday, 1996; Gratton and Holliday, 1995; Gratton, 1996) and Spain (El Mundo, 17 March 2001) has shown, it is particularly the so-called «postmodern leisure class», described as well educated and well-paid people, who are the group mainly affected by these changes.

(*) Universidad Autónoma. Madrid.

Fecha de entrada: 20-03-2002 Fecha de aceptación: 10-05-2002

INTRODUCCIÓN

A la vista de los substanciales avances que se han ido desarrollando en la mayoría de los países occidentales a lo largo del siglo XX dentro del denominado período fordista en sectores como el económico (entre otros, mejora sustancial de la producción, mayor desarrollo tecnológico, etc.), el político (afianzamiento de los sistemas democráticos representativos) y el social (consolidación del trabajo, el ocio y el deporte como derechos básicos dentro del Estado del Bienestar), autores de diversas áreas del conocimiento han venido realizando un alegato en pro de la ociosidad al asegurar que nos estamos moviendo hacia una «civilización del ocio» con la mayoría de las clases sociales disponiendo de más «tiempo libre» (véase Dumazedier, 1968; Dunning, 2002; Gorz, 1995; Keynes, 1930; Racionero, 1986; Russell, 2000). En dicho tiempo, la práctica deportiva se ha consolidado como una parte importante del estilo de vida occidental, al generalizarse el acceso a un mayor número de tendencias y prácticas de ocio, deporte y recreación (Roberts, 1999). Muchas de las nuevas tendencias que aparecen están muy ligadas a los cambios socio-económicos y culturales que estamos viviendo en el período postmoderno (Lamour, 1991; Miranda, 1992).

En este artículo, no obstante, se argumenta que, con la rápida extensión del «capitalismo desregularizado» a lo largo y ancho del mundo, las múltiples variaciones surgidas en la organización del trabajo (mayor flexibilización, ascendente precarización y movilidad laboral, mayor presión sobre los trabajadores, aparición de nuevos tipos de contratos, etc.) (Beck, 2001; Gorz, 1995; Luttwak, 2000; Naredo, 2001; Sennett, 1998) están afectando negativamente a la calidad y cantidad del tiempo de ocio de ciudadanos de países occidentales. De este modo y a diferencia de las sociedades antiguas, en las sociedades postmodernas, el trabajo continúa primando como parte central de nuestras vidas, con una disminución considerable del tiempo libre. Como se puede constatar en un estudio comparativo reciente en países como Estados Unidos (DeGrazia, 1968; Schor, 1991, 1994), Japón (Harada, 1996), Holanda (Beckers, 1996; Peters, 1996), Gran Bretaña (Holliday, 1996; Gratton y Holliday, 1995; Gratton, 1996) y España (El Mundo, 17 de Marzo del 2001) son precisamente las «clases ociosas» postmodernas (Veblen, 1963), profesionales con mayor cualificación y nivel adquisitivo, las que están sufriendo con mayor intensidad este fenómeno.

Los datos aportados por dichos estudios nos permiten constatar que, independientemente de diferencias políticas, sociales, culturales o religiosas, en las sociedades postmodernas el trabajo unido a la preocupación por adquirir un mayor poder adquisitivo ha desbancado al ideal aristotélico del ocio activo y creativo *(otium)*. No es de extrañar, por tanto, que en el escaso tiempo libre de las «clases ociosas» modernas, el consumo relacionado con actividades deportivas es si cabe más planificado, ostensible, compulsivo y exigente.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL OCIO, DEPORTE Y TRABAJO

Este ensayo se inicia con un breve recorrido sobre cómo ha ido evolucionado el significado del trabajo, el ocio y las prácticas físico-deportivas desde el comienzo de la civilización hasta nuestros días. En principio, es importante resaltar que tanto el trabajo como el ocio y el deporte, tal como se entienden actualmente, difieren substancialmente del valor acuñado por las sociedades primitivas y clásicas. A diferencia de las sociedades postmodernas, las sociedades antiguas eran arquetipos de sociedades no estructuradas por el trabajo donde el tiempo de ocio, que incluía actividades físicas y recreativas, se consideraba como

un tiempo importante para el progreso y crecimiento personal.

Como nexo de unión entre las sociedades primitivas y clásicas, podemos encontrar un cierto desprecio por aquellas tareas dependientes y generalmente forzadas por la necesidad, que no se practicaban por el placer mismo de hacerlas, sino por sus retribuciones o contrapartidas utilitarias, tareas que hoy, por lo general, se engloban bajo la idea de trabajo (DeGrazia, 1968; Naredo, 2001). Por el contrario, desde su nueva configuración en el siglo XVIII, el trabajo junto con la adquisición de riqueza y el consumo se han ido consolidado como valores centrales de los estilos de vida occidentales. Autores como Beck (2001), Sennett (1998) o Illich (1981) argumentan que en las sociedades postmodernas se trabaja cada vez más tiempo y con mayor intensidad en nuevas modalidades que acrecientan claramente la jornada laboral.

Al igual que el ocio, nadie discute que las actividades físico-recreativas y los juegos también han ocupado una parte importante del tiempo de ocio del ser humano desde sus orígenes. No obstante, como una realidad alejada de los juegos y de las actividades físico-recreativas, el «deporte moderno», tal como lo conocemos actualmente, y el ocio, según Elías y Dunning (1992) señalan, son producto de nuestra civilización occidental. Por otro lado, no existe un único significado del ocio que sea aceptado por todas las sociedades occidentales. Incluso dentro de esas sociedades, grupos o colectivos sociales diversos como hombres y mujeres, personas ocupadas o desempleadas, personas jóvenes o de la tercera edad no entienden o vivencian el ocio y su forma de disfrutarlo de la misma forma. No es extraño, por tanto, que actividades como el ocio y las actividades físico-deportivas puedan ser vivenciadas de formas tan complejas y dispares como diversión, dolor, alineación, placer, libertad, etc. (Veblen, 1963; DeGrazia, 1968; Roberts, 1989).

Esta falta de consenso se hace incluso extensible a la hora de localizar el nacimiento del «ocio». Racionero (1986), por ejemplo, lo sitúa con la formación de las primeras sociedades agrícolas donde los campesinos se veían forzados a entregar los excedentes de producción a las élites de la época, los guerreros y los sacerdotes. El ocio era principalmente disfrutado por parte de dichas élites que no trabajaban porque se aprovechaban de la laboriosidad del resto de la población. Con la extensión de la esclavitud, las clases dominantes empleaban su tiempo libre en actividades creativas como el gobierno, la guerra, las prácticas religiosas, las artes y los deportes (Naredo, 2001). Esta libre y altruista disposición del tiempo coincide plenamente con la definición de ocio acuñada por DeGrazia.

El ocio activo y creador, entendido como tiempo libre después del trabajo, continuaba teniendo una consideración social positiva para los romanos. En consonancia con este hecho, los ciudadanos romanos disfrutaban por aquel entonces de 130 días de fiesta al año. A pesar de este avance social, son los propios romanos los que establecen la etimología del trabajo (*tripalium*), considerado como instrumento de tortura utilizado para obligar a los esclavos. Al igual que en la cultura griega, el trabajo continuaba teniendo un significado negativo para los romanos.

En la Edad Media tampoco se tenía una idea clara de lo que hoy conocemos como trabajo. Incluso el cristianismo de los primeros tiempos mantenía la connotación negativa del trabajo, entendido más como castigo fruto de una maldición bíblica que como objetivo individual o socialmente deseable. Esto se plasmó en un progresivo incremento de los días festivos asociados al culto –mayor que en la época romana–, que llegaron a ocupar cerca de la mitad de los días del año en muchos de los pueblos de la Europa cristiana medieval. Naredo (2001, p. 16) destaca que incluso en las

comunidades más atrasadas de Europa Central se llegaron a celebrar 182 días de fiesta al año.

Con el florecimiento de la revolución industrial y el sistema capitalista moderno junto a la Reforma se produce un primer punto de inflexión con respecto a la valoración históricamente asumida del ocio y del trabajo. Desde entonces hasta nuestros días se ha ido gradualmente consolidando una exaltación de los valores del trabajo («ética del trabajo» o «cultura del trabajo») junto con una revalorización dentro del modelo de acumulación y producción capitalista de factores como la producción y el consumo (Beck, 2001; Sennett, 1998; Russell, 2000). Así, trabajo y consumo se han venido complementando mutuamente y han sido asimilados dentro del estilo de vida occidental como requisitos necesarios para alcanzar la felicidad y el progreso, contraviniendo de esta forma las ideas aportadas tanto por autores clásicos (Aristóteles) como por autores contemporáneos (Russell, Racionero, etc.). No debemos olvidar que tal como entendemos hoy el ocio se debe, entre otros factores, a la organización moderna del trabajo.

El cristianismo también modificó sus postulados anteriores para adaptarse a la nueva valoración social y funcional del trabajo. A partir de entonces, el cristianismo empezó a considerar el trabajo como una vía para alcanzar la salvación eterna (Naredo, 2001). Con este fin, el cristianismo contribuyó, entre otras medidas, a facilitar el recorte de las numerosas fiestas religiosas existentes. Con respecto a la práctica de actividades físico-deportivas, sólo las clases aristocráticas y burguesas podían beneficiarse de un mayor tiempo libre para dedicarlo a estas actividades, mientras las largas jornadas laborales en las fábricas dificultan que las clases trabajadoras pudieran dedicarle parte de su escaso tiempo libre a la realización de prácticas físico-deportivas (Elías y Dunning, 1992).

SIGNIFICADO DEL TRABAJO Y EL OCIO EN EL PERÍODO FORDISTA

El sistema de producción y acumulación capitalista que se fue instaurando gradualmente en la mayoría de los países occidentales desde la II Guerra Mundial (en España hubo que esperar hasta finales de los años sesenta) durante lo que se conoce como «período fordista» facilitó un rápido crecimiento económico que unido al desarrollo del Estado del Bienestar hicieron creer a muchos gobiernos occidentales que era posible alcanzar el pleno empleo. Con la predominancia de factores políticos y sociales sobre los económicos a lo largo de dicho período (Harvey, 1990), se fueron consolidando relevantes compromisos político-sociales como la economía de mercado, la democracia parlamentaria, el estado social y de derecho con el reconocimiento del derecho al trabajo y a una protección social, etc. (Bourdieu, 1999; Gorz, 1995). Gran Bretaña, por ejemplo, ha sido uno de los países pioneros en reconocer al deporte y a la recreación como derechos básicos dentro del Estado del Bienestar desde principios de los sesenta (ver autores como Coalter *et al,*.1988; Houlihan, 1991; Paramio, 2000; Roberts, 1989).

Bajo el marco contractual del capitalismo, la organización del sistema de producción tenía como objetivo alcanzar una eficiencia económica. Con este fin, se aplicaron principios de gestión empresarial dentro de la escuela clásica como el taylorismo o el fordismo. Sir ir más lejos, Ford consideraba que la producción en masa conllevaría a un aumento del consumo que, a su vez, redundaría en la expansión de la empresa. Esta organización racionalizada del trabajo coincidió, no obstante, con una disminución significativa del tiempo laboral, comparado, sobre todo, con el elevado número de horas de principios del siglo XIX. Ya desde 1870 la Internacional Obrera había conseguido que se regulase el tiempo de trabajo al establecerse un

código social entre trabajadores y patronos. Dicho código tenía por objeto mejorar las condiciones de trabajo así como establecer la jornada laboral mínima.

Esta disminución del tiempo de trabajo (entendido por algunos autores como «tiempo liberado») trajo consigo un aumento del tiempo libre. Paralelamente, el premio Nobel de Economía J. M. Keynes ya se aventuraba a señalar en 1930 el final de la sociedad del trabajo a la vez que advertía a los gobiernos sobre los peligros que podría acarrear el aumento del tiempo libre por parte de la población.

> No existe ningún país que pueda contemplar la llegada de la «era del ocio» y de la abundancia sin ningún temor. Es un problema serio para cualquier persona, que no goce de una habilidad especial para ocuparse de sí mismo, especialmente si ya no tiene raíces con la tierra, con el comercio o con las tradiciones socialmente admitidas. *J. M. Keynes (1930) «On the Economic Prospects for Our Grandchildren»*

En esta misma línea, otros autores han venido realizando un alegato en pro de la ociosidad dentro la «civilización del ocio» que se vislumbraba para el final del siglo XX (Dumazedier, 1968; Racionero, 1986; Russell, 2000). No sólo aumentó la cantidad de tiempo libre, sino que el acceso a actividades de ocio, deporte y recreación se hizo extensible a la mayor parte de población, con mención especial a la mayor participación de las mujeres. En este sentido, la democratización del disfrute del ocio aparece ligada a la industrialización.

A pesar de estos avances, los valores asociados al trabajo junto a la acumulación de riqueza y el consumo han continuado estando vigentes, mientras, por otra parte, la inactividad y la ociosidad son consideradas socialmente inaceptables. En palabras de Bertrand Russell (2000), la mayoría de las personas educadas en la época fordista han sido imbuidos de la idea de que «la ociosidad es la madre de todos los vicios» (p. 11).

Significado del trabajo y el ocio en la etapa postfordista

Desde la década de los setenta del siglo XX asistimos a un creciente cuestionamiento de muchos de los principios políticos, económicos, sociales y culturales por los que se ha venido rigiendo el capitalismo «regulado» (Estado del Bienestar, derecho al trabajo y al ocio, papel de los Estados nacionales, etc). Cuestionamiento que coincide con el renacimiento y adopción de postulados económicos neoliberales por parte de un número cada vez mayor de países occidentales. Este nuevo orden económico global se caracteriza por ser un modelo capitalista de acumulación y producción mucho más flexible y desregularizado que el modelo anterior (Hall *et al.*, 1992; Held *et al.*,1999; Luttwak, 2000).

Bajo este nuevo orden económico, por citar sólo algunas transformaciones visibles, se observa una creciente centralización de los procesos de diseño y formulación de la producción en un número reducido de ciudades de países capitalistas desarrollados, mientras, por otro lado, la producción, diversificada y fragmentada, se descentraliza y externaliza hacia multitud de localizaciones periféricas de países menos desarrollados, donde existe una mano de obra barata –subcontratada– y con poca tradición sindical (Singapur, Corea o Brasil), aunque a veces, muy cualificada (informáticos en la India) (Fernández Durán 1996; Harvey, 1990; Luttwak, 2000; Naredo, 2001; Paramio, 2000, 2001). La flexibilización y desregulación del capitalismo actual implican una mayor concentración de poder en un número reducido de naciones dominantes o en manos de multinacionales, pero sin una centralización de funciones (Bourdieu, 1999; Sennett, 1998). A este modelo económico también se le atribuyen importantes implicaciones sociales como la formación de enormes bolsas de desempleo en la mayoría de los países occidentales, la flexibilización del mercado

laboral, mayor precarización de las condiciones laborales, expansión de la subcontratación, modificación de las relaciones laborales, la jubilación anticipada, disminución del tiempo para el ocio activo, etc. (Bourdieu, 1999; Gorz, 1995; Sennett, 1998; Schor, 1991, 1994, 1996).

Contra éstas y otras transformaciones surgidas con la globalización económica se levantan numerosas voces críticas (entre otros, véase autores como Bourdieu, 1999; Navarro, 2000; Petras, 1996) y organizaciones como ATTAC (Asociación por una Tasación de las Transacciones Financieras para la Ayuda a los Ciudadanos). Al analizar algunas de las implicaciones de estas transformaciones, Sennett, por ejemplo, argumenta que la flexibilización laboral no sólo está produciendo un incremento substancial en el número de horas trabajadas, sino que está contribuyendo a aumentar la presión sobre los trabajadores. Con la transición hacia lo que Castell denomina «sociedad salarial», el papel que han venido jugando instituciones como el entorno familiar, la iglesia, el grupo de amigos, etc. se están debilitando progresivamente, por lo que el trabajo puede terminar convirtiéndose, cada vez más, en un «hogar emocional» (Dopleer y Lauterburg, 1998, p. 89).

Otro aspecto a resaltar sería que las exigencias para conseguir un empleo han aumentado, aunque muchos de estos empleos que se ofrecen no requieren, en la práctica, de un grado de cualificación acorde a dichas exigencias. Empleo que cada vez más se canaliza en los países occidentales a través de empresas de trabajo temporal (ETTS). Por citar un ejemplo, el 90% de las contrataciones actuales en Estados Unidos se realizan a través de ETTS tipo Manpower, paradigma de dichas empresas con cerca de 700.000 empleados, mientras en España, ese porcentaje se encuentra todavía en el 30% (Rendueles, 2001; Sennett, 1998). No cabe duda que, en gran medida, la proliferación de ETTS ha contribuído a disminuir los salarios así como a socavar los mecanismos de presión colectiva, tradicionalmente ejercidos por los trabajadores. Esto lleva, según señala Rendueles (2001), a que los empresarios dispongan de una gran cantidad de contratos temporales directos de muy corta duración y de un contingente amplio de parados. Una consecuencia visible de esta situación es que la tradicional colectivización de las relaciones de trabajo está dando paso a un ritmo acelerado a «una individualización desregularizada» (Albizu y Landeta, 2001). Este individualismo favorece la explotación de los trabajadores, pero bajo nuevas fórmulas (Naredo, 2001; Beck, 2001; Rendueles, 2001). En el caso de España, la reforma del sector de las ETTS en 1999 ha contribuido a mejorar relativamente las condiciones de trabajo de los trabajadores dependientes de estas empresas, pero muchas de las características expuestas continúan inamovibles. Al mismo tiempo, los últimos datos señalan que en nuestro país se ha producido una concentración de ETTS al reducirse su número, principalmente debido a la implantación definitiva de las grandes empresas y a la desaparición de las de menor tamaño, en casi un 20% al pasar de 435 a 349 (El Mundo, 4 Febrero 2002; Rendueles, 2001).

Con la desregulación del mercado laboral y el consiguiente abaratamiento de la mano de obra, algunos países, en particular Estados Unidos y Gran Bretaña, han visto cómo el nivel de desempleo ha disminuido, pero sin olvidar el elevado coste social que esta situación está provocando en numerosos colectivos sociales (Luttwak, 2000; Naredo, 2001). No es de extrañar, por tanto, que precisamente en Gran Bretaña se hayan popularizado nuevos tipos de contratos que cercenan los principios laborales tradicionalmente reconocidos. Prueba de ello es la aparición de los denominados «contratos de trabajo a tiempo cero»; contratos que se caracterizan por demandar al empleado absoluta disponibilidad durante

todo el día. De este modo, se le exige el tener conectado el teléfono móvil para presentarse lo más rápidamente posible allí donde exista una oferta de trabajo. Asimismo, aparecen nuevos tipos de empleos cuya escasa retribución económica no permite superar el umbral de la pobreza (los llamados *working poors*), contratos basura, y se produce una intensificación de la ausencia de trabajo (*joblessness*), especialmente significativo en los jóvenes, etc. Muchas de estas transformaciones en el mundo laboral se pueden reconocer en el contexto español.

En el caso de España, el sociólogo norteamericano Petras resalta los efectos perniciosos que la llamada modernización iniciada en el período socialista ha tenido sobre la clase trabajadora con un aumento de la flexibilización laboral, una mayor precariedad del mercado laboral, tasas de desempleo elevadas, etc.; aspectos que han incidido con mayor virulencia sobre los jóvenes, (Petras, 1996). En dicho estudio, Petras hace referencia a la brecha generacional abierta entre padres e hijos. Los primeros, caracterizados como trabajadores fijos y sindicados, y los segundos, los jóvenes que son los que están sufriendo con mayor intensidad muchas de las transformaciones que han ido surgiendo dentro del mercado laboral. Bajo el mandato del gobierno del Partido Popular se insiste en que muchos de los problemas laborales son producto de las rigideces que todavía operan en el mercado laboral (discurso extensible a otros países) (Dolado y Jimeno, 1995).

A estos nuevos tipos de contratos que van surgiendo, podemos añadir el fenómeno de los «sin papeles», creciente en muchos países europeos, entre ellos destaca en los últimos años España. Según remarca Gorz, la aparición de los «sin papeles» ha contribuido a intensificar todavía aún más la precarización del trabajo, a la par que ha permitido la desterritorialización y el nomadismo de la fuerza de trabajo. Esto se puede apreciar, casi a diario, tanto en Norteamérica como en países europeos. No obstante, no todos los inmigrantes son iguales y se dan situaciones muy diferenciadas según su zona geográfica de procedencia. Así, según constata el colectivo IOE (1994), mientras los inmigrantes procedentes de países de la Comunidad Europea encuentran buenos trabajos, los mayores índices de precariedad laboral en nuestro país se sitúan, principalmente, en los colectivos procedentes de países africanos y de países sudamericanos. Esta precariedad laboral tiene importantes implicaciones sociales, entre otras, conduce a un proceso de marginación social de los colectivos inmigrantes citados (Juárez y Renes Ayala, 1995).

En estos momentos de transición, todos los valores tradicionalmente asociados al trabajo -posición en el espacio social, adquisición de un capital económico y logro de un capital simbólico- se encuentran en entredicho. Dentro del estilo de vida occidental postmoderno se prima más el ganar el mayor dinero posible (si es posible rápidamente) más que la propia utilidad social del trabajo. Esto ha llevado a numerosos autores a afirmar que las transformaciones actuales en el mercado laboral están fomentando una revalorización no del trabajo pero sí del empleo, reforzando la aparición de un nuevo ascetismo del trabajo más compulsivo que el que nos encontrábamos en los albores del siglo XIX (Beck, 2001; San Salvador, 2000; Gorz, 1995; Naredo, 2001; Petras, 1996; Russell, 2000).

Influencia de la flexibilización laboral en el tiempo de ocio en países como Estados Unidos, Japón, Holanda, Gran Bretaña y España

Mientras Estados Unidos fue el primer país pionero en alcanzar la jornada laboral de cuarenta horas en la década de los cuarenta, el resto de los países citados en el

estudio necesitaron casi tres décadas para converger con la jornada laboral americana. En España, la jornada de cuarenta horas está vigente desde la promulgación de la Ley de 29 de Julio de 1983. A pesar de estos datos de la sociedad norteamericana, autores como Bertrand Russell o DeGrazia ya señalaban que tradicionalmente los norteamericanos se han caracterizado por trabajar muchas horas; incluso cuando ya están socialmente establecidos. El estilo de vida de la sociedad norteamericana en general se orienta, de forma individual, principalmente a alcanzar un nivel de vida elevado y, de forma colectiva, a incrementar constantemente los niveles de producción.

Para contrastar estas presunciones, Juliet Schor (1991, 1994, 1996) ha estado investigando profusamente sobre el valor que los norteamericanos realmente conceden al trabajo y al tiempo de ocio. En su libro «*The Overworked American: the Unexpected Decline of Leisure*» se preguntaba cómo los americanos habían elegido disfrutar los beneficios alcanzados por el incremento substancial de la productividad, bien en forma de más tiempo libre o bien con más dinero. Contrariamente a las expectativas iniciales, halló que en el período 1969-87 la sociedad norteamericana había optado por acumular más riqueza que por disfrutar y disponer de más tiempo de ocio. Un fenómeno que Schor (1996, p. 12) denomina ciclo de «trabajo y consumo» («*the cycle of work and spend*»).

Más que reducir el tiempo laboral, la dedicación al trabajo había aumentado considerablemente desde la década de los sesenta. En concreto, un trabajador norteamericano había acumulado 163 horas más de trabajo en 1987 con respecto a su jornada habitual de 1969, o lo que es lo mismo, su jornada laboral anual se había visto incrementada en un mes. Ese incremento se hizó todavía más evidente en el caso de las mujeres, en el mismo período, éstas habían aumentado su jornada laboral en 305 horas (casi dos meses). De forma técnica, los norteamericanos en general pueden ser descritos como «adictos al trabajo» («*overworked*»). Sin embargo, son los desempleados, los que tienen trabajos temporales o los jóvenes los grupos sobre los cuales esta teoría no se cumple. Al mismo tiempo, Schor encontró que el tiempo empleado en actividades domésticas no había disminuido tanto como se podía esperar de los avances tecnológicos. Estos resultados animaron a otros investigadores a comparar la situación norteamericana con la de otros países occidentales.

De estas investigaciones, podemos encontrar, con algunas diferencias, que en la última década países como Gran Bretaña, Japón (caracterizado por tener el mayor número de horas de trabajo desde la Segunda Guerra Mundial), Holanda (país donde surgieron las primeras empresas de trabajo temporal (ETT) tras la Segunda Guerra Mundial y donde existe un alto porcentaje de trabajadores a tiempo parcial) así como España (ver Petras, 1996) están acercándose, en mayor o menor medida, al modelo norteamericano neoliberal, caracterizado por suprimir todas las regulaciones adquiridas previamente durante el período fordista. Como ya se ha comentado anteriormente, son los británicos los que más se asemejan a los norteamericanos al tener el mercado laboral más desregularizado y flexibilizado de la Comunidad Económica Europea.

Otro aspecto relevante y que se observa con un cierto paralelismo entre los Estados Unidos y los otros países analizados es que son precisamente los grupos que componen la «clase ociosa» de la era postmoderna los que dedican un mayor tiempo a sus obligaciones laborales; obligaciones laborales que se ven incrementadas con otras actividades que, sin ser consideradas trabajo, Iván Illich lo denomina «trabajo sombra» (*shadow work*), les ocupan otra parte importante de su tiempo de ocio (largos desplazamiento al trabajo desde

lugares periféricos, cumplimentar declaraciones de impuestos, hacer gestiones, etc.) (Paramio, 2001a,b). Los profesionales modernos se encuentran cada vez más imbuidos de su afán por ser más competitivos a la vez que están esclavizados por acumular más poder y dinero. En una encuesta realizada a 3000 gerentes de clubes deportivos y de ocio (ver Holliday, 1996) reveló que para el 60% de dichos gerentes británicos era difícil encontrar tiempo suficiente para relajarse, para disfrutar de sus aficiones e incluso para estar con su familia. Seis de cada diez señalaba que su jornada laboral habitualmente se veía substancialmente ampliada por encima del horario oficial. De esta manera, no es de extrañar que los profesionales postmodernos dispongan, por tanto, de menor tiempo para dedicarlo al ocio, el deporte y la recreación, que incluso las clases trabajadoras (Peters, 1996; Gratton y Holliday, 1995; Gratton, 1996; Harada, 1996; Naredo, 2001). Esto nos permite afirmar que el concepto de clase ociosa actual difiere substancialmente del concepto original de Veblen, con los trabajadores teniendo incluso más tiempo libre que sus propios jefes.

En el caso de España, un estudio reciente realizado por el Centro de Dirección Turística de ESADE (Escuela Superior de Administración y Dirección de Empresas) (El Mundo, 17 Marzo del 2001) confirma esta tendencia observada en otros países occidentales al afirmar que la mayoría de los españoles dedican más horas al trabajo que a actividades de ocio. En el caso de Holanda encontramos que es el país europeo donde la jornada laboral es de las más bajas de Europa junto a Bélgica. Sin embargo, cuando hablamos de la jornada laboral de los profesionales holandeses, se confirma la tendencia observada en otros países al encontrar que son los profesionales modernos con edades comprendidas entre 20 y 50 años los que tienen la jornada laboral más completa (Peters, 1996).

Una de las reacciones más frecuentes al incremento de la presión asociada a la organización «flexible» del trabajo es consumir más en actividades de ocio. Entre las nuevas tendencias de ocio, algunas de ellas importadas de Estados Unidos, podemos observar un incremento en la frecuencia de minivacaciones a lo largo del año, a la vez que se produce una reducción en la duración de las vacaciones de verano, un incremento substancial en la compra de aparatos de ocio doméstico (videos, DVD, video-consolas, móviles, etc.), un auge de los denominados «centros de ocio» que se consideran como centros familiares de entretenimiento con la proliferación clónica en todos los países, de multicines, tiendas, restaurantes de todo tipo, grandes superficies comerciales, etc. Muchas de estas tendencias se reflejan en el libro de George Ritzer (1999) sobre los efectos crecientes de lo que él denomina «macdonalización» sobre el estilo de vida postmoderno global.

Por último, no debemos olvidar que incluso para consumir no sólo hay que disponer de dinero, sino también de tiempo libre. Por este motivo, cuando los profesionales modernos disfrutan de su escaso tiempo libre, el consumo relacionado con actividades culturales, deportivas y de ocio es si cabe más planificado, ostensible y compulsivo, con especial énfasis en realizar en el menor tiempo posible el mayor número de actividades, entre las que se encuentran las deportivas (Paramio, 2001a,b). A las nuevas tendencias anteriormente citadas, podemos sumar la aparición de una nueva figura deportiva también importada de EEUU como el entrenador físico personal (*personal trainer*) que puede encontrarse tanto en determinados gimnasios o de manera particular en tu propio domicilio. En esta misma línea de atención personalizada, surgen agencias que se encargan de solucionar todos los problemas domésticos y no domésticos (*personal shopper*) de las clases ociosas

postmodernas (ver El Mundo, 7 Noviembre 2001).

CONCLUSIONES

Es importante destacar como primera conclusión que el trabajo en sí mismo no es el origen y la causa de nuestros males, sin embargo, la actual organización del trabajo dentro del actual «capitalismo desregularizado», como ha quedado de manifiesto a lo largo del texto, esta conduciendo a un aumento del tiempo laboral, del desempleo y por ende, a una menor cantidad y calidad de tiempo de ocio. En las sociedades occidentales postmodernas, continúa primando el conseguir un nivel de vida elevado aún a costa de poder disfrutar de un recurso en otro tiempo abundante: el tiempo libre para dedicarlo a actividades activas y creativas y preconizan algunos autores clásicos y contemporáneos.

Si bien Keynes acertó al predecir que la tecnología aumentaría la productividad, sin embargo, erró al predecir que tal aumento de productividad conduciría, según corrobora Schor en su estudio sobre la sociedad norteamericana, a una importante reducción de la jornada laboral y que esta reducción acarrearía problemas por el exceso de ociosidad de la población. El aumento de la productividad se ha traducido en un aumento de un mayor poder adquisitivo y sobre todo, en la capacidad para consumir, pero no, como auguraban otros analistas, en un aumento del tiempo libre.

Ante esta situación, autores como Russell, Bourdieu, Racionero o Naredo coinciden en que es necesario adoptar un nuevo estilo de vida en las sociedades capitalistas contemporáneas. Una de las posibles alternativas pasa por reducir de forma organizada el tiempo de trabajo a la vez que se redistribuya y reorganice dicho trabajo. Discusiones sobre la conveniencia o no de reducir la jornada laboral forma parte actualmente del debate político y social en muchos países europeos. El ejemplo más significativo lo representa la Ley Aubry en Francia donde se obliga desde el año 2000 a las empresas de más de 20 trabajadores a reducir la jornada laboral de 39 horas a 35. Sin embargo, esta reducción de la jornada laboral en Francia ha sido sólo beneficiosa para algunos sectores, pero en el fondo, según observa el sociólogo Jean Francois Revel, no ha contribuido a reducir el paro (ver La Razón, 24 de Marzo de 2002).

Dicha iniciativa legislativa ha incitado, sin gran éxito hasta la fecha, a otros países europeos, entre ellos, España a seguir el ejemplo francés. La última propuesta sugerida por el sindicato de la Unión General de Trabajadores (UGT) en su 38 Congreso Federal cifraba la reducción de la jornada semanal a cuatro días. A estas medidas se oponen muchas empresas, Beckers (1996) cita el caso de la multinacional Phillips que considera que una reducción de la jornada laboral contribuiría a un descenso de la productividad y de la competitividad. No obstante, un autor como Bourdieu señala que éstas y otras iniciativas encaminadas a reducir la jornada laboral sólo se conseguirán cuando una institución supranacional como la propia Comunidad Europea las respalde. Mientras esta situación llega, organizaciones como los Parados Felices de Alemania que relata Beck proclaman la necesidad de romper con el imperialismo de los valores del trabajo en una sociedad de pleno empleo sin pleno empleo. De esta forma, reivindican la sensación de ser felices a la par que están desempleados.

Sabemos que la duración de la jornada laboral tiene implicaciones directas sobre el tiempo de ocio. Las personas que tienen jornadas laborales largas consumen su energía en el trabajo y en su escaso tiempo libre se ocupan sólo de ocupaciones pasivas. Diversos estudios nos muestran que la mayor parte de la población en las sociedades postmodernas (en el caso de España, ver García Ferrando, 1997) ocupa su tiempo de ocio en actividades pasivas: ver partidos de fútbol, la televisión, escuchar

la radio, etc. No es sorprendente, por tanto, que los dos países con mayores jornadas laborales, Japón y Estados Unidos, sean también los dos países que emplean más tiempo viendo programas televisivos (Harada, 1996; Schor, 1996). Por ello, es necesario que desde el ámbito educativo y familiar se fomenten y despierten aficiones más activas y creativas como las acuñadas por las primeras civilizaciones. Al mismo tiempo, este proceso podía ayudar a evitar situaciones de inadaptación social como las que se observan últimamente por parte de algunos colectivos sociales.

Las nuevas pautas en el ámbito laboral exigen que nos replanteemos si aún resulta vigente, la llamada democratización del tiempo de ocio. Son precisamente los profesionales postmodernos, los más cualificados y con mejores sueldos, los que se encuentran más afectados negativamente por la nueva organización del trabajo, incluso más que los propios trabajadores. En general, los profesionales postmodernos son los que emplean más tiempo en su desarrollo laboral y en otras actividades, catalogadas por Illich como «trabajo sombra», que reducen considerablemente su tiempo de ocio a la par que condicionan negativamente el que en el escaso tiempo libre se realice actividad físico-deportiva de forma regular. Cuando tienen algo de tiempo libre se limitan a consumir desmesuradamente, aspirando a realizar el mayor número de actividades. Este proceso coincide, por otra parte, con un aumento de la disponibilidad de tiempo libre en otros colectivos sociales. Desde el punto de vista sociológico, es importante diferenciar entre colectivos que disponen de un tiempo libre de forma voluntaria (entre ellos, sobresalen los jubilados, los prejubilados anticipadamente, etc.) y otros colectivos en los cuales su tiempo libre disponible (excesivo) es involuntario (los parados, los jóvenes, los que tienen trabajos temporales, etc.)

BIBLIOGRAFÍA

ALBIZU, E. y LANDETA, J. (coord.): *Dirección estratégica de los Recursos Humanos.* Madrid, Pirámide, 2001.

BECK, U.: «Para acabar con el imperialismo de los valores del trabajo», en *Archipiélago,* 48 (2001); pp. 25-28.

BECKERS. T.: «The hidden agenda. The exproportion of time in Europe», en GRATTON, C. (coord): *Work, leisure and the quality of life. A global perspective.* Sheffield, Leisure Industries Research Centre, 1996.

BOURDIEU, P.: *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal.* Barcelona, Anagrama, 1999.

COALTER, F.; DUFFIELD, B. y LONG, J.: *Recreational Welfare: the rationale for public leisure policy. Aldershot, Avebury, 1988.*

COLECTIVO IOE.: «La inmigración extranjera en España: sus características diferenciales en el contexto europeo», en CONTRERAS, J. (comp.): *Los retos de la inmigración,* Madrid, Talasa.

DEGRAZIA, S.: *Tiempo, trabajo y ocio,* Madrid, Tecnos, 1968.

DOLADO, J. J. y JIMENO, J. F. (coord.): *Estudios sobre el funcionamiento del mercado de trabajo español,* Madrid, Fundación de Estudios de Economía Aplicada, 1995.

DOPLEER, K. y LAUTERBURG, CH.: «Change Management», en ALBIZU, E. y LANDETA, J. (coord.): *Dirección estratégica de los recursos humanos.* Madrid, Pirámide, 2001.

DUMAZEDIER, J.: *Hacia una civilización del ocio,* Barcelona, Estela, 1968.

DUNNING, E.: «Emociones y violencia en el deporte contemporáneo», en DEVIS, J. (coord.): *La educación física, el deporte y la salud en el siglo* XXI, Alcoy, Marfil, 2002.

ELÍAS, N. y DUNNING, E.: *Deporte y ocio en el proceso de civilización.* México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

EL MUNDO, 17 marzo de 2001, *¿A qué dedica el tiempo libre...si lo tiene?*.

EL MUNDO, 7 noviembre de 2001, *Para los que tienen todo menos tiempo*.

FERNÁNDEZ DURÁN, R.: *La explosión del desorden. La metrópoli como espacio de la crisis global*. Madrid, Fundamentos, 1996.

GARCÍA FERRANDO, M.: *Los españoles y el deporte, 1980-1995*. Madrid, Csd, Tirant lo Blanch, 1997.

GRATTON, C. (coord): *Work, leisure and the quality of life. A global perspective*. Sheffield, Leisure Industries Research Centre, 1996.

GRATTON, C. y HOLLIDAY, S.: «Time limits», en *Leisure Management*, Mayo (1995), pp. 30-34.

GORZ, A.: *Metamorfosis del trabajo*. Madrid, Sistema, 1995.

HALL, S.; HELD, D. y MCGREW, T. (coord.): *Modernity and its futures*. The Open University, 1992.

HARADA, M.: «Work and leisure in japan», en GRATTON, C. (coord): *Work, leisure and the quality of life. A global perspective*. Sheffield, Leisure Industries Research Centre, 1996.

HARVEY, D.: *The condition of postmodernity*. Londres, Blackwell, 1990.

HELD, D.; MCGREW, A.; GOLBLATT, D. y PERRATON, J. (coord.): *Global transformations: politics, economics and culture*. Oxford, Polity Press, 1999.

HOLLIDAY, S.: «All work and no play: has the British workers increasing workload become a barrier to leisure participation?», Comunicación presentada al *congreso World Leisure and Recreation Association*, Cardiff, País de Gales, 15-19 julio, (1996).

HOULIHAN, B.: *The Government and Politics of Sport*. Londres, Routledge, 1991.

ILLICH, I.: «Shadow work, Boston, Marion Boyards Inc», en NAREDO, J.M.: «Configuración y crisis del mito del trabajo», en *Archipiélago*, 48 (2001), pp. 22.

JUÁREZ, M. y RENES AYALA, V.: «Población, estructura y desigualdad social», en V Informe Sociológico sobre la situación social en España. Síntesis, Madrid, Fundación Foessa, pp. 67-131, 1995.

LAMOUR, H.: *Manual para la enseñanza de la Educación Física y Deportiva*. Paidós, Barcelona, 1991.

LA RAZÓN, 24 marzo de 2002, *entrevista a Jean Francois Revel*, p. 24.

LUTTWAK, E.: *Turbocapitalismo. Quiénes ganan y quiénes pierden en la globalización*. Barcelona, Crítica, 2000.

NAREDO, J. M.: «Configuración y crisis del mito del trabajo», en *Archipiélago*, 48 (2001), pp. 13-23.

NAVARRO, V.: *Globalización económica, poder político y estado del bienestar*. Barcelona, Ariel, 2000.

MIRANDA, J.: «La posmodernidad y la actividad física», en *Perspectivas*, 13 (1992), pp. 36-41.

PARAMIO, J. L.: *Public-private partnerships, sport and urban regeneration in Britain and Spain*, Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Loughborough, Gran bretaña, 2000.

— «Cultura y regeneración urbana: ciudades occidentales en la era postmoderna», ponencia presentada en *las III Jornadas Iniciativa Privada y Sector Público en la Gestión de la Cultura*, Xabide, Vitoria-Gasteiz, 23 al 26 de mayo, 2001a.

— «Cultura, deporte, ocio y regeneración urbana en ciudades occidentales en la era postmoderna», comunicación presentada en el VII Congreso Nacional de Sociología. Convergencias y divergencias en la sociedad global, Federación Española de Sociología, Salamanca, 22 de septiembre, 2001b.

PETERS, P.: «The changing relationship between work time and free time in The Netherlands», comunicación presentada al Congreso World Leisure and Recreation Association, Cardiff, País de Gales, 15-19 julio, 1996.

PETRAS, J.: «El informe Petras», en Ajoblanco, 3 (1996), pp. 13-82.

RACIONERO, L.: *Del paro al ocio*. Barcelona, Anagrama, 1986.

RENDUELES, C.: «Si las máquinas firmasen contratos: empresas de trabajo temporal y mercado laboral», en *Archipiélago*, 48 (2001), pp. 47-51.

RITZER, G.: *La McDonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Barcelona, Ariel, 1999.

ROBERTS, K.: *Leisure in contemporary society*. Wallingford, Cab International, 1999.

RUSSELL, B.: *Elogio de la ociosidad*. Barcelona, Edhasa, 2000.

SAN SALVADOR DEL VALLE, R.: *Políticas de ocio, cultura, turismo, deporte y recreación*. Bilbao, Instituto de Deusto, 2000.

SCHOR, J.: *The overworked american. The unexpected decline of leisure*. Basic Books, Harper Collins, 1991.

— *La excesiva jornada laboral en Estados Unidos. La inesperada disminución del tiempo de ocio*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1994.

— «Work, time and leisure in the USA», en GRATTON, C. (coord): *Work, leisure and the quality of life. A global perspective*. Sheffield. Leisure Industries Research Centre, pp. 6-21, 1996.

SENNETT, R.: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama, 1998.

VEBLEN, T.: *Teoría de la clase Ociosa*. México, Fondo de Cultura Popular, 1963.

NUEVAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS ANTE EL FRENO DE LA EXPANSIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA[1]

JORDI PLANAS; GUILLEN SALA; JESÚS VIVAS (*)

RESUMEN. En el marco del freno de la expansión educativa en España (Planas, Sala, Vivas 2003), el artículo analiza el efecto de la evolución institucional del sistema educativo, de las articulaciones entre formación inicial y continua y de los mecanismos extraescolares de producción y certificación de competencias, en el cambio de modelo en el comportamiento de las empresas en el acceso a las competencias. La substitución, por parte de las empresas, de personas con experiencia y poco nivel de estudios por jóvenes inexpertos pero muy formados constituye una práctica habitual en la gestión de recursos humanos. Este comportamiento no será posible, a partir del año 2010, en las proporciones de los últimos años. Adultos bastante titulados cursarán cada vez más formación continua y la demanda de trabajo no dispondrá de una plétora de titulados jóvenes comparable con la actual. Habrá menos efectivos por generación y un mayor coste de oportunidad para los estudios superiores largos.

ABSTRACT. Against the backdrop of the slowdown of educational expansion in Spain (Planas, Sala, Vivas 2003), this article analyses the effect of the institutional evolution of the educational system, of the articulation of initial and lifelong training and of the out-of-school mechanisms for the production and certification of skills, and of the change in the pattern of behaviour of companies in their access to skills. The replacement within companies of experienced people with low levels of study by inexperienced but well educated young workers is a regular practice in human resources management. As from 2010, this behaviour will not be possible to the same extent as thus far. Adults with university degrees and other qualifications will increasingly avail of lifelong training courses and there will not be a plethora of young people seeking a job, at least not in volumes comparable to today. There will be fewer individuals per generation and a higher opportunity cost for long university careers.

(1) El presente estudio ha sido elaborado en el marco de una investigación colectiva financiada por la DGXII-UE (4º PCRD, programa TSER, 3rd Call) titulada *Educational Expansion and Labour Market* (EDEX, *http://edex.univ-tlse1.fr/edex/)* y cuyos participantes son los siguientes: Coordinator: *LIRHE* Université des Sciences Sociales de Toulouse *(C. Béduwé & J. Planas)*. Partner Institutions: *Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)*, Grup de Recerca Educació i Treball (GRET) - Institut de Ciències de l'Educació (ICE); *London School of Economics* - Centre for Economic Performance; *Zentrum für Sozialforschung Halle (ZSH)*; Universitá Sappienza, Roma - *Centro di Recherche Economiche e Sociali (CERES)*; *CRIS International* - Center for Research On Innovation and Society.

(*) GRET-ICE, Universitat Autònoma de Barcelona.

Fecha de entrada: 09-05-2002 Fecha de aceptación: 14-07-2003

INTRODUCCIÓN

El aumento de los niveles de educación ha condicionado profundamente la evolución económica y social en la Europa de la segunda mitad del siglo XX. Se trata de una tendencia histórica común a todos los países de la Unión Europea, independientemente de la especificidad de sus sistemas educativos nacionales. Sin embargo, la evolución española ha resultado relativamente tardía y particularmente rápida (Vincens 2002).

No obstante, los datos disponibles permiten otear en el horizonte el fin de la expansión educativa en España; en concreto, en el horizonte de las generaciones nacidas entorno a 1980 y, por tanto, hacia el año 2010, cuando el grueso de esta generación participe ya en la vida activa (Planas, Sala, Vivas 2003). El escenario de futuro más realista, respecto a la producción del sistema educativo, parece ser el estancamiento de las tasas de acceso a los diplomas de bachillerato y universitarios y, debido al descenso demográfico, la disminución del flujo de diplomas de ambos niveles sobre la población en edad de trabajar. Por otro lado, si la disminución de los efectivos titulados en los niveles de bachillerato y universitario resulta bastante probable aunque no segura o dramática, la de los titulados en formación profesional parece evidente y difícilmente reversible para la generación 1990.

De acuerdo con nuestras previsiones, la producción futura del sistema educativo español experimentará los puntos de inflexión siguientes:

- «Entre las generaciones 1970, 1980 y 1990, la primera que arrojará un flujo de titulados en bachillerato o estudios superiores inferior a la generación nacida 10 años antes será 1990, que mantendrá aproximadamente las tasas correspondientes a la generación 1980;
- Teniendo en cuenta las generaciones intermedias, la tasa de acceso a los títulos de bachillerato + estudios superiores se estabilizará a partir de la generación 1977 (alrededor del 45%);
- Suponiendo que la estructura por niveles educativos de cada generación cristaliza a los 30 años de edad, la producción de titulados en bachillerato o estudios superiores comenzará a menguar a partir de 2007» (Planas, Sala, Vivas 2001).

La expansión educativa producida en el curso de la segunda mitad del siglo XX se apoyaba sobre la convergencia de los intereses y del comportamiento de los actores implicados (Estado, familias, empresas) (Mallet et al., 1997), que por distintas razones han apostado históricamente por el incremento de los niveles educativos. El futuro de la formación académica en España depende pues del modo en que estos actores responderán a la previsible congelación de la expansión educativa: ¿van a mantener el consenso o aparecerán divergencias entre ellos en un futuro próximo? ¿Continuarán, Estado, empresas y familias, interesados en mantener el aumento de los niveles educativos generación tras generación? ¿Cómo adaptarán sus estrategias en torno a la formación?[2]

- La respuesta a semejantes cuestiones puede descomponerse en los ejes siguientes:

(2) Estas cuestiones se plantean en el marco del proyecto EDEX, para los cinco países participantes (Francia, Alemania, Reino Unido, Italia y España), bajo una metodología común propuesta por los responsables de la fase prospectiva de la investigación (J. F. Germe, L. Frey, 15/06/2000, reproducida en C. Béduwé, J. Planas 2003 pp. 87-104). Béduwé C., Planas J. (2003) *Expansión educativa y mercado de trabajo*. INEM Col. Estudios. Madrid.

- La evolución de los condicionantes institucionales del sistema educativo y sus efectos;
- El arbitraje formación inicial/formación a lo largo de toda la vida;
- La evolución de las competencias de la población activa;
- La evolución del comportamiento de las empresas frente a la evolución de las competencias en la población activa.

EL EFECTO DE LOS CONDICIONANTES INSTITUCIONALES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Configuraciones institucionales distintas tienen efectos diferentes sobre las estrategias educativas de los individuos. El análisis que realizamos en este texto se realiza en un marco institucional en cambio, entre la aplicación del desarrollo institucional propuesto por la LOGSE (aprobada en 1990) y el nuevo marco, definido por las leyes aprobadas por el gobierno del PP (LOU, *Ley de Calidad* y *Ley de Formación Profesional*) pero no aplicado aún. Vamos por tanto a realizar un análisis basado en un marco institucional en cambio, que nos hará movernos entre los resultados de la aplicación de leyes anteriores y la formulación de hipótesis, sin posible verificación empírica, sobre los efectos de la aplicación de las leyes recientemente aprobadas. Ante la evolución actual de las instituciones implicadas en la formación, ¿en qué términos debemos plantear nuestras cuestiones?

Por esto este capítulo se divide en dos apartados, el referente a las tendencias actuales de evolución (1.1) y el referente a las hipótesis sobre los efectos de las nuevas leyes (1.2), particularmente de la *Ley de Calidad*, sobre los comportamientos de las generaciones nacidas a partir de 1990 (generación que el próximo año cumplirá 14 años).

LAS TENDENCIAS ACTUALES DE EVOLUCIÓN INSTITUCIONAL

La evolución presente, y en el inmediato futuro, del sistema educativo se halla fuertemente condicionada por la reciente prolongación de la escuela obligatoria hasta los 16 años en el marco de un sistema unificado, propuesta por la LOGSE, y que, por tanto, ofrece un itinerario común a todos los estudiantes hasta dos años antes de la edad prevista para el acceso a la universidad.

Este hecho ha producido tres efectos fundamentales en la estructura y el papel de los distintos ciclos del sistema educativo español:

- Tensiones en el seno de la escuela obligatoria, que ha absorbido, a través de un modelo unificado y esencialmente conducido por antiguos profesores de BUP y COU, toda la población de entre 12 y 16 años. Ello conlleva: a) un mayor número de estudiantes, b) más heterogéneos y c) durante más tiempo;
- Tensiones en el seno de la escuela secundaria postobligatoria debidas a la pérdida de identidad de sus ciclos general y profesional;
- Tensiones en el seno del ciclo universitario, que asiste a la profesionalización de su estructura y sus funciones.

LAS TENSIONES EN EL SENO DE LA ESCUELA OBLIGATORIA UNIFICADA PARA LAS GENERACIONES NACIDAS ANTES DE 1990

Existe una creciente diversificación interna de las modalidades de formación (aunque no necesariamente estructuradas bajo la forma de itinerarios establecidos como propone la *Ley de Calidad*), vinculadas a la prolongación del ciclo obligatorio (Shavit, Bloshfeld 1993); con el objetivo de continuar absorbiendo el conjunto de cada gru-

po de edad durante mayor tiempo y tratando de evitar el aumento del fracaso escolar.

Así, de hecho, hemos asistido al desarrollo de una progresiva diferenciación interna en la enseñanza obligatoria, basada en las capacidades económicas de las familias y vehiculada por el estatus de los centros escolares y su capacidad de selección de los alumnos –lo que ocurre también en la escuela «gratuita». La *Ley de Calidad* constituye, como indicaremos en el apartado 1.2, un paso decisivo al cambiar el marco institucional de un sistema unificado a otro que institucionaliza las diferencias de rendimiento ya dentro de la enseñanza obligatoria.

Por lo tanto se mantiene, aunque diferida en el tiempo, la contradicción entre las oportunidades formativas y profesionales de los que fracasan en la enseñanza obligatoria y las opciones reservadas a aquellos que han tenido éxito en su paso por este ciclo.

La expansión educativa tiene su reverso de la moneda: el sistema escolar encuentra cada vez más dificultades para ofrecer oportunidades de recuperación escolar y/o profesional a aquellos que no alcanzan los niveles mínimos previstos en la enseñanza obligatoria (Casal, García, Planas 1998).

De todas formas, no podemos olvidar que los resultados de EDEX (Beduwe & Germe 2002) nos muestran que, en las últimas décadas del siglo XX, han sido los sistemas «unificados», como el francés y el español, los más eficaces para elevar el nivel de educación de sus poblaciones.

LOS CICLOS GENERALES Y PROFESIONALES DE LA ESCUELA SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA: A LA BÚSQUEDA DE UNA IDENTIDAD

Cierta confusión se extiende en torno a las funciones de los ciclos secundarios generales postobligatorios, y responde a los elementos siguientes:

- En cuanto se prolonga la escolarización obligatoria, estos ciclos se aproximan al nivel universitario, de tal modo que «estudiar» significa, cada vez más, cursar estudios universitarios. En semejante contexto, la etapa secundaria del recorrido educativo pierde autonomía y debe redefinir su identidad;
- El Bachillerato, reducido a dos años y diferenciado por itinerarios que dan acceso a itinerarios universitarios diferentes, se ha convertido en una especie de pre-elección universitaria que podría tener eventualmente cierto valor «profesional» pero que no logra consolidarlo.
- La formación profesional ha pasado de ser la opción obligada para los fracasados (y opcional para los exitosos) de una escuela obligatoria hasta los 14 años (en el marco de la LGE 1970) a constituirse, en su Grado Medio, como una opción reservada a los que han superado una escuela obligatoria hasta los 16 años o a competir, en su Grado Superior, con los primeros ciclos universitarios[3] (en el marco de la LOGSE 1990).
- El sistema educativo español trata de construir, a través de sus enseñanzas secundarias postobligatorias, una alternativa a la expansión académica que descongestione la enseñanza superior. No obstante, muy probablemente (Merino, Planas 1996), evolucionará como una vía paralela a la académica que presionará hacia el aumento de la educación universitaria.

(3) Anteriormente la Ley de 1970 preveía ciclos profesionales similares, pero su existencia fue poco más lejos del papel.

Los ciclos de formación profesional superior (postbachillerato) versus los primeros ciclos universitarios

La LOGSE pretendía desarrollar ciclos de formación postbachillerato en competencia con los ciclos cortos de educación universitaria. La nueva ley de educación en curso de desarrollo (LOCE) persevera en dicha tentativa. En caso de lograrlo, estos ciclos podrían estructurarse como un sistema de enseñanza superior no universitaria o, mejor dicho, fuera del actual monopolio de las universidades. La historia de la educación en España nos muestra que las tentativas precedentes en este sentido, como la que protagonizó la LGE (1970), han resultado un absoluto fracaso.

El marco actual se caracteriza por: a) la elevación de la edad de escolarización obligatoria y, por tanto, su aproximación a la edad teórica de ingreso en el ciclo superior; b) un aumento del coste de oportunidad de los estudios universitarios producido por una mejora de las oportunidades de empleo para los jóvenes y c) una posible (todavía no verificada) saturación de la demanda de los ciclos académico-universitarios en la enseñanza superior.

En este nuevo marco cabe esbozar la evolución futura de la enseñanza superior en España: una enseñanza más diversa donde la universidad continuará siendo una institución fundamental pero dejará de ser un monopolio.

Las tensiones en el seno de la universidad

Actualmente, cerca de la mitad del grupo de edad accede a la universidad a la vez que una creciente proporción de los estudiantes titulados permanece en ella o regresa tras abandonarla en el tercer ciclo universitario.

Pero estos fenómenos se hallan inscritos en, y en parte inducidos por, las tendencias de evolución institucional de la universidad que: a) ha incorporado niveles intermedios de titulación; b) ha desarrollado intensamente sus titulaciones de tercer ciclo; c) se ha diversificado en itinerarios cada vez más especializados y con mayor vocación profesionalizadora y d) ha extendido su oferta sobre el territorio aproximándose así a sus estudiantes potenciales.

El sistema universitario español está reaccionando simultáneamente ante dos fenómenos con efectos opuestos pero que coinciden en el tiempo: el extraordinario aumento de la propensión al acceso a la universidad de las generaciones 1960 y 1970 y el declive demográfico que erosiona actualmente la institución por la disminución de efectivos. El sistema ha reaccionado a través de distintas estrategias:

- Aumento de la competencia y jerarquización entre universidades que pretende erigirse sobre la base de «evaluaciones externas y objetivas» que permitan clasificarlas en su conjunto. Semejante proceso se desarrolla a pesar de que la legitimación de tales procedimientos se halla lejos de consolidarse en nuestro país;
- Desarrollo de ciclos de postgrado como zona poco reglamentada y abierta a la expansión (aunque ya bastante concurrida). Se trata de la etapa educativa que más rápidamente está creciendo - en términos relativos. Además, dado que una parte de ella corresponde a la formación permanente, se halla más resguardada del receso demográfico que los ciclos de formación inicial;
- Búsqueda, por parte de cada centro, de una doble legitimación «universitario-institucional» por una parte y por el reconocimiento en el mercado de trabajo de los títulos que produce, por otra parte. Esta doble legitimación obliga a los centros universitarios, a partir de su fuente primigenia de legitimación

(pública-Estado o privada-empresa), a perseguir también la otra fuente como complemento. Así, los centros privados reconocidos por el mercado pretenden una legitimación universitaria-pública mientras que los centros públicos intentan potenciar su legitimación por el mercado. Semejante fenómeno resulta todavía más evidente en el caso de los títulos de postgrado. Las consecuencias de esta dinámica de cooperación público/privado son, por el momento, difíciles de prever;

- Emergencia, en el marco de esta diferenciación/especialización de las universidades y de sus especialidades/titulaciones, del factor económico como elemento de jerarquización/legitimación de los títulos universitarios ante sus demandantes. Actualmente, las universidades públicas implementan nuevas titulaciones de pago «full cost» para atraer a un determinado público y cierta legitimación mercantil.

El análisis de los ciclos de postgrado en términos de equivalencias internacionales, mecanismos de legitimación y reconocimiento en el mercado, constituye un punto de observación privilegiado de las tendencias de evolución de nuestro sistema de certificaciones académicas. Se trata de una etapa libre de restricciones institucionales, puesto que no representa la llave de paso de ningún ciclo ulterior.

La escuela obligatoria y la educación superior como espacios centrales de las transformaciones del sistema educativo

La prolongación de la escolarización obligatoria produce un doble efecto sobre el sistema educativo español. Por una parte, pone en jaque al modelo comprensivo ante las dificultades para reunir durante tanto tiempo a toda una generación de jóvenes -con profundas diferencias socioculturales- en un modelo institucional común. Además, la gestión de este modelo se apoya en profesores y centros acostumbrados a la previa selección académica de su alumnado (Graduado escolar). El gobierno del PP ha aprobado la *Ley de Calidad,* pendiente de aplicación, que aborda el tema a través de la diversificación jerárquica de itinerarios en el interior de la escuela obligatoria.

Por otra parte, la prolongación de la enseñanza obligatoria tiende a equiparar «estudiar» y «cursar estudios superiores», unos estudios superiores cada vez más diversos en sus especializaciones, su duración y sus modalidades.

La multiplicación y diversificación de los espacios e instituciones capaces de producir y «categorizar» competencias

Desde hace años, la formación profesional en España se ha institucionalizado como una variante de la formación secundaria y superior en el interior de la escuela pero también fuera de ella. La formación profesional explícita-formal se halla construida en torno a tres sistemas: a) el sistema escolar del que nos hemos ocupado, organizado bajo la legislación educativa y gestionado por las administraciones educativas; b) la formación ocupacional para desempleados organizada y gestionada por la administración de trabajo y c) la formación continua de los trabajadores ocupados gestionada por los agentes sociales[4]. Pues bien, también es posible identificar fenómenos que condicionarán la evolución de nuestro sistema educativo desde la formación profesional no escolar:

(4) Recientemente ha aumentado la presencia del Ministerio de Trabajo en la administración de los fondos para la formación continua.

- El gobierno del PP, pero con un amplio consenso político y social, ha elaborado la *Ley de Formación Profesional* y las cualificaciones que pretende, mediante la creación de un Sistema Nacional de Formación Profesional y Cualificaciones y con el soporte técnico del INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones), crear mecanismos de coordinación y de reconocimiento entre los tres sistemas sin que, por el momento, dispongamos de resultados. Hoy en día, junto a los títulos expedidos por el Ministerio de Educación, existen certificados de formación profesional expedidos por los demás sistemas y que podemos denominar «quasi-diplomas»;
- De modo que existen vías informales de adquisición de competencias, que pueden ser reconocidas formal e informalmente, llamadas a constituir una fuente de señales sobre el mercado y que la «norma» deberá tener en cuenta, como de hecho ya sucede (ver recuadro).

Tipos de interrelación entre formación y empleo (Planas y Sala, 2000)

Modalidades formales (no escolares) de adquisición de competencias:

- ☐ Diferenciación que, entre estudiantes pertenecientes a un mismo grupo de clase en la formación explícita inicial, introduce una formación explícita paralela –un fenómeno, por cierto, en expansión– con finalidades formativas o de adaptación horaria entre los estudiantes y sus padres. Este tipo de formación explícita pero extra-escolar, aunque a menudo viene promovida por los centros como un servicio, puede suponer –entre formaciones complementarias más allá del horario escolar, colonias escolares en vacaciones, etc.– un 50% de horas suplementarias de formación por parte de ciertos alumnos respecto a otros que comparten el mismo aula;
- ☐ Desarrollo de la formación continua explícita que, a través de modalidades diversas, se ha producido en nuestros países. La base institucional del desarrollo de estos «cursos» resulta extremadamente variada (Estado, Comunidades Autónomas, empresas, instituciones de formación,...) y, por tanto, su registro y certificación también lo son. Las políticas financiadas por el Fondo Social Europeo no son ajenas a semejante desarrollo;
- ☐ Medidas formativas de apoyo a la inserción profesional de los jóvenes, que han experimentado una fuerte progresión a lo largo de las últimas décadas;
- ☐ Cursos estandarizados con validez internacional, apoyados en instituciones públicas reconocidas. Por ejemplo, los cursos de inglés del British Institute;
- ☐ Cursos producidos y certificados vía Internet, como los cursos Microsoft;
- ☐ Experiencias institucionales de alternancia.

Modalidades informales de adquisición de competencias:

- ☐ Experiencia de trabajo «espontáneo» de los jóvenes en el transcurso de la formación escolar inicial, intensamente desarrollada en ciertos países, que puede representar una ventaja comparativa en la diferenciación entre aquellos jóvenes en posesión de un título idéntico;

- Experiencia de trabajo y sus elementos cualitativos, al hilo de los cuales puede considerarse la antigüedad en el puesto de trabajo tanto una ventaja como un inconveniente (como resultado del olvido de los saberes previamente adquiridos sin incorporar nada en su lugar);
- Saberes adquiridos en la vida social, tales como las experiencias asociativas y familiares, que componen un background, así como la capacidad de movilizar y adquirir otras competencias cognitivas o prácticas;
- «Consumo cultural», es decir, el interés por lo que pasa en ciertos campos sociales. Es el caso de la formación permanente espontánea o de la gimnasia intelectual que mantiene «en forma los músculos del cerebro» en el acceso a nuevos saberes demandados.

Prácticas formales de reconocimiento de competencias;

- «Quasi-títulos»[5], asociados a acciones de formación continua explícita;
- Certificados expedidos por las «administraciones públicas» al cabo de itinerarios de aprendizaje informal;
- La producción de «quasi-títulos» por parte de las multinacionales, que legitiman las competencias adquiridas mediante un reconocimiento «universal». Ello concierne desde el British Council hasta los títulos Microsoft, pasando por una multitud de certificados de alcance;
- El papel «formal» que desempeñan, en materia de reconocimiento de competencias, los certificados expedidos por ciertas empresas. Tales certificados vienen vinculados a stages o al dominio de ciertas tecnologías o maquinaria;
- El papel progresivamente formal –reconocido desde el exterior– de las experiencias realizadas en empresas punteras o particularmente exitosas en su sector;
- Exámenes de inglés certificados ad hoc por la Universidad de Cambridge (1st Certificate, Profficiency).

Prácticas informales de reconocimiento de competencias:

- Curriculum Vitae que, aunque no son una novedad en sí mismos, incluyen cada vez más referencias a los hobbies o a valores construidos sobre la base de aprendizajes sociales. De este modo, se erigen en un indicador de competencias;
- Empresas de selección de personal, que han desarrollado un buen número de instrumentos de evaluación;
- Entrevistas personales, que pretenden captar elementos de las competencias personales significativos para un puesto de trabajo, o simplemente discriminar entre los candidatos a ocuparlo;
- Los contratos de prueba, que permiten identificar las competencias profesionales de los candidatos a la contratación de un modo informal, mediante la relación personal directa.

(5) Certificación explícita y formal asociada a una actividad igualmente explícita y formal de formación extra-escolar no inscrita en el sistema de títulos del sistema educativo.

La recomposición de las señales sobre los que sostener la «norma»

Asistimos al desarrollo de tres tendencias complementarias de evolución:

- La recomposición del valor de los títulos escolares vinculada a la recomposición interna de los ciclos así como a la aparición de nuevos tipos de señales;
- La irrupción de abundantes quasi-diplomas que certifican acciones formales de formación profesional externa a la escuela;
- Intentos de reconocimiento formal de la experiencia adquirida en el trabajo que coinciden, además, con el desarrollo de abundantes acciones formales e informales de producción y reconocimiento de competencias en nuestros mercados de trabajo y de formación.

Estos fenómenos, además, evidentemente, de los cambios en los mecanismos de contratación y promoción por parte de las empresas, implicarán una recomposición de los sistemas de señales que constituyen la norma en materia de formación (Planas, Sala 2000).

Semejante recomposición no conducirá, en nuestra opinión, a la substitución del papel de los títulos escolares por otras señales, sino a la coexistencia entre ambos, lo que reforzará el papel de filtro de la acreditación académica[6].

Los efectos previsibles de la ley de calidad: del voluntarismo unificador a la institucionalización de la desigualdad de rendimiento

Como indicábamos anteriormente, el gobierno del PP ha aprobado últimamente un nuevo marco legal para los distintos niveles del sistema educativo. A los efectos de este artículo los cambios esenciales para el futuro de la expansión educativa en España son los que contiene la *Ley de Calidad*. Esta ley aún no ha empezado su aplicación, lo que nos obliga a analizar sus efectos sobre el desarrollo de la educación en términos de hipótesis.

Los principales cambios que introduce la *Ley de Calidad*, a los efectos de este artículo, son dos: a) la instauración de itinerarios jerarquizados en el interior de la enseñanza obligatoria (tecnológico, científico y humanístico), que se constituirán en base al rendimiento académico y a las opciones de los alumnos, aproximándolos a unas vías post-obligatorias y alejándolos de otras; b) la Prueba General de Bachillerato, que reintroduce un examen de «reválida» para obtener el título de bachiller, una vez aprobadas todas las asignaturas; esta prueba constituye un obstáculo adicional en el acceso al título de bachiller y, consecuentemente, a la enseñanza superior.

Sobre estas bases podemos hacer diversas hipótesis sobre los efectos de la instauración del marco institucional propugnado por la *Ley de Calidad*:

- Hipótesis A: cristalización sin mutación
  Las proporciones entre los pertenecientes a una generación entre los que fracasan, los que acceden a la formación profesional y los que acceden al bachillerato se mantienen pero, en este nuevo marco, estructurados como itinerarios separados dentro de la enseñanza obligatoria.
- Hipótesis B: aumento del acceso a la formación profesional de grado medio.
  Si se produce un incremento de los que «escogen» el itinerario «tecnológico» respecto a la proporción que accedía a los ciclos de FP de grado medio. Este aumento podría

(6) Para una reflexión más precisa sobre las posibles consecuencias de esta recomposición, ver Germe, Planas 2000.

producirse nutriéndose por una parte de aquellos que fracasaban y que ahora podrían obtener un aprobado condicionado al acceso a la FP, por su origen no-académico, y por una parte de los adolescentes que hoy aprueban la actual ESO y que hicieran una opción precoz irreversible hacia la formación profesional.

- Hipótesis C: crecimiento del acceso a la enseñanza superior en su variante de formación profesional.

Si los distintos ciclos de formación profesional se estructuran como vía paralela a la secundaria-universidad, puede estructurarse una formación profesional superior de «segunda» para aquellos que provienen del grado medio.

En cualquier caso, las hipótesis más plausibles son aquellas que indican un estancamiento o una reducción del porcentaje de una generación que accederá a la universidad, en la medida que el nuevo marco legal dificulta, más que favorece, este paso. Tenemos ejemplos de referencia en sistemas diversificados como el inglés o el alemán, donde se constata este fenómeno y que se hallan actualmente en proceso de revisión profunda.

Concluyendo, el nuevo marco legal propuesto con la *Ley de Calidad* podría incluso agravar el problema que se planteará en las próximas décadas respecto a la formación inicial como fuente de competencias necesarias para la economía.

EL ARBITRAJE FORMACIÓN INICIAL / FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA

FORMACIÓN INICIAL CERTIFICADA VERSUS FORMACIÓN CONTINUA NO CERTIFICADA

Los resultados de la primera fase del proyecto EDEX (Análisis de las estructuras educativas) muestran que, por el momento, la adquisición de títulos se desarrolla en el curso de la formación inicial y que el aumento de la formación continua no ha repercutido sobre la estructura por nivel de titulación de las generaciones mayores de 30 años. La conclusión es clara: fundamentalmente, para las generaciones analizadas en el marco de esta investigación, los títulos se adquieren solamente durante la formación inicial.

Analizar el arbitraje entre formación inicial y formación a lo largo de la vida consiste, pues, esencialmente, en analizar el arbitraje entre formación certificada y formación no certificada.

¿Es previsible un cambio en esta tendencia? ¿Cómo evolucionará el umbral de los 30 años? ¿Se desplazará al alza dada la eclosión de la formación continua y la formación permanente? ¿Qué balance cabe hacer de los certificados teóricamente accesibles desde todas las edades? ¿Es posible formular alguna hipótesis sobre la evolución del arbitraje formación inicial / formación a lo largo de la vida?

Veamos a continuación cómo se han producido dichos arbitrajes en el pasado reciente y en relación con las modalidades formales e informales de formación continua.

LA RELACIÓN FORMACIÓN INICIAL / FORMACIÓN CONTINUA EXPLÍCITA

La incertidumbre en el mercado de trabajo que se cierne sobre las relaciones económicas, así como la obsolescencia de las cualificaciones en un mundo en rápida evolución, han ocasionado prolijos debates sociales y han condicionado la puesta en marcha de diversos dispositivos de formación continua.

El predominio de los criterios económicos en la formación continua ha surtido el efecto de privilegiar su aspecto profesional, puesto que las empresas han tendido a utilizarla como recurso estratégico de modernización.

Por otro lado, las modalidades de formación continua son múltiples y se orientan hacia objetivos distintos en el plano de

la eficiencia o equidad. Pero, en cuanto restringimos el campo de análisis a la formación continua explícita, los datos son reveladores. La formación inicial y continua tienden a tejer relaciones de complementariedad, más que de substitución. En efecto, ambas tienden a acumularse. En particular, en materia de equidad, es decir de distribución de saberes y de saberes profesionales, las principales desigualdades conciernen al sexo y al nivel de cualificación (Planas, Plassard 2000).

A pesar de los límites de los datos disponibles sobre la formación continua en España, las constataciones acerca del comportamiento de los individuos y de las empresas sugieren que nos encontramos muy lejos de la «Nueva Jerusalén» sobre la que ironizaba Mark Blaug. Asistimos más bien a un proceso mediante el cual la formación continua contribuye a aumentar las diferencias construidas a partir de la formación inicial. Ello conlleva un riesgo evidente de polarización de las trayectorias formativas a lo largo de la vida.

¿Es reversible la formación inicial?

Los más formados son, pues, los más formables. Reorientar esta tendencia para democratizar la «formación a lo largo de la vida» y convertirla en un derecho de los ciudadanos, tal como propone el Consejo de Educación de la UE, requiere intervenciones firmes orientadas a garantizar el éxito de todos los alumnos en la enseñanza obligatoria.

El carácter irreversible de la formación inicial respecto a las oportunidades de acceso al empleo y a la formación continua hace de ella el núcleo duro de los riesgos de exclusión profesional y social. Constituye un capital a la vez irreversible e insubstituible cuyas características deben desarrollarse tanto en los procesos de aprendizaje como en sus resultados.

Como indican Planas, Plassard (2000), la mayor parte de las actividades de formación pueden producir competencias de distinta naturaleza (competencias estructurales, competencias clave, competencias transversales, competencias específico-coyunturales). Sin embargo, en la práctica, se opera una cierta especialización. La escuela se orienta –o debiera hacerlo– hacia las competencias estructurantes o transversales; las instituciones de formación continua se concentran preferentemente en competencias coyunturales; por su parte, la formación en la empresa procura las competencias ligadas a la socialización laboral y a la especialización técnico-organizativa.

El tiempo de caducidad entre diversas competencias también difiere notablemente y las competencias desarrolladas en el curso de la formación inicial revisten una vigencia particularmente duradera. Por lo que respecta a las condiciones previas ante otros tipos de adquisición, cabe subrayar que la formación inicial actúa como una inversión en infraestructura, por lo que resulta difícilmente reversible.

Este carácter irreversible se halla amplificado por dos factores suplementarios:

- Por un lado, es imposible repetir un período de formación a tiempo completo de tan larga duración en el curso de la vida activa. Sin duda, jamás puede un individuo consagrar tanto tiempo a estructurarse como durante la formación inicial. La organización social interviene también mediante el efecto de señal asociado al carácter secuencial de la inversión. Además, la prolongación de la escolarización acentúa el fenómeno aumentando los riesgos de exclusión;
- Por otro lado, el proceso de envejecimiento resulta inevitable y los individuos son jóvenes y niños una sola vez. Luego el período habitual de formación inicial es aquél en el que el individuo, desde el punto de vista físico o biológico, es más maleable, lo que refuerza si cabe aún más su carácter irreversible.

¿CÓMO VAN A EVOLUCIONAR LAS COMPETENCIAS DE LA POBLACIÓN EN EDAD DE TRABAJAR?

Disminución de los flujos de entrada de jóvenes titulados (en formación profesional, bachillerato y estudios superiores) sobre el mercado de trabajo pero aumento del stock de títulos para todos los niveles postobligatorios entre la población en edad de trabajar. Esta frase resume el rasgo esencial de la evolución previsible de las competencias disponibles en la población entre 16 y 65 años hasta finales de la presente década.

CUADRO I

Stocks de títulos en la población en edad de trabajar 1987– 2010[7]

Años	TP (3)[8]	Inc[9].	Univ(5)	Inc.	4+5[10]	Inc.
1987	1212.0		2013.8		4355.0	
1988	1410.2		2071.6		4515.3	
1989	1565.5		2233.5		4888.6	
1990	1707.4	13.6	2323.7	5.1	5061.5	5.4
1991	1833.5		2402.5		5197.2	
1992	2131.2		2459.1		5262.7	
1993	2313.6		2574.8		5497.4	
1994	2557.8		2711.8		5802.3	
1995	2686.2	11.5	2903.6	5.0	6194.5	4.5
1996	2845.3		3193.8		6680.9	
1997	2960.3		3335.0		6939.5	
1998	3027.3		3516.7		7190.7	
1999	3145.8		3718.1		7372.1	
2000	3126	3.3	3761	5.9	7334	3.7
2001						
2002						
2003						
2004						
2005	3764	4.1	4222	2.5	8292	2.6
2006						
2007						
2008						
2009						
2010	4190	2.0	4685	2.2	8936	1.6

(7) Para el cálculo de los datos prospectivos de 2005 y 2010 hemos tomado el nivel más alto alcanzado pro la generación 2000 (la última sobre la cual podemos obtener cálculos fiables) suponiendo una estabilidad de las tasas de acceso a los diversos títulos y restando las generaciones que alcanzan los 65 años.

(8) Títulos de formación profesional.

(9) Tasa de crecimiento medio anual del período.

(10) Niveles 4 y 5 = «COU» y «universitarios», respectivamente.

Sin embargo, a pesar de que a partir de la generación 1990 los recién incorporados en el mercado de trabajo aportan un volumen decreciente en comparación con las generaciones precedentes, el stock de títulos en edad de trabajar continua aumentando. En efecto, la cantidad de títulos que vierten las nuevas generaciones (a partir de 16 años) supera la que se llevan consigo las generaciones que abandonan (65 años) el mercado laboral. Por consiguiente, el volumen total de títulos de todos los niveles postobligatorios contenidos en la oferta de trabajo seguirá en aumento, aunque menos acelerado que en la última década (cuadro I).

Las empresas deberán adaptar sus políticas de gestión de recursos humanos, y en particular de contratación, ante este cambio en la estructura de competencias de la población en edad de trabajar en España.

La población activa española estará cada vez más titulada y además los títulos serán cada vez más «experimentados» o, al menos, con mayor edad. Si la edad es un buen indicador de competencias a través de la experiencia laboral, la abundancia de competencias por parte de la oferta de trabajo está garantizada o como mínimo es creciente; emerge pues una nueva combinación entre formación inicial y experiencia. Ello repercutirá en las políticas de recursos humanos de las empresas y en los sistemas de formación en el sentido de estimular mecanismos de formación continua dirigidos a recualificar una población cada vez más titulada y experta.

EL COMPORTAMIENTO DE LOS ACTORES IMPLICADOS EN LA EXPANSIÓN EDUCATIVA

¿HACIA LA RUPTURA DEL CONSENSO POR LA EXPANSIÓN EDUCATIVA?

En el curso de los análisis realizados por nuestro grupo de investigación (GRET-ICE de la UAB) en el marco de un proyecto financiado por el CEDEFOP, considerábamos la expansión educativa generalizada en Europa como el resultado de una convergencia de las estrategias de los actores implicados (Estado, familias, empresas); el consenso por la formación estimulaba al alza los niveles de titulación, generación tras generación (Mallet et al., 1997). Entonces preveíamos una posible ruptura de dicho consenso en un futuro no muy lejano por la divergencia de uno o varios de esos actores.

Teniendo en cuenta los primeros indicios del fin de la expansión educativa, es posible distinguir algunos rasgos que caracterizarán la reacción de empresas, Estado y familias.

- Para las *empresas,* el aspecto fundamental del futuro no son las tasas de titulados de cada nivel alcanzados por cada generación, sino el volumen de efectivos que atraviesa el sistema escolar y los titulados por éste en valores absolutos. El análisis del comportamiento de los empresarios, elaborado en el marco de EDEX[11],

(11) Catherine Béduwé (2000): «... para el conjunto de los empresarios, aunque nuestro estudio no pretende ninguna exhaustividad, la cuestión de la expansión educativa y de la mayor disponibilidad de títulos en el mercado es percibida a menudo como una respuesta a las necesidades cada vez mayores de adaptación de la mano de obra y de anticipación de dichas necesidades de adaptación. No solamente la evolución tecnológica alimenta la complejidad en el trabajo, sino que además ésta se ha acelerado durante los últimos años de la mano del desarrollo informático de los medios de comunicación, por no citar otros factores. El título es adquirido –en la inmensa mayoría de los casos– durante la formación inicial, de modo que son los jóvenes los que vehiculan la expansión educativa. Cuanto mayor es el nivel del título, mayor es la adaptabilidad a la evolución del entorno asociada al individuo que lo acredita. En este caso, el título respresenta, para el empresario, la garantía de una adaptación mayor, más rápida y menos costosa. Ello puede contribuir enormemente a la decisión de contratar "jóvenes"».

nos permite prever que su opinión será más bien a favor de, al menos, mantener los flujos de titulados en las cantidades alcanzadas durante la última década.

- Sobre el papel del *Estado* conviene distinguir entre la estrategia del sistema educativo y la de los organismos responsables del control presupuestario:

  - Del *sistema educativo*, y especialmente en el nivel universitario, tal como señala J. Carabaña (1997: 97), sólo cabe esperar estrategias de expansión. Ante las dificultades para mantener el volumen de su clientela, es probable que la universidad amplíe mercado hacia el público adulto a través de la formación permanente;
  - Del comportamiento de la *administración* y de los organismos responsables del control presupuestario cabe esperar un freno al crecimiento del gasto público, más que una verdadera reducción. Ello permitiría, por un lado, mantener un equilibrio entre las expectativas de las empresas y las del sistema educativo; por otro, mitigar la propensión de las familias a reducir las tasas de presencia en los niveles postobligatorios, tal como explicamos a continuación;

- La estrategia de las *familias* en términos de la propensión hacia los estudios postobligatorios de sus hijos no es necesariamente la misma que durante las últimas décadas, dada, al margen de otros factores, la evolución demográfica que reduce drásticamente las generaciones nacidas entre 1980 y 1990 en comparación con las nacidas entre 1960 y 1970. Estas últimas presentan un volumen similar de efectivos, mientras que la de 1980 es un 15% inferior y la de 1990, un 40%. De modo que resulta previsible que el comportamiento de las familias cambie, porque las generaciones menos cuantiosas muestran una menor propensión hacia los estudios postobligatorios, ya que su coste de oportunidad aumenta con las oportunidades laborales.

De modo que el consenso en torno a la expansión educativa podría romperse por la cuerda de las familias o de las instancias externas al sistema educativo responsables del control presupuestario, que presionan hacia una reducción del presupuesto educativo, lo que disminuye a su vez la propensión de las familias a la prosecución de los estudios de sus hijos ante una mayor carga de costes directos.

Un último punto sobre la evolución de los datos hace referencia a la evolución de los niveles de postgrado universitario (masters, postgrados, doctorados). No hemos considerado este nivel de estudios en el análisis de la expansión educativa, pero la proliferación de títulos universitarios en las últimas décadas ha inducido un incremento extraordinario de estos ciclos que podrían compensar parte de la casi inevitable pérdida de efectivos vinculada a la evolución demográfica.

Algunos datos a título indicativo sobre la evolución de los efectivos presentes en los ciclos de postgrado en Cataluña (no disponemos de datos análogos para el conjunto del Estado) ilustran la expansión de dichos ciclos. La inscripción en postgrados en el conjunto de las universidades catalanas ha pasado de los 11.926 estudiantes en el curso 1992-93 a los 22.232 del curso 1997-98; es decir, que ha aumentado en un 86,4% en cinco años. Para ofrecer una referencia sobre el orden de magnitud de estas cifras, basta con explicar que son del mismo orden que las de titulados en primer y segundo ciclo universitario en el conjunto de las univer-

sidades catalanas en los últimos años (23.338 en 1996 y 25.223 en 1997).

Estas cifras representan un indicio de una transformación cuantitativa y cualitativa –como veremos en el apartado siguiente– que convertirá los estudios de postgrado en un punto de observación clave en el estudio de las instituciones de enseñanza superior.

El efecto del arbitraje de los jóvenes y sus familias

Para analizar las estrategias formativas de los jóvenes y sus familias, debemos considerar al menos dos aspectos. Por una parte, en palabras de la profesora Hillary Steedman, colega en el proyecto EDEX, «Do they jump or were they pushed?» Jump, remite al mercado de trabajo, pushed al aparato educativo y a las posibilidades efectivas de la prosecución de estudios: he ahí nuestro objeto de análisis; por otra parte, conviene tomar en cuenta la evolución observada o esperada del mercado laboral. Orientados por un análisis coste-beneficio de las elecciones educativas, cabe aventurar las previsiones siguientes.

El coste de oportunidad

El coste de oportunidad de la educación postobligatoria aumentará para las generaciones futuras debido, en primer lugar, al declive demográfico y, en segundo lugar, a la disminución de las tasas de desempleo juvenil.

La propensión, probablemente al alza, en una «economía del conocimiento», de los empresarios hacia la contratación de jóvenes muy formados puede producir el efecto paradójico de presionarlos hacia los estudios de nivel superior y a la vez de limitar las trayectorias formativas muy largas.

El coste directo

Sobre los costes directos de la educación, las tendencias subrayadas en varios informes recientes (Bricall 2000, Planas, Rifà, Sala 2000) descubren un incremento de los costes directos sobre las familias para todos los ciclos educativos (desde la escuela obligatoria a la universidad, y especialmente en los ciclos universitarios de postgrado).

El aumento de los costes directos a cargo de las familias no constituye, sin embargo, un fenómeno generalizado de manera homogénea entre los distintos ciclos, sino que existe un factor de diferenciación en el interior de cada ciclo sobre la base de diferencias de especialidad y/o de estatus del centro donde se desarrollan.

Así pues, un cierto aumento de los costes directos es apoyado por ciertos sectores sociales con sólidas capacidades económicas con el fin de reservarse ciertos espacios en el marco de un incremento generalizado del acceso a la formación.

En consecuencia, un aumento moderado de los costes en determinados sectores y ciclos educativos puede no inducir una disminución a la propensión al estudio; a condición de que dicho aumento no se generalice y los sectores de mayor pago garanticen títulos con prestigio social firme y alta remuneración en el mercado.

En la medida en que la formación permanente impartida por la universidad sea completamente de pago *(full cost)*, su acceso se restringirá a adultos con una situación profesional confortable y, por tanto, con toda probabilidad, con altos niveles de estudios.

Los subsidios directos

El sistema educativo español es uno de los sistemas europeos que menos subsidios directos maneja. El aumento de los subsidios directos (becas) a los estudiantes representa cada vez más un complemento de equidad ante el transvase de una gran parte de los costes de la universidad hacia las familias y los estudiantes. Dicho transvase se desarrolla mediante la introducción de

medidas (como las que limitan las repeticiones) para mejorar la eficacia de la institución universitaria, tal como señala el reciente informe Bricall (Bricall 2000) sobre el futuro de la universidad española, elaborado bajo encargo de la Conferencia de Rectores.

Así, el aumento de los subsidios directos o de los mecanismos públicos de financiación parece, en el marco actual y previsiblemente a medio y largo plazo, un elemento indispensable para evitar el declive de los niveles de educación y sobre todo, habida cuenta de la evolución demográfica, para mantener los flujos de efectivos altamente formados que el sistema educativo vierte en el mercado de trabajo.

Las empresas entre la sobreeducación y la penuria de competencias: ¿hacia un cambio de régimen en el aprovisionamiento y la gestión de competencias?

La expansión educativa ha modificado las estrategias de la contratación y promoción por parte de las empresas en el sentido de demandar cada vez más competencias y más titulados. Las empresas gestionan sus recursos humanos sobre la base de un aumento de formación inicial que permite una formación continua cada vez más frecuente y más breve. Estas estrategias se convertirán en hábitos que modificarán los términos de la demanda de trabajo, que se codificará como una demanda, ya no de títulos, sino, cada vez más, de competencias. En este contexto, ¿qué efectos producirá la evolución del perfil educativo de la población activa sobre el comportamiento de los empresarios?

Parece que el comportamiento de las empresas evoluciona hacia nuevas combinaciones en la composición de las competencias y sus orígenes. Las empresas podrán y deberán gestionar una combinación de competencias más compleja; por decirlo de manera simple, la substitución de personas con experiencia y poco nivel de estudios por jóvenes inexpertos pero muy formados no será posible, en el año 2010, en las proporciones de los últimos años. Adultos bastante titulados cursarán cada vez más formación continua y la demanda de trabajo no dispondrá de una plétora de titulados jóvenes comparable con la actual. Habrá menos efectivos por generación y un mayor coste de oportunidad para los estudios superiores largos.

BIBLIOGRAFIA

Beduwe, C.: *Prospective éducative, que peut-on faire dans l'analyse prospective des systèmes éducatifs.* Documento de trabajo. Toulouse. Lirhe, 2000.

Beduwe, C.: *Réaction à la note de Keith Drake,* presentada en el seminario «Elévation des niveaux d'éducation, emploi et marches du travail». Université de Toulouse, XI/2000.

Bricall, J. M. (dir.): *Universidad 2000,* Informe para la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2000.

Caixa de Catalunya (Oliver, J., coord.): *Informe trimestral sobre el consum privat a Espanya. Març de 2000.* Caixa de Catalunya, 2000.

Casal J.; García M.; Planas, J.: «La lutte contre l'échec scolaire et social en Europe: paradoxes d'un succès», en *Formation Emploi,* 62 (1998), pp.73-86.

Carabaña, J.: «La pirámide educativa», en Fernández Enguita, M. (coord.): *Sociología de las instituciones de educación secundaria.* Barcelona, ICE-UB / Horsori, 1997.

Cedefop (Tessaring, M., dir.): *Vocational Education and Training.* CEDEFOP, Salónica, 2000.

Goux, D.; Maurin, E.: «Les transformations de la demande de travail par qualification en France. Une étude de la période 1970-1993». *Working Paper* G9505, INSEE. Département des Etudes Economiques d'Ensemble, 1995.

MALLET, L. et al.: «Diplômes, compétence et marchés du travail en Europe», en *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 12 (1997).

MERINO R., PLANAS, J.: «Els itineraris postobligatoris dels joves i la reforma escolar», en *Temps d'Educació*, 15 (1996), pp. 177-203.

PLANAS, J.: «Formal education, informal education and training activities in the integration of young people into working life», en *Vocational Training European Journal*, 1 (1990), pp. 26-32.

PLANAS, J.; PLASSARD, J. M.: «L'investissement en formation initiale comme préalable aux investissements en formation tout au long de la vie», en ALCOUFFE, A. et al.: *Efficacité versus équité en économie sociale. L'Harmattan*. Paris, 2 (2000), pp.3-12.

PLANAS, J.; RIFÀ, J.; SALA, G.: «Report on the Education System in Spain», en *White Book: The Development of Education in the Russian Federation*. MESI. Moscow, part II (2000), pp. 18-36.

PLANAS, J.; SALA, G.: «Education/employment interfaces. Skills and statistical coverage». European Commission / Eurostat. Luxembourg, pp. 163-172, 2001.

PLANAS, J.; SALA, G.; VIVAS, J.: «El futuro de la expansión educativa en España. Análisis prospectivo de la producción del sistema educativo», en *Revista de Educación*, 332 (2003).

SHAVIT, Y.; BLOSSFELD, H. P. (Eds.): *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Westview Press. Boulder, Col., 1993.

VINCENS, J.: «Dynamique de l'éducation et systèmes éducatifs», en Revue Européenne Formation Professionnelle, 25 (2002), pp. 9-26.

DE ANALFABETAS CIENTÍFICAS A CATEDRÁTICAS DE FÍSICA Y QUÍMICA DE INSTITUTO EN ESPAÑA: EL ESFUERZO DE UN GRUPO DE MUJERES PARA ALCANZAR UN RECONOCIMIENTO PROFESIONAL Y CIENTÍFICO

Mª ÁNGELES DELGADO MARTÍNEZ (*)
JOSÉ DAMIÁN LÓPEZ MARTÍNEZ (**)

RESUMEN. Este trabajo pretende contribuir a destacar a un grupo de mujeres españolas pioneras en el estudio de las ciencias experimentales y su enseñanza, catedráticas de Instituto a partir de 1928, que estuvieron sumidas en un cierto mutismo impuesto por el entorno social de la época, pero que gracias a su esfuerzo y tesón participaron activamente en los foros de innovación, pasando de una situación de exclusión sistemática a ser protagonistas en la investigación científica y en el proceso de renovación de la enseñanza de las ciencias experimentales, contribuyendo en la aplicación y difusión de las nuevas orientaciones.

ABSTRACT. This paper purports to help underscore the efforts of a group of pioneering Spanish women in the study and teaching of experimental sciences. As Professors at Secondary Education Schools starting in 1928, they were unable to speak out owing to the social environment in the period, but thanks to their effort and determination they played an active role in forums of innovation, going from a situation of systematic exclusion to becoming protagonists in the field of scientific investigation and in the renewal of the teaching of experimental sciences, making contributions to the application and dissemination of new approaches.

INTRODUCCIÓN

Desde que a finales del siglo XVIII surgiera en nuestro país la figura de la maestra hasta que en 1928 apareciera la primera mujer catedrática de Física y Química, hay un período largo en el tiempo e intenso en los hechos acaecidos en el que la lucha de las mujeres por mejorar su nivel de instrucción, ejercer cualquier profesión y acceder a la plena ciudadanía, es particularmente interesante.

El cometido de esas primeras maestras consistía en hacer a las niñas diestras en las labores consideradas femeninas, para lo cual no era necesario un gran nivel de instrucción;

(*) IES Ibáñez Martín, Lorca Murcia.
(**) Universidad de Murcia.

Fecha de entrada: 27-02-2002 Fecha de aceptación: 08-08-2002

de hecho, la mayoría eran analfabetas. La misión de la mujer estaba circunscrita al ámbito doméstico, a ser esposa y madre, por lo que su educación quedaba condicionada a esa posición subordinada y dependiente. Esto sentaría las bases de la desigual formación entre maestras y maestros a lo largo del siglo XIX (San Román, 1998, p. 24).

Los diversos Reglamentos de la primera mitad del XIX confirman esta idea: es preciso instruir a las niñas en las labores domésticas y en doctrina cristiana, por lo que los requisitos exigidos a las maestras no van más allá (véanse, entre otros, los trabajos de C. Flecha, 1996, 1997, 1998 y P. Ballarín, 1989, 2001).

La ley Moyano reconoció el derecho de la mujer a la instrucción primaria, aunque, como comenta Pilar Ballarín, frente a la norma de obligado cumplimiento relativa a la educación de los chicos, concedía permisividad y meras recomendaciones en las disposiciones oficiales relativas a las chicas. La Ley reconocía la conveniencia de dar una formación a las maestras, recomendando la creación de Escuelas Normales Femeninas –pero se toleraba la formación de maestras en escuelas prácticas y en otras instituciones– y no se exigió la misma preparación para las maestras que para los maestros, existiendo una evidente discriminación curricular en las materias que debían cursar unos y otras (Ballarín, 2001, p. 44). Con ello se establecía todo un programa para reducir a su nicho ecológico a una mujer discretamente instruida, cuya misión y cuyos deberes se adscribían definitivamente al ámbito de la domesticidad (Escolano, 2001, p. 13). Es decir, la ley partía de un concepto de la educación femenina en función de la tradicional división de trabajo entre los sexos, lo que –como señala Geraldine Scanlon– caracterizó la instrucción pública de la mujer en todo el siglo XIX y en las primeras décadas del XX. Consecuencia de esto fue que las asignaturas orientadas a preparar al hombre para el mundo del trabajo (entre las que se incluyen las del área científica) se sustituyeron por las tradicionalmente consideradas femeninas, de manera que en la formación de las maestras se puso mayor énfasis en las materias domésticas frente a las consideradas intelectuales (Scanlon, 1987, pp. 194-195). Sirva como ejemplo de la diferencia entre el curriculum de maestros y maestras el de las Escuelas Normales de Toledo en el curso 1887-88: asignaturas comunes a ambos sexos eran la Lectura y Escritura, Gramática, Aritmética, Geometría o Geografía, aunque con una carga horaria sensiblemente inferior para las maestras. Mientras que la Gramática, por ejemplo, contaba con dos horas semanales en cada uno de los tres cursos para las futuras maestras, los aspirantes a maestros daban cuatro horas y media a la semana. Por el contrario, las Labores suponían aproximadamente el 30% del horario en 1er y 2º cursos, y casi el 40% en 3er curso. Además de las Labores, eran asignaturas exclusivas de las chicas: Doctrina, Educación, Historia Sagrada o Higiene. En cambio, los chicos estudiaban Física, Álgebra, Agricultura, Industria, Pedagogía o Religión (Archivo de la Universidad Complutense de Madrid, Legajo D-738).

Materias como la Historia Natural o la Física no entraron a formar parte de los planes de estudios de la escuela Normal Central de Maestras hasta 1882, de una forma muy tímida, y ello debido a la influencia de la Escuela de Institutrices (Colmenar, 1988, p. 106). Se considera que por su propia naturaleza, la mujer no podía acceder a tareas intelectuales o que requieran capacidad de abstracción –consideradas peligrosas y nocivas– ya que las alejarían de su destino natural. Pedro de Alcántara García, pedagogo y profesor de la Escuela Normal Central de Maestras y de la Escuela de Institutrices, decía en 1885 que las Ciencias Naturales –que no figuraban en los programas de las Escuelas Superiores de niñas pero sí en las de niños–, debían ser estu-

diadas también por las niñas pero «mirando sobre todo a las aplicaciones que de ellas puede hacer la mujer en el hogar doméstico». También manifestaba que los estudios para la mujer eran útiles no para proseguir estudios superiores –cosa impensable entonces–, sino para «favorecer y dirigir las aptitudes peculiares del sexo, mirando en todo ello al destino especial de la mujer», añadiendo que ésta debía cursar «lo menos posible de estudios abstractos y de pormenores que, lejos de interesarle, dañen y embaracen su inteligencia». Continuaba refiriéndose al planteamiento de las distintas asignaturas; así, para las Matemáticas, decía que «no deben ocupar en la instrucción de las jóvenes el mismo lugar que en la de los varones, pues la naturaleza de la mujer las rechaza casi siempre y nunca las inclina a ellas», y en lo relativo a la Física, la Química o la Historia Natural, afirmaba que «las mujeres son generalmente inhábiles para comprender e impropias para utilizar las especulaciones científicas», por lo que recomendaba las aplicaciones que para los usos cotidianos podían tener estas materias (García Navarro, 1885, pp. 201-218). Como señala Giuliana Di Febo, la exigencia de mayor instrucción para la mujer no respondía a fines igualitarios, la mujer debía cumplir su papel como esposa y primera educadora de los hijos (Di Febo, 1976, p. 53). De hecho, la mayoría de los manuales de pedagogía de la época resaltaban la importancia de la educación de la mujer, pero, eso sí, casi siempre dirigida a formarla como esposa y madre, destinada a desempeñar las tareas propias del cuidado del hogar y la familia. Como manifiesta Agustín Escolano, los títulos de algunos de los libros y manuales publicados en la segunda mitad del XIX eran lo suficientemente expresivos de su contenido: *La niña hacendosa,* de Teresa Meliá; *Guía del ama de casa,* de Carlos Yeves; *Nociones de higiene doméstica y gobierno de la casa,* de Pedro Felipe Monlau; o el titulado *La ciencia de la mujer,* de Mariano Carderera y la señora F. de Arteaga y Pereira, que pretendía fundar toda una «ciencia de la mujer» como disciplina que llegara a fijar y ordenar principios en los que inspirar con arreglado método el gobierno de la casa, estando los contenidos centrales que desarrollaba orientados hacia el buen gobierno y dirección del hogar (Escolano, 2001, pp. 16 y 19). Era impensable que las mujeres pudieran acceder al mundo laboral o ganar su propio sustento; de hecho, el único trabajo (no relacionado directamente con las tareas domésticas) que se les permitía realizar era el de maestras, fundamentalmente por lo que esa profesión suponía como continuación de la figura maternal.

Una de las secciones del *Congreso Pedagógico de 1892* versó sobre el tema de la educación de la mujer. Emilia Pardo Bazán criticaba a los que afirmaban que el destino de la mujer era ser esposa y madre y, por ello, que su educación debería ir en ese sentido. Aseguraba que la mujer tiene destino propio, que su felicidad y dignidad personal deben ser el fin primordial de su existencia, hecho por el que tiene el mismo derecho a la educación que el hombre, entendiendo la palabra educación en el sentido más amplio posible. Además demandaba que se abriese a la mujer el acceso a la enseñanza oficial, permitiéndole ejercer y desempeñar todos los trabajos a los que los títulos obtenidos le dieran opción, es decir, abrir todas las carreras y profesiones a la mujer.

Ricardo Becerro de Bengoa, catedrático de Física y Química de Instituto, además de ostentar otros cargos públicos, manifestaba a finales del siglo XIX que la modernización de la enseñanza en España quedaría hecha a medias si no se extendía a la mujer, y que no se debían establecer diferencias de ningún tipo entre los dos sexos, porque «la Ciencia, como el bien, es para todos». Negarle a la mujer el derecho a la educación científica sería perpetuar su inferioridad y su esclavitud:

> ¿Qué carrera debe seguir la mujer? La que guste; la que más en armonía esté con sus aspiraciones, con su vocación y con sus recursos. Las puertas de la Universidad, las clases de Literatura, Ciencias, Derecho, Medicina, Farmacia, Industrias, Comercio y Bellas Artes, se abren para toda la juventud, sin distinción de hombres ni mujeres. Déjese a cada cual, mujer hombre, la responsabilidad de seguir una carrera.
>
> (Becerro de Bengoa, 1900, p. 369)

A pesar de todo, algunas mujeres ya habían conseguido estudiar la Enseñanza Secundaria en centros oficiales y acceder a la Universidad, siendo un camino lleno de obstáculos tanto desde el punto de vista legal como desde el de la costumbre y uso social de la época. Cada matrícula femenina necesitaba autorización específica y lo mismo ocurría para la expedición del título, dejando claro que no habilitaba para el ejercicio de profesión alguna o función pública, es decir, los estudios en el caso de la mujer eran considerados como mero adorno, sin miras profesionales (Viñao, 1987, p. 35). No sería hasta 1910 cuando diversas normativas regularon el acceso de mujeres a los Institutos de Segunda Enseñanza y a la Universidad, comenzando una etapa en la que el crecimiento va a ser constante (Flecha, 1998, pp. 173 y 178), aunque las alumnas tenían incidentes con sus compañeros, eran frecuentes las pitadas, les arrojaban papelitos, etc.

A pesar de esta situación, la mujer pasó de estar relegada en todo lo concerniente al aprendizaje científico, a incorporarse a él, e incluso, a ser protagonista del proceso de renovación y modernización en la enseñanza de las ciencias que tuvo lugar en nuestro país durante el primer tercio del siglo XIX. Las mujeres se incorporaron a los estudios de Ciencias en la Escuela Superior de Magisterio, fundada en 1909, en mayor medida que los varones y también a las Facultades de Ciencias. Hubo muchas mujeres interesadas en mejorar su formación a través de las pensiones concedidas por la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Asimismo, la Residencia de Señoritas, creada en 1915, fue un lugar de encuentro importante para las mujeres que acudían a Madrid a cursar estudios superiores, jugando un importante papel en la proyección internacional de la cultura española debido a las relaciones que estableció con el Instituto Internacional de Madrid (una institución americana dedicada a la educación de la mujer) y con algunos Colleges americanos femeninos (Magallón, 1996, p. 37; Zulueta, 1993, p. 96). Por último, a otro de los principales focos de renovación pedagógica durante ese período, el Instituto-Escuela de Madrid, se incorporaron como maestras de primera enseñanza en la sección de Ciencias, o como aspirantes al magisterio secundario en las asignaturas de Física y Química o Historia Natural, un buen número de mujeres (Bernal, 1999, pp. 136-137).

LAS PRIMERAS CATEDRÁTICAS DE FÍSICA Y QUÍMICA DE INSTITUTO

No pocas fueron las dificultades y contrariedades que sufrieron las primeras mujeres que accedieron a las Facultades de Ciencias, a la investigación científica y a la enseñanza. Pensamos, como afirma Carmen Magallón, que las pioneras españolas interesadas por la ciencia y los problemas que conlleva su enseñanza –pese al interés de sus aportaciones– estuvieron sumidas en un alto grado de invisibilidad para la mayoría masculina de la comunidad científica (Magallón, 1996, p. 51).

Hasta 1928 no encontraremos mujeres ocupando cátedras de Instituto en el área de ciencias experimentales. Junto a Emilia Fustagueras, licenciada en Ciencias Naturales y en Farmacia y catedrática de Ciencias Naturales, las primeras catedráticas de Física y Química de Instituto fueron Ángela García de la Puerta, Jenara Vicenta Arnal Yarza y Narcisa Martín Retortillo.

Ángela García de la Puerta (Soria, 26-12-1903) fue la primera catedrática de Física y Química de Instituto en nuestro país. Realizó el Bachillerato en el Instituto de Soria con la calificación de sobresaliente y premio extraordinario en la sección de Letras. Posteriormente, estudió en la Escuela Normal de Maestras de esa misma ciudad durante los cursos 1920-22, obteniendo la calificación de sobresaliente en aquellas asignaturas que no le habían convalidado por las del Bachillerato –Pedagogía, Historia de la Pedagogía, Costura, Bordado en blanco y corte de ropa blanca, Corte de vestidos y labores artísticas y Economía doméstica, entre otras–, alcanzando el título de Maestra Superior. Después realizaría la licenciatura en Ciencias Químicas con sobresaliente y matrícula de honor en todas las asignaturas y en los ejercicios de reválida. Premio extraordinario en el grado de Licenciado, siéndole expedido el título el 12 de marzo de 1927. Era también Doctora en Ciencias Químicas por la Universidad de Zaragoza con la calificación de sobresaliente y premio extraordinario. Fue Ayudante y Auxiliar en la Facultad de Ciencias de dicha Universidad. Como catedrática, a partir del 2 de junio de 1928, estuvo destinada en el Instituto de Ciudad Real y, posteriormente, estuvo en comisión de servicios en el Instituto femenino de Madrid y en el «Miguel Servet» de Zaragoza. Fue secretaria y directora de centros de segunda enseñanza (ACMEC, Legajo 7484-68 y 7251-87). Tenía, además, distintas publicaciones de carácter científico, por ejemplo, *Contribución al estudio de los potenciales de oxidación* (Tesis Doctoral) y en colaboración con A. Rius y Jenara V. Arnal, un trabajo «Sobre la oxidación electrolítica de los cloratos» (Universidad, Zaragoza, 3 (2), pp. 439-443).

Con sólo 24 años accedió a la cátedra mediante oposición por el turno reservado a los profesores auxiliares. Entre los otros diecinueve opositores se encontraba también Jenara Vicenta Arnal y otros profesores que habían sido Aspirantes al Magisterio secundario en el Instituto-Escuela de Madrid como Delio Mendaña, Manuel Mateo y Francisco Poggio, catedráticos de Física y Química de Instituto con posterioridad. El Reglamento por el que se regía este proceso selectivo era el de 1910, aprobado siendo ministro Romanones. La oposición a cátedras consistía en la realización de cinco ejercicios: en el primero se contestaba por escrito durante cuatro horas a dos temas de los que formaban el Cuestionario –213 temas en esa ocasión–; en el segundo –que era oral– se contestaba a cinco; el tercero era de carácter práctico –resolución de problemas de Física y de Química y la realización del análisis cualitativo de distintas sustancias desconocidas–; en el cuarto se explicaba durante una hora y cuarto como máximo un tema de los que el opositor había preparado en su programa con el material científico y la bibliografía que consideraba oportuno (la profesora de la Puerta utilizó textos de Rocasolano, Bargalló, Olbés, Domenech y Swarts), preparándolo en ocho horas como tiempo máximo. En el quinto ejercicio el opositor realizaba la defensa oral del programa que presentaba y del método adoptado, en una hora como máximo. Algo muy interesante sobre lo que incidía ese Reglamento –aunque pensamos que no lo suficiente– era en la preparación pedagógica de los opositores.

> Porque no basta que el aspirante a Cátedras haga exhibición erudita de los conocimientos que ha adquirido, si no demuestra que tiene preparación y aptitudes pedagógicas para ejercer la elevada función docente (Gaceta del 14 de abril de 1910).

Se incluyó como mérito haber superado la asignatura de Pedagogía superior y se concedía «extraordinaria importancia» a la explicación de la lección «con todas las demostraciones que en la práctica de la enseñanza son convenientes o necesarias». Los opositores presentaban además del programa de la asignatura, un trabajo de

investigación o «doctrinal» (López, 2001). Según el acta de la sesión celebrada el 16 de mayo de 1928 en el Salón de Grados de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Madrid, tres de los miembros del tribunal de oposiciones –Luis Bermejo, presidente, Consejero de Instrucción Pública, rector y catedrático de la Universidad Central; Evaristo Serrano y Julio Monzón, catedráticos de Física y Química de Instituto– la votaron para ocupar el primer lugar, quedando designada por mayoría de tres votos. El secretario, J. Vicente Rubio –también catedrático de Instituto–, se decidió por Jenara Vicenta Arnal –que ganaría la cátedra dos años después–, y otro catedrático de Física y Química, Arturo Beleña, votó por Ernesto Rivera. Para el segundo lugar se tuvieron que realizar dos votaciones, obteniendo de nuevo Jenara Vicenta Arnal un voto –el del secretario–, aunque al final sería propuesto Ernesto Rivera Grau, con tres de los votos del tribunal (ACMEC, Legajo 7991-3).

Otra de las pioneras en las cátedras de Física y Química de Instituto fue Jenara Vicenta Arnal Yarza, (Zaragoza, 20-9-1902). Obtuvo el título de Maestra Nacional en 1921 y cuatro años más tarde era licenciada y doctora en Ciencias, títulos expedidos en 1927 y 1931 respectivamente, con sobresaliente y premio extraordinario. Fue Ayudante y Auxiliar en la Facultad de Ciencias de Zaragoza, desde 1926 a 1930. Este año, contando con 27 años, obtuvo la cátedra de Física y Química del Instituto de Calatayud; fue adscrita interinamente al Instituto femenino «Infanta María Cristina» de Barcelona, desde el que pasó al Instituto de Bilbao –aunque estaba agregada por concurso en el «Velázquez» de Madrid desde 1932 a 1936–, y en 1939, al Instituto «Beatriz Galindo» de Madrid, donde fue vicedirectora y directora (ACMEC, Legajo 7486-12). Estuvo pensionada por la Junta para Ampliación de Estudios en Suiza y Alemania, realizó distintas publicaciones científicas así como otras de índole pedagógico-didáctico, algunos manuales de Física y Química y otros sobre trabajos y experiencias prácticas de laboratorio. Tradujo por encargo de la editorial Labor *Geschachte der Chemie*, de Bauer y *Geschte der Physik*, de Kistner. El Consejo Superior de Investigaciones Científicas le concedería una pensión para viajar en 1947 a Japón y otros países del extremo oriente como delegada de la sección de Intercambios Internacionales.

Durante su estancia en el Instituto «Velázquez» de Madrid estalló la contienda civil de 1936, permaneciendo allí hasta septiembre de 1937 sin desempeñar funciones docentes. La profesora Arnal solicitaba desde Zaragoza la rehabilitación en su cargo, poniéndose en marcha toda la maquinaria de las Comisiones de Depuración para averiguar la conducta y actividades realizadas por dicha profesora a partir de julio de 1936. La Delegación de Orden Público de Zaragoza informaba en noviembre de 1937 que la profesora Arnal gozaba de la protección del diputado de Izquierda Republicana, Honorato de Castro, que realizó un crucero por el Mediterráneo subvencionado por el Ministerio de Instrucción Pública siendo ministro Fernando de los Ríos y que durante su estancia en Madrid «parece ser que sus actividades son muy dudosas». La profesora Arnal negaba tales cargos y preguntaba a la Comisión si ignoraba que «muchos de los participantes en aquel crucero, y aún de los organizadores del mismo son hoy personalidades que desempeñan cargos de confianza del Ministerio de Educación Nacional». Durante el proceso contó, entre otros informes favorables, con los de Gonzalo Calamita –rector de la Universidad de Zaragoza– y de Miguel Allué Salvador, presidente de la Diputación de esa ciudad. El 5 de noviembre de 1940 la Comisión de Depuración de Madrid proponía su readmisión en el cargo de catedrática del Instituto «Beatriz Galindo» de Madrid sin imposición de sanción, y el 27 de noviembre la Comisión Superior Dictamina-

dora de Expedientes de Depuración ratificaba tal decisión. Falleció el 27 de mayo de 1960 (ACMEC, Legajo 18462; Archivo de la JAE, Caja 11-531).

Narcisa Martín Retortillo (Montehermoso, Cáceres, 20-6-1910) era licenciada en Ciencias Químicas con premio extraordinario, expedido en Madrid el 8 de noviembre de 1934. Catedrática de Física y Química por oposición del Instituto de Jerez de la Frontera el 24 de enero de 1935, con 24 años (ACMEC, Legajo 9236). Fue también investigadora en el Instituto Nacional de Física y Química, teniendo distintas publicaciones científicas. Entre ellas, junto a E. Moles, «Diagramas de fusión de los sistemas hidróxido de sodio-nitrato de sodio e hidróxido de potasio y nitrato de potasio» (*Anales de la Sociedad Española de Física y Química*, tomo XXXI, 1933, p. 830).

El resultado del expediente que le instruyó la Comisión Depuradora del personal de Instrucción Pública, ante el informe favorable de la presidenta de Maestros católicos de Segovia y del Obispo de dicha ciudad, fue el de su continuidad en el servicio con toda clase de pronunciamientos favorables. Una vez presentada en esa ciudad justificando su ausencia y conducta, el Gobernador Civil de Segovia, a pesar de que había dispuesto su baja por la Circular de 30 de agosto de 1936 –publicada en el Boletín Oficial de la provincia de Segovia del día 31–, rectificó haciéndolo público en dicho Boletín el 7 de septiembre de 1936 (ACMEC, Legajo 18462).

EL INTERÉS DE LAS MUJERES POR MEJORAR SU FORMACIÓN CIENTÍFICA Y PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA

A lo largo de sus treinta años de andadura, la Junta para Ampliación de Estudios desempeñó un papel fundamental en el impulso y desarrollo de la investigación en el ámbito de las ciencias experimentales en nuestro país, en el afán de propiciar el trabajo de investigación coordinado y en equipo y, al mismo tiempo, de ser un medio eficaz para completar la formación del profesorado de Ciencias. Fue en los centros dependientes de la Junta donde se desarrolló la actualización de la formación científica de los nuevos licenciados en Ciencias y de los ya profesores de Física y Química en ejercicio. En los trabajos realizados en las distintas secciones y laboratorios participaron Miguel A. Catalán Sañudo, Andrés León Maroto, José Estalella Graells, Narcisa Martín Retortillo y Jenara V. Arnal Yarza, entre otros (López, 1996, p. 463). La Junta financiaba y dirigía cursos de ampliación y trabajos de investigación contando con becas para los alumnos. Esos cursos se anunciaban en la *Gaceta* y se seleccionaba a aquéllos que se estimaba que tenían una buena preparación. Según Carmen Magallón, la presencia de mujeres en estos laboratorios a lo largo de la década de 1910, sería prácticamente nula. Tan sólo Martina Casiano Mayor, profesora de la Escuela Normal Superior de Maestras de Bilbao trabajaría en el laboratorio de la Facultad de Farmacia con los profesores Casares y Piña. Desde 1920 a 1930 colaboraron en los laboratorios 17 mujeres, entre ellas, Carmen Gómez Escolar y Mª. Teresa Salazar (Magallón, 1997, pp. 532). También en la Residencia de Señoritas se realizaban actividades en el laboratorio de Química. Por ejemplo, en el año 1928 realizaron treinta alumnas de la Residencia prácticas de Química dirigidas por la profesora Foster, ayudada por las profesoras Rosa Herrera y Luz Navarro (JAE, 1929, p. 352).

Queremos destacar la presencia de la mujer en el campo de la investigación científica porque habían tenido que pasar muchos años para que, como bien apuntaba Miguel A. Catalán, se reconociera que la discusión sobre si la mujer tiene o no tiene capacidad para la investigación científica estaba directamente relacionada con el número de ellas que podían estudiar:

> Cuando las mujeres estudien en igual proporción que los varones y muchas de ellas se dediquen a la investigación y sean aceptadas en los centros intelectuales a la par de los hombres, habrá llegado el momento de decidir si están capacitadas o no, pero mientras tanto la pregunta tiene que quedar sin contestar. Yo, por mi parte, hago resaltar el hecho de que en el descubrimiento del fenómeno de la fisión realizado recientemente tuvieron una importancia decisiva tres mujeres.
>
> (Velasco, 1977, p. 105)

Esas tres mujeres eran Irene Curie, Lise Meitner e Ida Noddack.

La profesora Ángela García de la Puerta solicitaba a la Junta en la convocatoria de 1932 la concesión de una beca de un año de duración para mejorar su formación científica asistiendo en Dresde al laboratorio del profesor Erich Müller, «uno de los químicos actuales que mejor conocen la Electroquímica». Esta profesora había trabajado durante los cursos comprendidos entre los años 1926 y 1928 en los laboratorios de Química teórica y de Electroquímica de la Facultad de Ciencias y en el de la Escuela Industrial, ambos de Zaragoza, y en el de Electroquímica de la Escuela Superior del Trabajo de Madrid, especializándose en esta rama de la Química bajo la dirección del Dr. Rius y Miró. La profesora García de la Puerta hablaba y traducía los idiomas francés y alemán (Archivo de la JAE, pp. 61-170).

En nuestro país, junto a Ángela García de la Puerta y a Antonia Zorraquino, Jenara Vicenta Arnal fue también una de las tres primeras doctoras en Química por la Universidad de Zaragoza hasta 1936 (Magallón, 1998, p. 102). La profesora Arnal comenzó su labor investigadora en 1926 en los laboratorios de Química teórica de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza, en la Escuela Industrial de dicha ciudad, en la Escuela Superior de Trabajo de Madrid, en el *Anstalt für Anorganische Chemie* de la Universidad de Basilea, como pensionada por la JAE, y en el Instituto Nacional de Física y Química. En febrero de 1929, siendo Auxiliar de la Facultad de Ciencias de Zaragoza solicitó la concesión de una beca para investigar en Suiza y en Alemania sobre Electroquímica, aunque no fue hasta mayo de 1930 cuando se trasladó a Basilea (JAE, 1930, p. 100). Trabajó en los laboratorios del *Anstalt für anorganische Chemie*, con el profesor Fitcher, sobre la obtención electrolítica de los persulfatos de cinc y lantano, cuyo resumen fue publicado en la revista Helvética *Chimica Acta*, y sobre oxidaciones químicas producidas por la acción del flúor. Asistió a conferencias científicas en la Universidad de Basilea. (JAE, 1933, p. 27). En febrero de 1932 solicitaba poder continuar durante dos semestres sus estudios en la *Technische Hochschule* de Dresde con el profesor Erich Willer. Entre sus publicaciones científicas citaremos «Estudio potenciométrico del ácido hipocloroso y de sus sales» (*Universidad*, 7(2), pp. 361-408; 7(3-4), pp. 625-666, 1930); junto a A. Rius y A. García de la Puerta, «Sobre la oxidación electrolítica de los cloratos», (*Universidad*, 3(2), pp. 439-443). Junto a A. Rius publicó «Estudio del potencial del electrodo de cloro y sus aplicaciones al análisis» (*Anales de la Sociedad Española de Física y Química*, tomo XXXI, 1933, p. 325) y «La constante de disociación del ácido hipocloroso deducida de la curva potenciométrica de neutralización» (*Anales de la Sociedad Española de Física y Química*, tomo XXXI, 1933, p. 497).

J. Vicenta Arnal también se interesó en mejorar su formación pedagógico-didáctica. Siendo ya catedrática de Física y Química del Instituto de Calatayud e interinamente en el «Velázquez» de Madrid, solicitó en mayo de 1933 una beca a la Junta al estar interesada en:

> Conocer los métodos pedagógicos modernos en la enseñanza de la Física y de la Química en los centros de enseñanza secundaria de Suiza y Alemania, suplica se le

conceda una pensión para poder estudiar la organización en general de los centros docentes de segunda enseñanza y en particular la de la enseñanza de la Física y de la Química en dichos países.

Le fue concedida, pero no pudo disfrutarla puesto que el Ministerio anuló las pensiones que iban a ser disfrutadas durante ese curso académico. En febrero de 1935 solicitaría otra beca de tres meses de duración. En su petición hacía constar el conocimiento hablado y escrito de los idiomas francés y alemán e informaba detalladamente de la inquietud que tenía en mejorar su formación de acuerdo a las nuevas orientaciones metodológicas en la enseñanza de estas disciplinas, fundamentando su solicitud de la forma que sigue:

> Que dado el actual intento de reorganización de la segunda enseñanza en España y la deficiente instalación de los nuevos Institutos de Madrid entre ellos el Instituto «Velázquez» a que pertenece la que suscribe, es de esperar una próxima mejora en los medios de enseñanza, construcción de laboratorios, etc. *Se hace necesaria para la eficacia de las reformas de la segunda enseñanza la preparación del profesorado en el conocimiento de las nuevas orientaciones en la enseñanza de la Física y de la Química desde los primeros grados.* Por ser en Suiza la enseñanza función de los respectivos cantones, los métodos y programas varían de una ciudad a otra. Ir a estudiar la enseñanza científica en cuatro centros importantes: Genève, Berna, Bale y Zurich, en cuyos centros secundarios masculinos y femeninos las exigencias han de ser diferentes de uno a otro, daría ocasión de establecer consecuencias importantes y de hacer numerosas observaciones útiles para la posterior aplicación a nuestros institutos.
>
> (Archivo JAE, Caja 11-531)

Es preciso constatar como mientras algunos catedráticos de Instituto mostraron reiteradamente su indiferencia ante las reformas y las nuevas orientaciones metodológicas, otros –como el mencionado con anterioridad– adoptaron posturas que creemos dignas de resaltar.

Al considerar la formación pedagógica del profesorado de enseñanza secundaria durante el primer tercio del siglo XX, es preciso destacar la labor realizada en el Instituto-Escuela de Madrid (Bernal y López, 1998, p. 354). En este centro, como aspirantes al Magisterio secundario, participaron profesoras de Física y Química como Adela Barnés, Pilar Martínez Sancho, Pilar González, Carmen Herrero, Mª Paz García del Valle, Concepción Moratinos, Carmen Pardo García-Tapia, Mª Teresa Toral o Pilar Villán (JAE, 1934, pp. 467-468). Algo análogo, en cuanto al modelo de formación del profesorado, ocurriría también en el Institut-Escola de Barcelona, dirigido por J. Estalella Graells, donde entre el profesorado complementario figuraban, entre otros, Angeleta Ferrer Sensat y Emilia Fustegueras Juan. En este sentido, como manifiesta Antonio Viñao, el modelo de reforma institucionista puesto en práctica en los Institutos-Escuela, lento y gradual, basado en la formación de profesores, hubiera transformado y renovado totalmente la segunda enseñanza de no haberse producido la Guerra Civil (Viñao, 2000, p. 88).

LA PRESENCIA DE LA MUJER EN LA INNOVACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Como ha puesto de manifiesto J. Mariano Bernal, la incorporación a las Escuelas Normales o a la Inspección Educativa de los que habían sido alumnos de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio posibilitará el planteamiento de nuevas orientaciones para la enseñanza de las ciencias tomando como base las propuestas de profesores de dicha Escuela como Enrique Rioja, Lázaro Ibiza, etc. Este es, por ejemplo, el caso de Margarita Comas Camps, una de las principales protagonistas en la introducción de la Didáctica de las Ciencias en España, (Bernal, 2001, pp. 207-

240). Las memorias manuscritas que envió a la Junta para la Ampliación de Estudios durante su estancia en Londres, sus libros y artículos publicados –sobre todo, en la *Revista de Pedagogía*– contienen sus ideas centrales sobre como debería ser la enseñanza de las ciencias (Bernal y Comas, 2000). Margarita Comas asumía planteamientos coincidentes con los propuestos por el profesor J. Estalella Graells, una de las figuras más relevantes del Cuerpo de catedráticos de Instituto durante el primer tercio del siglo XX, en cuanto al material a utilizar, a la proximidad al entorno del alumno y, en general, a la visión sobre los trabajos prácticos en su conjunto (López, 1999, p. 747). También incidía en algo muy importante, la necesidad de que el profesorado contara con una preparación científica y didáctica adecuada.

Destacaremos también a Rosa Sensat, (Masnou, Barcelona, 1873), una de las profesoras más representativas de todo el movimiento de renovación pedagógica de los años veinte, quién, recogiendo las nuevas orientaciones para la enseñanza de las ciencias, adoptó una visión globalizadora, planteando las lecciones de ciencias de la vida cotidiana como la mejor forma de orientar la enseñanza científica en los primeros niveles educativos, y dando una gran importancia a los procedimientos, a las actitudes y al hecho de que fueran las niñas las que construyeran su propio conocimiento. Tenía en cuenta sus ideas iniciales y continuamente les planteaba interrogantes y sugería actividades para comprobar la veracidad de sus predicciones, siendo su papel como profesora el de guía y orientadora (Delgado y Bernal, 2000).

Entre las primeras catedráticas de Instituto, comentaremos las nuevas orientaciones para la enseñanza de las ciencias que la profesora J. Vicenta Arnal en 1953, hacía desde la revista *Bordón* –que dedicaba un número monográfico a la enseñanza de las Ciencias Naturales–, planteando algunas propuestas que ya habían sido tenidas en cuenta años atrás y que recuerdan a las realizadas desde el Museo Pedagógico por F. Quiroga y Edmundo Lozano, por J. Estalella tanto en el Instituto-Escuela de Madrid como en el de Barcelona, o por Miguel Catalán y Andrés León cuando eran catedráticos de Física y Química en dicho centro madrileño (López, 1997, p. 408). Unas propuestas que de nuevo se formularon con aires renovadores en nuestro país a partir de la década de los años sesenta.

Esta catedrática consideraba que la enseñanza elemental de las ciencias contribuía al desarrollo cultural del alumno en la medida en la que se le proporcionaba un conocimiento de la Naturaleza y se le daba la posibilidad de alcanzar una disciplina mental al trabajar procedimientos tales como los de observación, experimentación, estimación de resultados, etc. Pensaba esta profesora que el conocimiento científico en esta etapa de aprendizaje debería ser fundamentalmente utilitario, instrumental, ya que facilitaría unos fundamentos básicos para acometer, o bien otros estudios de carácter científico, o bien otro tipo de aprendizajes. Para conseguir estos fines consideraba necesario efectuar una adecuada selección y ordenación de los contenidos que iban a ser objeto de enseñanza ya que de acuerdo a como se realizara esa selección, podía conseguirse, decía, «una enseñanza seca, demasiado formal, a menudo aburrida y falta de interés para el alumno», o bien se «correrá al peligro de restringir el contenido de la ciencia limitándolo a la experiencia del alumno y de enseñar una ciencia fragmentaria formada de retazos sin conexión lógica alguna». La profesora Arnal se mostraba partidaria de usar un criterio de selección de contenidos que tuviera en cuenta tanto la lógica de la disciplina como los intereses y vivencias de los alumnos; los contenidos de un programa de ciencias debían ser organizados como parte integrante del programa en su conjunto y no como una entidad separada.

Planteaba posteriormente el contenido de la enseñanza de las ciencias físico-naturales en los diferentes grados de la escuela elemental. Al analizarlos se observa claramente la influencia de propuestas mencionadas con anterioridad y que ella evidentemente conocía. Así, para los dos primeros grados (de 5 a 12 años), decía que la función del maestro era «hacer entrar al niño en contacto con el tipo adecuado de experiencias; animarle a que observe, a que experimente, a que descubra (...) Nada de lecciones formales sino solamente experiencias activas». Y añadía que lo principal era «mantener vivo y agudizar el espíritu de curiosidad y de investigación que existe en todos los niños». Por ello, los contenidos debían estar basados en experimentos sencillos para los que no era necesario ningún tipo de material especial o sofisticado. Además, no se debería «establecer diferencias entre trabajo teórico y experimental. Ambas expresiones quedan englobadas en la de trabajo práctico que ha de ser el único que debe darse». Otro principio básico era el de una enseñanza activa: «cuando el alumno en su clase de ciencias no esté haciendo, estará observando, (...) nunca inactivo y menos estudiando de memoria en un libro de texto o enciclopedia, y menos aún aprendiendo definiciones, fórmulas y clasificaciones». Incidía también en la obligación del maestro en utilizar recursos y medios próximos, puesto que «para que la enseñanza de las ciencias sea educativa y deje de ser una mera instrucción verbalista es preciso que ante todo sea activa, y una de las formas más eficaces de la actividad es la que desarrolla el aprovechamiento de los medios locales».

Para el grado de orientación profesional –de 12 a 15 años–, consideraba que era preciso dar al alumno conocimientos básicos dirigidos a la aplicación práctica de las ciencias, así como crear y despertar aficiones para la iniciación de una profesión o para poder desarrollar actividades placenteras en que poder emplear los ratos de ocio.

La profesora Arnal era consciente de la dificultad de la labor docente que tenía que desempeñar el profesorado, formado «en su mayor parte, en cuanto a sus conocimientos científicos, en los métodos arcaicos y hasta rutinarios de casi toda nuestra Enseñanza Media, y con una preparación profesional deficiente en cuanto a métodos y procedimientos de educación científica».

En cuanto a la enseñanza de las ciencias en las escuelas de niñas, adoptaba una postura claramente conservadora, quizás influida por el entorno social de la época, ya que su propia experiencia desdecía su postura. Frente a los que opinaban que en las escuelas de niñas las ciencias debían ocupar un lugar secundario, puesto que el destino principal de la mujer era llevar la dirección y el gobierno de su casa y atender al cuidado de su familia, comentaba la utilidad que los conocimientos científicos podían tener en la marcha del hogar moderno, en la alimentación y en la salud. Respecto a la diferente capacidad de los niños y las niñas para los estudios científicos comentaba que más que la capacidad intelectual, lo que marcaba la diferencia era los distintos intereses que unos y otras manifestaban:

> Pensemos en los intereses y necesidades de las niñas antes de organizar un programa de estudios, con el fin de enseñar la ciencia que pueda servirles en su vida diaria, y pensemos también que sólo si la educación recibida por la mujer tiene tanta base científica como literaria podrá hacer de su persona y de su hogar algo selecto, espiritual y materialmente.

A la hora de indicar la metodología a seguir, manifestaba que era preciso tener en cuenta las diferentes capacidades y preferencias de los alumnos, por lo que no se mostraba partidaria del método de ordenación lógico, tradicional o académico, basado en dividir la ciencia en varias ramas, e

incluir y explicar dentro de cada una los conocimientos que la edad de los alumnos y el tiempo disponible permitieran. Citaba entre otros métodos, el de proyectos –que empezaba a ser abandonado en algunos países–, fundamentado en desarrollar una tarea útil por todo el grupo de clase o por grupos de alumnos que trabajan cooperativamente. Por último, se refería al método de organización en unidades didácticas o áreas de actividad –el más aceptado entonces en países de habla inglesa– que tendía a construir los programas sobre la base de señalar varios puntos de partida escogidos en el mundo real de las cosas y de las ideas, y alrededor de ellos, con una extensión variable según los grados, desarrollar áreas de conocimiento sin separar los correspondientes a una u otra ciencia (Arnal, 1953a). Este método exigía tener en cuenta los principios científicos que se consideraban fundamentales para la comprensión del tema, y que generalmente correspondían a más de una disciplina, además de plantear la necesidad de buscar información adecuada, realizar lecturas previas encaminadas a centrar los problemas y fomentar las preguntas como base para propiciar el diálogo con los alumnos, etc. Se trataba de dar importancia especial a la actividad del alumno y de seguir una metodología que huyera de presentar el conocimiento científico como algo ya elaborado que el alumno debía memorizar y recitar cuando se le preguntara. Podía ser que la unidad comprendiera varias lecciones, y que se desarrollase en varios cursos con la continuidad y secuenciación adecuadas. Resaltaba también la importancia de la enseñanza globalizada, indicando como en una unidad se podían tratar conocimientos de Geografía, Física, Química, Biología, Geología, etc., e insistía en cómo se podía combinar el trabajo teórico con el experimental y hacer una enseñanza activa, interviniendo los alumnos en unas tareas adecuadas a sus posibilidades (Arnal, 1953b).

En 1958, en un texto titulado Lecciones de cosas, un libro de lecturas para los alumnos de los últimos años de la escuela elemental que pretendía «interesar al alumno en todos aquellos fenómenos que encuentre en sus experiencias diarias», volvería a hacer hincapié en algunos de los aspectos anteriormente mencionados. En el prólogo comentaba como la exposición de la mayor parte de los temas comenzaba con la observación de hechos y cosas de la vida diaria, relacionados con el entorno del alumno, tratando de iniciarle en el análisis científico de tales hechos. Otros temas los abordaba desde un punto de vista experimental, usando materiales sencillos, accesibles y, por último, otros más complejos pretendían atraer la curiosidad del alumno hacia los temas científicos (Arnal, 1958).

J. Vicenta Arnal formó parte del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz y colaboró en *el Boletín bibliográfico del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.* La influencia y difusión del pensamiento educativo de esta profesora la podemos encontrar en publicaciones destinadas a los maestros y a inspectores de enseñanza primaria a través de la Biblioteca Auxiliar de Educación. Así, en una publicación de Carlos Guzmán, Doctor en Pedagogía, sobre la enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria se recoge ampliamente la visión que hemos comentado anteriormente de esta catedrática (Guzmán, 1960).

BIBLIOGRAFÍA

ARNAL YARZA, J. V.: «La selección y ordenación del contenido de la enseñanza elemental de las Ciencias físico-naturales», en *Bordón*, V, 34 (1953), pp. 118-139.

— «Las unidades didácticas en la enseñanza elemental de las Ciencias», en *Bordón*, V, 34 (1953), pp. 166-174.

— *Lecciones de cosas (Temas científicos).* Barcelona, Sopena, 1958.

BALLARÍN DOMINGO, P.: «La educación de la mujer española en el siglo XIX», en *Historia de la Educación*, 8 (1989), pp. 245-260.

— *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX). Teoría e Historia de la Educación.* Madrid, Síntesis, 2001.

BECERRO DE BENGOA, R.: *La enseñanza en el siglo XX.* Madrid, Edmundo Capdeville, 1899-1900.

BERNAL MARTÍNEZ, J. M.: *La renovación de las orientaciones para la enseñanza de las ciencias en la educación primaria en España (1882-1936).* Murcia, Tesis Doctoral, 1999.

— *Renovación pedagógica y enseñanza de las ciencias. Medio siglo de propuestas y experiencias escolares (1882-1936).* Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.

BERNAL, J. M.; COMAS, F.: *Margarita Comas Camps. Escritos sobre ciencia, género y educación.* Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

BERNAL, J. M.; LÓPEZ, J. D.: «Algunos antecedentes en la formación inicial de los profesores de ciencias de secundaria: las ciencias en la universidad, la pedagogía en la escuela», en *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*, X Coloquio de Historia de la Educación, Sociedad Española de Historia de la Educación. Murcia, 1998, pp. 346-357.

COLMENAR ORZAES, C.: *Historia de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid 1858-1914.* Madrid, Universidad Complutense, 1988.

DELGADO, Mª. A.; BERNAL, J. M.: «Innovación y tradición en la enseñanza de las ciencias: Rosa Sensat y las lecciones de ciencias de la vida cotidiana», en *XIX Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*, Madrid (2000).

DIFEBO, G.: «Orígenes del debate feminista en España. La escuela krausista y la Institución Libre de Enseñanza», en *Sistema* (1976), pp. 49-82.

ESCOLANO BENITO, A.: *El pensil de las niñas.* Barcelona, EDAF, 2001.

FLECHA GARCÍA, C.: *Las primeras universitarias en España.* Madrid, Narcea, 1996.

— *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza Primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX.* Sevilla, Kronos, 1997.

— «La incorporación de las mujeres a los Institutos de segunda enseñanza en España», en *Historia de la Educación*, 17 (1998), pp. 159-178.

GARCÍA NAVARRO, P. de A.: «Caracteres, sentido y dirección de la educación fundamental de la mujer», en *Revista de España*, CVI (1885), pp. 190-227.

GUZMÁN CEBRIÁN, C.: *La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria.* Madrid, Biblioteca Auxiliar de Educación, 1960.

JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS: *Memoria correspondiente a los cursos 1926-27 y 1927-28, 1928-29 y 1929-30, 1931 y 1932, 1933 y 1934.*

LÓPEZ MARTÍNEZ, J. D.: «Los catedráticos de Física y Química de Instituto y la renovación pedagógica en España durante el primer tercio del siglo XX», en *El currículum: historia de una mediación social y cultural*, IX Coloquio de Historia de la Educación. Granada, Osuna, 1996, pp. 461-471.

— «El Instituto-Escuela de Madrid y el cambio en la concepción del trabajo práctico en la enseñanza de la Física y Química», en *Enseñanza de las Ciencias*, núm. extra (1997), pp. 407-408.

— *La enseñanza de la Física y Química en la educación secundaria durante el primer tercio del siglo XX en España.* Murcia, Universidad de Murcia, 1999 (Tesis doctoral).

— «La valoración de las condiciones pedagógico-didácticas en los procedi-

mientos de acceso al profesorado de Enseñanza Secundaria (1857-1934)», en *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica,* XI Coloquio de Historia de la Educación. Oviedo, 2001, pp. 425-433.

MAGALLÓN PORTOLÉS, C.: «¿Extrañas en el paraíso? Mujeres en las ciencias físico-químicas, en la España de principios del siglo XX», en ORTIZ, T.; BECERRA, G. (Eds.): *Mujeres de ciencias. Mujer, feminismo y ciencias naturales, experimentales y tecnológicas*. Granada, Feminae-Universidad de Granada, 1996, pp. 33-59.

— «Mujeres en las ciencias físico-químicas en España: El Instituto Nacional de Física y Química (1910-1936)», en *Llull,* 20 (1997), pp. 529-574.

— *Pioneras españolas en las ciencias. Las mujeres del Instituto Nacional de Física y Química*. Madrid, CSIC, 1998.

SAN ROMÁN, S.: *Las primeras maestras*. Barcelona, Ariel, 1998.

SCANLON, G. M.: «La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la IIª República», en *Historia de la Educación,* 6 (1987), pp. 193-207.

VELASCO, R.: *El mundo atómico de Miguel Catalán, Comité Español de Espectrocopía SEDO*. Madrid, Instituto de Óptica, 1977.

VIÑAO FRAGO, A.: «150 años de enseñanza secundaria en España», en JIMÉNEZ MADRID, R. (Coord.): *El Instituto Alfonso X El Sabio: 150 años de historia*. Murcia, Editora Regional, 1987.

— «Un modelo de reforma educativa: los Institutos-Escuelas (1918-1936)», en *BILE,* 39 (2000), pp. 63-88.

ZULUETA, C. DE; MORENO, A.: *Ni convento ni college. La Residencia de Señoritas, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes*. Madrid, CSIC, 1993.

investigaciones y experiencias

J. SANTIAGO ARENCIBIA Y JUAN MANUEL MORENO
El regreso del hijo pródigo: Visiones y experiencias de los ex-asesores de la CEP desde la vuelta a la escuela

ÁNGEL GARCÍA DEL DUJO Y ANTONIO VÍCTOR MARTÍN GARCÍA
Perfil laboral y necesidades de formación en personas adultas paro (30-45 años). Un estudio empírico

Mª TERESA GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Los Institutos de Educación Secundaria y de los departamentos didácticos

LUIS MIGUEL RUIZ PÉREZ, JOSÉ LUIS GRAUPERA SANZ, ONOFRE RICARDO CONTRERAS JORDÁN Y TAMOTSU NISHIDA
Motivación de logro en Educación Física escolar: un estudio comparativo entre cinco países

JUAN CABALLERO MARTÍNEZ Y FRANCISCO SALVADOR MATA
Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares

JOSÉ MANUEL VEZ, ESTHER MARTÍNEZ PIÑEIRO
Defiende competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO. Estudio de caso

MANUEL MONTANERO FERNÁNDEZ Y JOSÉ ANTONIO LEÓN CASCÓN
La comprensión de textos multicausales en el área de ciencias sociales

EL REGRESO DEL HIJO PRÓDIGO: VISIONES Y EXPERIENCIAS DE LOS EX-ASESORES DE CEP DESDE LA VUELTA A LA ESCUELA

J. SANTIAGO ARENCIBIA (*)
JUAN MANUEL MORENO (**)

RESUMEN. Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa llevada a cabo en España sobre uno de los aspectos tal vez más descuidados del apoyo externo a los centros escolares, el de la experiencia personal y profesional de los agentes o asesores de apoyo externo cuando deben regresar a la enseñanza. Estos ex-asesores son profesores «de carrera» que vuelven a la escuela después de un tiempo de haberla abandonado para servir en los Centros de Profesores (CEP) que en España, bajo distintos nombres dependiendo de la comunidad autónoma de que se trate, son las instituciones a cargo de la formación permanente del profesorado. Durante su estancia en dichos centros, los ex-asesores han construido un nuevo discurso sobre la enseñanza, sobre la escuela como organización y la propia formación del profesorado que, a su regreso, tendrán que contrastar con la vida diaria de los centros y las aulas. Explorar este proceso, las concepciones y visiones de estos profesionales, tiene un gran potencial para generar nuevo conocimiento sobre el apoyo externo en educación, sobre la formación permanente del profesorado y los procesos de construcción y reconstrucción de identidades profesionales diferentes dentro de nuestros sistemas educativos.

ABSTRACT. This paper presents the results of a two-year qualitative inquiry, carried out in Spain, on a rather neglected side of external support to schools, the personal and professional experience of external support agents when they go back to teaching. These ex-advisers are career teachers who return «home» to school after having left it to serve for some years in Teachers' Centers, which in Spain are the institutions in charge of school support and in-service teacher training. During their stay there, the ex-advisers have developed a new discourse on teaching, on school organization and on teacher training that, upon their return, they have to contrast with their everyday life in schools. To explore this process, the conceptions, perceptions, and visions of these professionals, has a high potential to throw some light on school support, in-service teacher training and the construction and re-construction of different professional identities within our education systems.

(*) Universidad de Las Palmas.
(**) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Fecha de entrada: 30-09-2002 Fecha de aceptación: 11-11-2002

INTRODUCCIÓN

Una de las características más peculiares de la labor de asesoramiento en educación, al menos dentro de nuestro sistema educativo, es la indefinición respecto de su grado deseable de profesionalización y estabilidad institucional. A grandes rasgos, el actual sistema español de asesoramiento educativo está dividido en dos grandes sectores: el profesorado de la especialidad de Psicopedagogía que ejerce funciones de orientación educativa en infantil, primaria y secundaria –los orientadores– y los asesores de Centros de Profesorado o de otras instancias autonómicas dedicadas a la formación permanente del profesorado. Además de estos dos sectores, que coinciden en contar con profesionales dedicados a tiempo completo al asesoramiento, hay otros muchos elementos e ingredientes a los que se asigna –o quienes se arrogan– funciones y tareas de asesoramiento, en cuyo conjunto forman un complejo y extenso sistema de apoyo externo a los centros educativos.

Mientras que los psicopedagogos-orientadores forman parte de un cuerpo docente que proporciona apoyo interno a los centros de secundaria (aparte de quienes componen los denominados *equipos de intervención específica)*, los asesores de formación permanente –ya sea en Centros de Profesores y Recursos (CEP, CPR y otras denominaciones más recientes en las distintas comunidades autónomas) o en servicios denominados de otro modo– se caracterizan por lo que Rodríguez Romero (1996) denomina *reversibilidad del estatus*. En otras palabras, son docentes que optan a una plaza de asesor en el CEP, que cambian coyunturalmente de destino y de actividad profesional (de estatus, en definitiva) con la certeza de que, antes o después, regresarán a su destino original como maestros o profesores de enseñanza secundaria. Así se configuró el sistema de formación permanente del profesorado –a través de los Centros de Profesores– a partir de 1984 en nuestro país.

Este trabajo no pretende plantear la cuestión de la pertinencia –o del grado de éxito o fracaso conseguido– de esta política de formación permanente. Sabemos bien que el tema se encuentra en un momento teñido de incertidumbre en el que, además, parecen prevalecer criterios, principios y agendas que trascienden notablemente lo estrictamente educativo. Nuestro objetivo es, al mismo tiempo, más modesto y ambicioso: más modesto, porque no aspira a producir datos con el suficiente calado como para evaluar una determinada política y sugerir una alternativa global, argumentada y apoyada en la información encontrada. Y más ambicioso, porque aspira a reconstruir con detalle la experiencia individual del *doble tránsito* –del centro al CEP y del CEP al centro– de un grupo selecto de ex-asesores; experiencia que les dota de un punto privilegiado de observación sobre la evolución de la vida de los centros, las relaciones entre colegas en el mundo de la enseñanza, o la problemática asociada a la oferta de formación permanente desde los centros de profesores.

Es evidente que no disponemos de muchos antecedentes para un estudio de estas características. Al menos, no en nuestro país (en otros contextos, puede verse, por ejemplo, el excelente trabajo de Biott, 1991). Tal vez el punto de referencia más próximo para nosotros continúe siendo la referencia de Rodríguez Romero (1996), quien realizó un estudio de caso individual sobre un asesor de CEP, centrado en su inducción a la práctica cotidiana del apoyo externo. También nos ha resultado relevante el trabajo de Marcelo (1997) sobre las necesidades de formación de los asesores en el contexto de sus propias visiones sobre las tareas que desempeñan en los CEP. Desde el otro lado, la visión de los profesores sobre los asesores, la investigación sobre la valoración de la formación permanente por los profesores andaluces

(Fernández Sierra y Barquín, 1998) ha sido particularmente útil como sugerencia de ideas y contraste de las opiniones y posiciones que nuestros ex-asesores manifestaban al respecto. Desde el punto de vista metodológico, nuestro trabajo se identifica con los realizados por Granado (1994 y 1996) y García Gómez (1996). Pero, después de pasar revista a la literatura de investigación relacionada con el asesoramiento de formación, no existía aún ningún estudio que abordara el asesoramiento externo de formación desde la perspectiva biográfica centrada en el momento del regreso al centro de los asesores de CEP, contribución que aspiramos ofrecer en este artículo.

Nuestra impresión es que se ha llevado a cabo un volumen mucho mayor de investigación de campo sobre los equipos psicopedagógicos y los orientadores –como asesores externos e internos– que sobre los asesores de los Centros de Profesores. El trabajo de Escudero y Moreno (1992), una evaluación de los equipos psicopedagógicos y de atención temprana de la Comunidad de Madrid, supuso el inicio de un camino en el que destacan, entre muchos otros, los trabajos de Nieto, Portela y Botías (2000), Alvárez Rojo (1995), Sánchez (2000) y Vélaz de Medrano (2001). Los motivos por los que esto pueda ser así –si es que estamos en lo cierto– son difíciles de establecer. Tal vez la mejor explicación se encuentre en los efectos de las distintas tradiciones de investigación en nuestro país, por una parte de quienes se dedican a la formación del profesorado (de la cual el asesoramiento desde los CEP sería un pequeño apartado en comparación con otras líneas de investigación muy fructíferas en los últimos años: Marcelo, 1992; Barquín, 1995); y por otra, de quienes están más próximos a la Orientación Educativa, para quienes la existencia de las distintas modalidades de equipos y servicios de apoyo psicopedagógico a los centros resulta comparativamente mucho más central tanto en sus prioridades de investigación como en las propias expectativas profesionales, lo que es más importante. Una vez más, surge como decisiva la cuestión de la construcción de la identidad de los distintos tipos de profesionales del asesoramiento externo a los centros educativos.

LA PARÁBOLA DEL HIJO PRÓDIGO RECONVERTIDA EN METÁFORA

Presentamos como título de este estudio una parábola bíblica. Es decir, reutilizamos como metáfora en un contexto lo que ya lo era en otro tan distinto como bien conocido. Creemos que la metáfora es apropiada –al margen de su procedencia religiosa, que por supuesto nos merece el máximo respeto– porque los ex-asesores son docentes de carrera que vuelven a la «casa-madre» del colegio o al instituto después de haberlo abandonado para, de algún modo, «buscar fortuna» en otro destino, el del asesoramiento. Después de un tiempo en ese destino, los ex-asesores han construido un discurso teórico sobre la enseñanza, la organización de los centros y la formación del profesorado que, al volver, sin mayores *anestesias,* tienen que contrastar con la vida cotidiana de los centros como un miembro más del claustro de profesores. Explorar este proceso, las concepciones, percepciones y visiones de estos profesionales, nos pareció de enorme interés y con gran potencial para arrojar luz ya no sólo sobre el asesoramiento y la formación permanente del profesorado sino sobre otros muchos temas. En otras palabras, el proceso que Rodríguez Romero (1996) denomina *fusión* del rol –la construcción progresiva del rol asesor a partir del docente– de los asesores de CEP ha estado rodeado de circunstancias muy particulares, sobre todo la implantación de la *Reforma* y la política de incentivos a la formación, que lo han llenado de complejidades y de contradicciones. El proceso inverso, la *re-fusión* del rol asesor de nuevo

en el rol docente, es lo que nos interesa explorar ahora.

Para comenzar, entendemos que la vuelta al centro supone un cambio vital y profesional de primer orden para los ex-asesores. Este cambio –de entrada aventuramos que podría adquirir las dimensiones de un *choque de realidad*– merece ser explorado desde la perspectiva de los propios protagonistas, aspirando nuestro estudio a establecer, a partir de tales datos, cuáles son sus elementos y características más señaladas y cuáles las fases, etapas y variaciones que presenta. El presente artículo se centrará monográficamente en este tema de investigación. El concepto de choque de realidad se ha utilizado en nuestra comunidad científica en relación con los procesos de socialización de los profesores noveles (Marcelo, 1991, a partir de la denominación de Veenman, 1984). El choque se produciría por el fuerte contraste entre una visión idealizada de la profesión docente, del propio alumnado y de los centros de enseñanza, y las condiciones y exigencias reales de trabajo en el momento de la incorporación a los centros. Barquín (1995, p. 30) añade que el choque de realidad se produciría con mayor intensidad entre los profesores de primaria, pues su formación inicial en las Escuelas de Magisterio estaría contribuyendo de modo decisivo a esa «idealización de los procesos de enseñanza». Pues bien, nuestra *hipótesis formativa* es que en esta suerte de segundo choque de realidad vivido por los ex-asesores, la visión idealizada de los procesos de enseñanza se habría construido en el CEP y sobre los supuestos de la *Reforma LOGSE*, habiéndose asumido por igual tanto por los profesores de primaria como por los de secundaria.

En segundo lugar, y utilizando un lenguaje más formalizado, podríamos decir que una de las cuestiones centrales de esta investigación era construir el conocimiento sobre cómo se percibe, se trata, se transforma y evoluciona el capital cultural adquirido por los asesores de los Centros de Profesorado toda vez que estos regresan a sus destinos en los centros escolares. Estudiando sus (auto)biografías, es posible poner de manifiesto tantas certezas como contradicciones, que contribuyen en la misma medida a iluminar tanto la profesión docente como la, en principio, para-, pseudo- o semi- profesión del asesoramiento en educación. La experiencia de los ex-asesores les permite considerar y tomar una posición sobre cada tema desde ambas perspectivas, la docente y la asesora, una *simultaneidad* de puntos de vista que añade muchísimo valor a todo lo que nos relatan.

Por otro lado, cabe destacar también como tema de investigación el propio proceso de ajuste y de reconstrucción de la identidad profesional, cuando se vuelve a los centros después de años de estar viéndolos desde fuera. Hay una historia de arraigo y desarraigo personal y profesional, además por partida doble, que sin duda reviste un notable interés para quienes formamos parte de la comunidad educativa. Los problemas de identidad profesional son consustanciales a las incertidumbres de la docencia; y en el caso del asesoramiento en educación, la construcción de identidad es para muchos todavía una cuestión pendiente. De hecho, puede afirmarse que estas ambigüedades de identidad son en sí mismas, precisa y paradójicamente, un rasgo de identidad bastante consolidado. Creemos que este trabajo puede ayudar a explicitar los modos en que los propios interesados tratan de reducir esa ambigüedad y de explicarse a sí mismos y a sus colegas la paradoja en cuestión. Nótese que, a las dos fuentes de identidad ya presentes en todo docente –la de su especialización disciplinar y la docente propiamente dicha– nuestros sujetos han añadido una tercera fuente de identidad profesional, la del asesoramiento. Además, nuestro supuesto de partida aquí es que esta *tercera identidad* ha influido y

«reconfigurado» con cierta intensidad las dos identidades originarias, docente y curricular o disciplinar. Tanto este tema como el apuntado en el párrafo anterior quedan aquí consignados; serán objeto de una publicación posterior.

Las narraciones autobiográficas –generadas a través de entrevistas en profundidad y reuniones de grupo– que constituyen la materia prima de este estudio sacan a la luz también un nuevo punto de vista –también privilegiado– sobre el sistema de formación permanente del profesorado a lo largo de los años centrales de la entrada en vigor e implantación de la LOGSE. Esta circunstancia confiere, creemos, aún más valor a nuestro estudio, pues es indudable que la formación del profesorado suponía una de las claves de las reformas acometidas por dicha *Ley*. Dicho con brevedad, los ex-asesores jugaron el doble papel de sujeto activo –de agente– de la *Reforma* desde los centros de profesores; y lo combinaron a su regreso con el de sujeto pasivo o paciente. Los Centros de Profesores fueron, de facto, uno de los instrumentos estratégicos para la difusión y diseminación de la *Reforma* y, más adelante, para su misma implantación. La experiencia individual de quienes asumieron tal responsabilidad durante aquellos años debe resultar sin duda iluminadora para ayudar a entender cabalmente esta parte de la historia reciente de nuestro sistema educativo.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito general de este estudio es exploratorio y descriptivo, hecho inevitable –y prudente– si consideramos la inexistencia de trabajos anteriores sobre el tema específico que aquí se aborda. Se pretende, por tanto, identificar las grandes categorías de significado y, al mismo tiempo, documentar y describir una serie de procesos que nos parecen de interés teórico y práctico tanto para el asesoramiento externo en educación y la formación permanente del profesorado, como para la propia profesión docente en general. Para todo ello, este trabajo combina, desde el punto de vista metodológico, algunos de los enfoques, orientaciones y líneas de trabajo propias de la investigación cualitativa en educación. En efecto, podría hablarse de un *estudio de casos múltiples* con una unidad simple de análisis (Yin, 1984). Tal vez, sin embargo, fuera más preciso y acertado recordar el concepto de *estudio de casos colectivo* (Stake, 1994) en el que se realiza un estudio intensivo de varios casos de un colectivo y no del colectivo mismo. Por otro lado, nuestro trabajo también se enmarca claramente en la línea de investigación biográfico-narrativa en educación (Smith, 1994; Bolívar, 1997) y en concreto se inclinaría más por el concepto de *self-story* o de historias de vida (Denzin, 1989; Woods y Sikes, 1987) que por el de biografías personales. Si bien las diferencias entre estos conceptos pudieran parecer caprichosas, lo cierto es que el componente autobiográfico de los relatos generados en este estudio se encuentra muy centrado en un momento –la salida del CEP y la vuelta al centro escolar– muy concreto y relativamente breve (sobre todo en el contexto de la extensísima vida profesional de la mayor parte de los sujetos participantes). En consecuencia, nuestro interés no es el de la producción y análisis de autobiografías diríamos *completas;* el interés de lo autobiográfico está restringido a un período muy bien acotado.

Dejando a un lado la dimensión biográfica del estudio, es indudable que también interesaba hacer emerger el discurso grupal de los ex-asesores. Si uno de los temas centrales de la investigación tenía que ver con las dificultades para la construcción de una identidad profesional del asesoramiento, este trabajo tenía que ir más allá, desde el punto de vista metodológico,

de la consideración individual de una serie de relatos autobiográficos. Así, desde un punto de vista estrictamente etnográfico, debíamos plantearnos una descripción sociocultural de las pautas de comportamiento cultural de los ex-asesores al regreso a sus centros, esto es, al volver a ser profesores, con la finalidad de construir el conocimiento sobre la propia identidad profesional del asesoramiento y, de paso, sobre los aspectos tal vez más ocultos de los problemas que actualmente sufre dicho rol profesional dentro del sistema escolar.

Los sujetos de la investigación

Accedieron a tomar parte en este estudio un total de 12 personas. Los dos requisitos básicos para formar parte de esta selecta *muestra* eran, primero, haber trabajado en un Centro de Profesores ocupando una asesoría durante un período no inferior a dos cursos académicos y segundo, encontrarse en la actualidad en un centro escolar durante al menos un curso completo, como consecuencia de haber finalizado su etapa en el CEP.

De los 12 ex-asesores, siete son hombres y cinco son mujeres. Diez de ellos han ejercido las asesorías en la comunidad autónoma de Canarias, en concreto en CEP pertenecientes a la isla de Gran Canaria, y los dos restantes pertenecen a la comunidad autónoma de Andalucía y ejercieron como asesores en el CEP de Linares (Jaén). El período de tiempo durante el que nuestros sujetos desempeñaron su labor asesora en sus respectivos CEP oscila entre los dos y ocho cursos académicos. Nueve de ellos ejercieron entre dos y cuatro cursos, y los tres restantes permanecieron en el CEP entre cinco y ocho cursos académicos. Llegado el momento *cumbre* desde la perspectiva de este estudio –el del regreso al centro– siete personas se reincorporaron al mismo centro del que salieron para ser asesores, y los cinco restantes a centros distintos del que salieron para ocupar las asesorías de los CEP.

Las dos terceras partes de nuestros protagonistas son profesores de enseñanza secundaria, licenciados, por lo que optaron como asesores a plazas denominadas según sus respectivas especialidades. Las otras cuatro personas son maestros de enseñanza primaria y ejercieron como tales en su CEP. Las especialidades que ocuparon se corresponden lógicamente con la especialidad que ahora ejercen como profesores. En este sentido, la práctica totalidad de las áreas curriculares están representadas en el estudio, en concreto: Lengua y Literatura, Matemáticas, Inglés, Educación Artística, Educación Física, Filosofía (si bien su asesoría fue de Tutoría, Evaluación y Diversidad), Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología y Música. Tres de los entrevistados llegaron a ocupar cargos directivos en sus CEP. Dos fueron directores-coordinadores y uno vicedirector. En la actualidad, justamente ese número de ex-asesores ocupa cargos directivos en sus centros de destino: dos son directores y una es jefa de estudios.

En definitiva, si tuviéramos que pensar en nuestro trabajo como un diseño de casos múltiples o un estudio de casos colectivo (Stake, 1994), nuestra selección de sujetos se adapta muy bien a los criterios que habitualmente se manejan en dicho sentido: fácil acceso al campo de investigación, buena relación con los investigadores, calidad personal y credibilidad profesional, así como facilidad para que el investigador pueda desarrollar su papel todo el tiempo que sea necesario. Aparte de otros criterios de carácter más complementario, que para nosotros son tan importantes como los anteriores: la *variedad* de los sujetos y el *equilibrio* –la medida en que las características más específicas y peculiares de unos y otros están más o menos compensadas (Rodríguez, Gil y García, 1996). Una síntesis rápida de todos los rasgos relativos a nuestros 12 sujetos puede verse en la tabla I que presentamos a continuación:

TABLA I

Los sujetos de la investigación

Sujetos		Sexo H/M	Nivel 1º-2ª	Área curricular	Nº años de servicio (total)	Nº años de Asesor	Cargo directivo en CEP	Cargo directivo al volver	Regresa al mismo centro del que salió
iniciales	Edad								
AB	38	H	2ª	Lengua y Literatura	16	4	NO	NO	NO
AP	44	H	2ª	Tecnología	20	8	NO	NO	NO
EM	45	H	2ª	Matemáticas	17	5	Director (3a.)	SI. Jefe Dpto	SÍ
ER	44	M	2ª	CC. Sociales	18	4	NO	SÍ	NO
JF	37	H	2ª	Plástica y visual	12	2 (1 a tiempo parcial)	NO	NO	NO
JR	52	H	1ª	Inglés	30	6	SÍ. Coordinador y vicecoordinador	SÍ	SÍ
LG	45	M	1ª	Inglés	21	2	NO	NO	SÍ
MA	45	M	1ª Infantil	Inglés	23	4	NO	SÍ, Coordinadora de formación	SÍ
MP	48	M	2ª	Ed. Física	26	6	Asesora provincial de EF	NO	SÍ
PF	52	H	2ª	Filosofía	27	2	Vicedirector	NO	SÍ
TH	43	M	2ª	Ciencias	19	3	NO	NO	SÍ
VP	39	H	1ª	Música	17	2	NO	NO	NO

LA RECOGIDA DE DATOS

En un proceso que duró algo más de un año, las técnicas de recogida de información que se utilizaron fueron las siguientes:

- *Reunión de grupo inicial.* La primera toma de contacto que se mantuvo con los ex-asesores, una vez identificados, fueron dos entrevistas colectivas de carácter abierto, que hemos terminado llamando *reunión de grupo inicial,* pues sus características les hacen parecerse mucho más a una reunión de grupo que a una entrevista (tal vez la denominación más precisa que les podríamos dar, si no fuera porque los sujetos se conocían de antemano, es la de *focus groups;* Marshall y Rossman, 1999, p. 115). El análisis de ambas sesiones permitió la elaboración de un primer listado de problemas de investigación, de grandes dimensiones sobre cómo los sujetos contemplaban y enjuiciaban su experiencia biográfica del doble tránsito, y un borrador de lo que luego serían las categorías de recogida y análisis de información.

- *Entrevistas estructuradas.* Después de precisar y pulir al máximo –recurriendo en muchas ocasiones a la consulta con los propios ex-asesores– las categorías de recogida y análisis, se llevaron a cabo 12 largas entrevistas en profundidad con cada uno de los sujetos. El entrevistador utilizó una guía muy estructurada en todos los casos. Todas las entrevistas fueron grabadas –con la aquiescencia y consentimiento de los sujetos– y transcritas a lo largo de los meses siguientes a su realización. Una vez realizada la transcripción, los textos fueron devueltos a los sujetos, quienes se tomaron todo el tiempo que consideraron oportuno para revisarlos y, cuando lo entendieron necesario, matizaron e incluso suprimieron algunas de sus opiniones y manifestaciones.

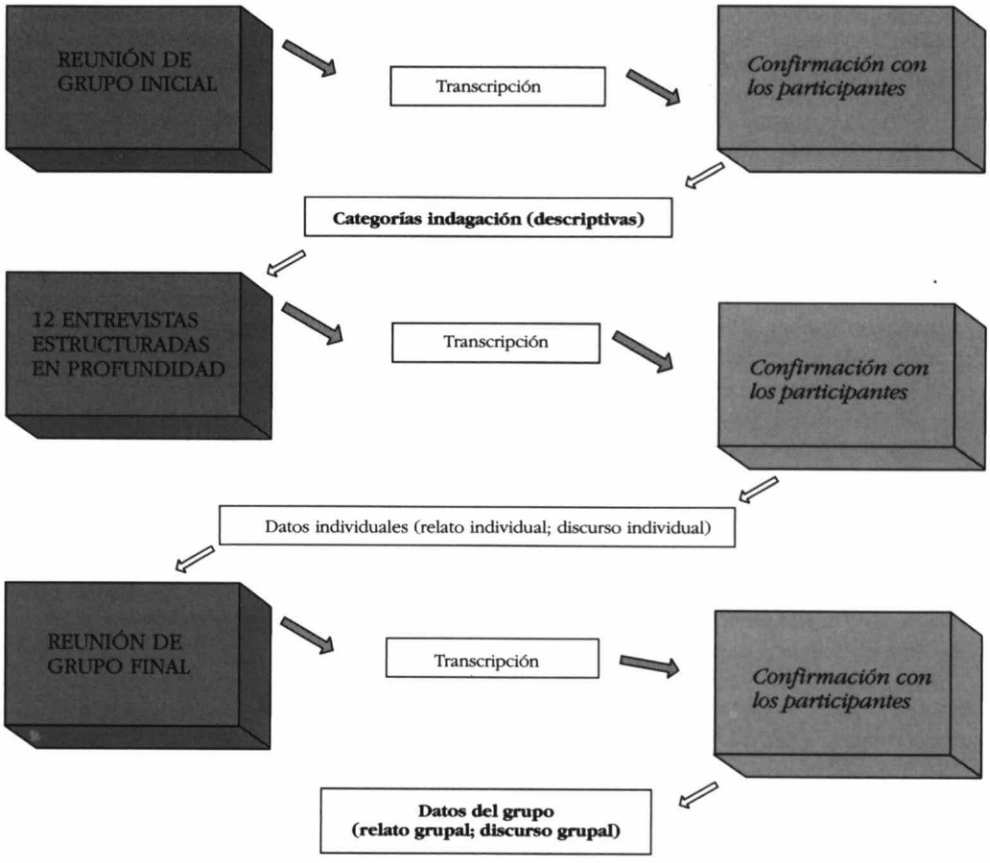
- *Reunión de grupo.* Concluido el trabajo de transcripción de las entrevistas y habiendo efectuado un primer análisis de sus contenidos, se preparó una reunión de grupo en la que participaron, además de los investigadores, cuatro de los 12 ex-asesores. La reunión de grupo permite contrarrestar o equilibrar el fuerte componente individual y autobiográfico de los datos obtenidos en las entrevistas, facilitándose así la posibilidad de obtener las claves y componentes del discurso grupal de nuestros sujetos. El propósito de la sesión era permitir una vez más el contraste entre los discursos de los sujetos sobre los mismos temas que se habían abordado ya en la reunión inicial y en las entrevistas individuales. Esta nueva triangulación, cuando prácticamente se cumplía un año trabajando y los ex-asesores habían tenido varios espacios no sólo para hablar sino también para revisar las transcripciones de lo hablado, permitió a nuestros sujetos matizar y afinar sus posiciones en relación con las de sus colegas. La sesión fue también grabada y transcrita en su totalidad, y como en el caso de las entrevistas, se volvió a entregar la transcripción a todos los sujetos que tomaron parte en el debate, con objeto de que pudieran ajustar y matizar sus manifestaciones sobre el texto escrito de las mismas.

Queda clara, por tanto, la enorme importancia metodológica que han tenido en este estudio las dos reuniones de grupo celebradas al comienzo y al final de la investigación. A pesar de que ambas sesiones de las reuniones de grupo tenían en principio la misma agenda y contaron con una actuación similar por parte de los investigadores, los nueve meses transcurridos entre una y otra y, lógicamente, la celebración intermedia de

las entrevistas individuales, marcan diferencias sustanciales que, en cierto modo, serían interpretables como hallazgos de este estudio:

- En la *Reunión de Grupo Inicial* (RGI) los sujetos se centran en el análisis de la experiencia del hijo pródigo, esto es, de los primeros tiempos posteriores al abandono del CEP; mientras que en la *Reunión de Grupo Final* (RGF), los ex-asesores ponen el énfasis y dedican mucho más tiempo de debate a la problemática de los Centros de Profesorado y a la discusión sobre el asesoramiento como profesión en nuestro sistema educativo.
- La RGI se detiene dilatadamente en temas de alumnado, mientras que la RGF no se refiere en absoluto a los estudiantes.
- La RGI se centra muchísimo en la visión que los ex-asesores tienen de sus colegas en los claustros de los centros educativos. La RGF obvia en buena medida lo anterior y dedica más tiempo a analizar la propia posición en el centro.

TABLA II
La secuencia de la recogida de datos



- La RGI está más cercana a una conversación entre amigos que a una sesión formal de intercambio y debate. La RGF, al contrario, es una sesión mucho más estructurada y rigurosa. Ello tiene consecuencias tanto positivas como negativas para la investigación. La RGI está presidida por el sentido del humor, las bromas y requiebros, etc. Los sujetos se expresan con absoluta y total libertad e incluso podría decirse que con una alta dosis de desinhibición.
- La RGI tuvo lugar nueve meses antes que la RGF, el equivalente a la duración de todo un curso académico. Para muchos de nuestros sujetos, así como para los participantes en los grupos, ese período coincide justamente con el proceso que hemos tratado de poner de manifiesto en este estudio: el choque de realidad, el asentamiento y la resocialización profesional.

PAUTAS DE ANÁLISIS

En primer lugar llevamos a cabo un nivel de análisis elemental o de «hipótesis formativa». Se trataba de conseguir agrupaciones de los datos y unidades emergentes de significado en función de los rasgos que diferencian los discursos individuales de los sujetos, las llamadas líneas discursivas básicas de Miles y Huberman (1984). Este nivel de análisis se alimenta, por tanto, de los datos obtenidos en las entrevistas en profundidad. El sistema de categorías utilizado estaba fijado de antemano, y presentaba un carácter claramente descriptivo y de indagación. A continuación, se procedió a un segundo nivel de análisis, en el que se sustituyó el sistema de categorías descriptivas por un nuevo sistema de carácter interpretativo a partir del cual era posible hacer emerger el discurso grupal. Por tanto, el soporte de los datos se encuentra aquí, en las reuniones de grupo. Resumiendo el proceso de análisis, efectuamos primero una triangulación de sujetos –a través de las entrevistas individuales–, a continuación una triangulación de instrumentos –entre las entrevistas y las reuniones de grupo– y por último, una triangulación temporal, gracias al año transcurrido entre la celebración de la reunión de grupo inicial y el final.

CATEGORÍAS DE INDAGACIÓN

Acabamos de apuntar que, como resultado de las primeras entrevistas colectivas que sirvieron de toma de contacto con los sujetos, se fueron estableciendo las que serían las categorías definitivas para la recogida y el análisis de información. Estas categorías se utilizaron, a su vez, para elaborar la guía de entrevista individual:

- Primeras sensaciones experimentadas al llegar al centro.
- Percepción que los compañeros tenían del asesor cuando regresó.
- Choque de realidad.
- Influencia sobre los colegas (credibilidad y prestigio) como resultado del capital adquirido en el CEP.
- Liderazgo (dirección, equipo directivo).
- Influencia de la experiencia del CEP sobre la concepción de la enseñanza.
- La relación con el alumnado después del regreso.
- La relaciones con la Administración educativa.
- Relación actual con el CEP que da servicio al centro de destino y con el sistema de formación permanente del profesorado en general.
- El hipotético retorno al CEP.
- Concepción del asesoramiento educativo.

CATEGORÍAS INTERPRETATIVAS

Este segundo nivel de análisis pone de manifiesto el discurso grupal de los ex-asesores. Para ello, se tienen en cuenta los datos recogidos en las reuniones de grupo pues

ése es el contexto en el que se dan las condiciones para identificar la estructura motivacional básica de la subjetividad colectiva. Es cierto, no obstante, que no todos los sujetos entrevistados pudieron tomar parte en las reuniones de grupo. Esto, obviamente, les resta credibilidad y robustez como instrumentos de recogida de datos al tiempo que nos sirvió como reafirmación en nuestra decisión de mantener dos niveles de análisis, uno más basado en las entrevistas individuales y otro en las reuniones de grupo –consiguiendo así además que los discursos de los sujetos que participaron en estos últimos no tuvieran más peso de lo debido. Las categorías interpretativas, agrupadas a su vez en tres ejes o dimensiones de análisis, son las siguientes:

Eje 1: La experiencia del hijo pródigo

- El choque de realidad
- Asentamiento
- Resocialización profesional

Eje 2: Influencia de la experiencia en el CEP sobre las propias visiones, concepciones y creencias (desarrollo individual, desarrollo profesional y concepciones)

- Influencia de la experiencia CEP en las concepciones del centro educativo.
- Influencia de la experiencia CEP en las visiones de los colegas.
- Influencia de la experiencia CEP en las concepciones de los alumnos.
- Influencia de la experiencia CEP en las concepciones de la enseñanza y el currículum.
- Influencia de la experiencia CEP en la visión de la Administración educativa.

Eje 3: Asesoramiento: La tercera identidad del profesorado

- Retrospectiva Asesoramiento: valoraciones de la propia experiencia como asesor.
- Retrospectiva Asesoramiento: valoraciones sobre la utilidad del asesoramiento y los asesores.
- Retrospectiva Asesoramiento: valoraciones sobre el asesoramiento como profesión.
- Retrospectiva Asesoramiento: valoraciones sobre la formación necesaria para ser asesor.

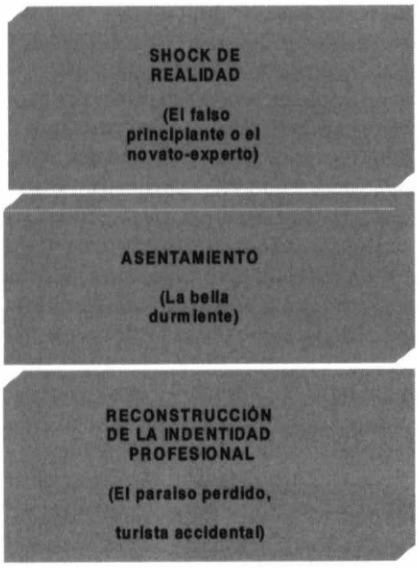
Somos muy conscientes del carácter pionero de este estudio y, con ello, de las naturales insuficiencias y carencias que pueden advertirse en lo que no es sino un *primer intento* de abordar un nuevo tema. Aun así, entendemos que la credibilidad de los resultados y productos finales es aceptable, sobre todo si se tienen en cuenta la calidad personal y profesional que demuestran los sujetos participantes, el volumen agregado de su experiencia tanto docente como asesora, así como las condiciones tan favorables que se han disfrutado en términos de accesibilidad a la información y de su contrastada voluntad de colaboración. Creemos también, por seguir recordando los criterios de valor y confianza que proponían Lincoln y Guba (1985), que este trabajo resistiría bastante bien una prueba de *confirmabilidad,* esto es, los datos obtenidos permiten confirmar con cierta claridad las conclusiones propuestas y sus implicaciones. En cuanto a la *transferibilidad,* entendemos que los resultados no solamente serían transferibles o aplicables a lo que sucede en otras comunidades autónomas españolas, sino que en cierta medida podrían ser aplicables a otros colectivos profesionales los cuales, tras abandonar la docencia para ejercer otro rol profesional dentro del sistema educativo, regresan a los centros.

LA EXPERIENCIA DEL HIJO PRÓDIGO

Por motivos de espacio, y como ya adelantamos en la introducción, en este artículo vamos a referirnos solamente al primero de los temas centrales del estudio, el del

choque de la realidad y la experiencia del hijo pródigo. Del análisis efectuado, cabe extraer una *secuencia* con la que puede describirse el tránsito de la vuelta a la escuela. La reversibilidad efectiva del rol de asesoramiento en educación implicaría al menos las siguientes fases, etapas y operaciones:

GRÁFICO I



Y las metáforas que hemos utilizado para caracterizar e interpretar cada una de las tres operaciones, fases y modalidades de *hijo pródigo* serían las siguientes:

- El falso principiante o novato-experto;
- la Bella durmiente; y
- el paraíso perdido, el exilio interior y el turista accidental.

El choque de realidad: el falso principiante o el novato-experto

En didáctica de las lenguas extranjeras, se llama *falso principiante* al estudiante cuyos resultados en la prueba para verificar su nivel de entrada le colocan en efecto como principiante, a pesar de que es fácil comprobar durante las primeras clases que no es tan principiante como parecía, pues tiene un importante *pasivo* del idioma en cuestión (vocabulario, cierta competencia gramatical, etc.). El asesor, en el primer momento de vuelta al centro, podría recordar en cierta medida a este falso principiante del aprendizaje de idiomas: estamos ante la paradoja de que, por una parte, se trata sin duda de un novato que está iniciando una nueva etapa en su vida profesional; por otra, también es cierto que llega con la aureola de ser un experto que durante años ha ejercido precisamente como *depositario* de conocimiento especializado para la formación de sus recién recuperados compañeros.

Referirse al ex-asesor que vuelve a la enseñanza en términos de falso principiante o novato-experto tiene un fundamento, o al menos un cierto antecedente, en la propia investigación llevada a cabo sobre los procesos de socialización de los profesores noveles (Marcelo, 1991; Barquín, 1995). Según Marcelo, el choque de realidad que sufren los profesores al incorporarse a los centros se debe a la idealización previa de lo escolar y de las relaciones entre profesores y alumnos construida durante los años de su formación inicial. Argumenta igualmente que el choque de realidad afecta más a los profesores noveles de primaria que a los de secundaria, dadas las diferentes condiciones en que han recibido su formación inicial.

Del análisis de las reuniones de grupo se desprende que los ex-asesores, en efecto, se sienten de nuevo principiantes en los primeros tiempos después de su incorporación. Y esto ocurre al menos en dos frentes distintos y complementarios: el de su relación con el alumnado y el manejo de los grupos en el aula; así como su reintegración a los claustros de profesores y su participación en los procesos cotidianos de

relación entre el profesorado. Veamos una muy buena muestra del primero de esos dos frentes:

> Los pibes, los pibes a mí me agobiaron muchísimo. El curso pasado yo no tenía problemas con los pibes de los centros que asesoraba... No era mi centro, no eran mis alumnos. Los alumnos te ven de otra forma. Dije: ¡ay qué bien!, qué aceptada soy por los pibes. Todo iba muy bien, dije, es que sigo siendo profesora. Llegué este año a mi instituto y no tenía nada que ver. Primero uno va con la moto... Vamos a poner en práctica todo lo que hemos vendido, y de repente te encuentras con que no conoces a los alumnos. En seis años el alumnado ha cambiado... Y han sido tres meses de tira y afloja pero fuertes. Me han dado vueltas para ver hasta dónde llegaba. Los alumnos te están midiendo continuamente hasta que vas estableciendo normas y pautas y eso ha durado tres meses. Tres meses que yo no he podido dar clase, siempre entre comillas, tres meses que has tenido que invertir en conocerlos y que te conozcan, saber cuál es el juego que tú llevas y cuál es el juego que ellos llevan.

No obstante, también es cierto que, al igual que ocurrió en las entrevistas individuales, las pocas manifestaciones (sólo tres pudieron ser codificadas en las dos reuniones de grupo) que relativizan o incluso rechazan la idea del choque de realidad, tienen que ver precisamente con el aula y el alumnado, con la percepción de que se trata de un escenario natural estable, terreno amable y bien conocido, al que se vuelve sin grandes riesgos:

> Para mí no fue ningún choque. Ese temor de que ahora llego y hay otro ritmo de trabajo, hay otra gente nueva, el alumnado, para mi no supuso nada, pero nada en absoluto.

> Iba con miedo por lo que comentaban otros compañeros de ese choque, ahora no te vas a adaptar, los niños son diferentes, volver a la tiza... Y sí que iba con miedo el primer día. En el aula era donde mejor me sentía.

> El choque para mí no fue tan grande porque yo estaba deseando volver. Comentaba en la entrevista que para mí es como el conducir, que es algo que no se olvida nunca.

Donde nuestros ex-asesores cargan las tintas de verdad en el análisis del choque de realidad es en la relación con los compañeros y en la consiguiente posición con la que se encuentran dentro del centro escolar y de sus procesos cotidianos. Así, por ejemplo, tenemos a una ex-asesora que regresa a un centro ni más ni menos que en calidad de directora y que asume que, en aquellos primeros momentos, era consciente de que «no tenía que insistir mucho en los debates»:

> Con el profesorado sí que noté diferencias... En una parte del profesorado hubo un cierto rechazo, una postura como a la defensiva. Cuando dabas una opinión, bueno «pues ya viene ésta, y como vienen del CEP...». Como yo era consciente de eso y lo había pensado incluso antes de ir, opinaba, porque no iba a dejar de opinar, y no insistía mucho en los debates por conseguir la idea que tenía de centro. De hecho soy la directora del centro y no es el centro que a mí me gusta, pero creo que es mejor.

El ex-asesor experimenta un aislamiento muy peculiar, pues es autoinducido, rechaza por prudencia las ofertas de cargos directivos y busca, a base de discreción, ser percibido como un compañero más, cosa nada fácil. La relación con los nuevos compañeros se presenta muy compleja; en algunos casos, se produce un auténtico choque, pero en este caso cultural y profesional, pues tiene que ver con la confrontación entre prácticas de enseñanza innovadoras con otras tremendamente conservadoras. Ya en la reunión de grupo inicial, nos describía un asesor sus primeras reuniones en el centro: «...como las reuniones de seminario siguen siendo: *¿Y tu por dónde vas?* (del libro de texto), si se me ocurre decir: *No, es que no estoy haciendo eso,* entonces ya es el cisma». Pero el cisma comienza

por las percepciones que el profesorado tiene creadas acerca de los asesores:

> Otro dato que me pasó en el centro es que durante un tiempo sentía cierto miedo en relación a que me siguieran percibiendo, en el caso de que me hiciera notar mucho, como parte de la Administración, aunque ya no lo era. Ya saben que las cosas en educación funcionan más por pasillos que por otra historia. Lo que está claro es que si vienes del CEP, conoces al director general, controlas, conoces a gente que corta el bacalao aquí y allá, y eso lo piensa la gente [...].

Así, mientras el choque derivado del reencuentro con los alumnos sería en cierto modo más superficial, el que tiene que ver con los compañeros es de mayores dimensiones y, en consecuencia, también de mayor duración. Muchos ex-asesores tardan mucho tiempo en encontrar un lugar reconocido en el centro, un espacio desde el que puedan tener iniciativas y participar en temas que vayan más allá de las paredes de su aula:

> Ahí es donde yo centro mi choque con la realidad. [...] después de los primeros choques iniciales con los pibes, pues siempre son choques ya que no estás acostumbrado, pero después del mes de anécdotas, la relación es fluida, pero con lo demás, fui como profesor de a pie, los profesores de a pie de un centro que está superhecho, escasas veces tenemos posibilidades de influir, de ser escuchados, etc. Eso me generó una cierta inseguridad, una cierta gana de no hacer nada.

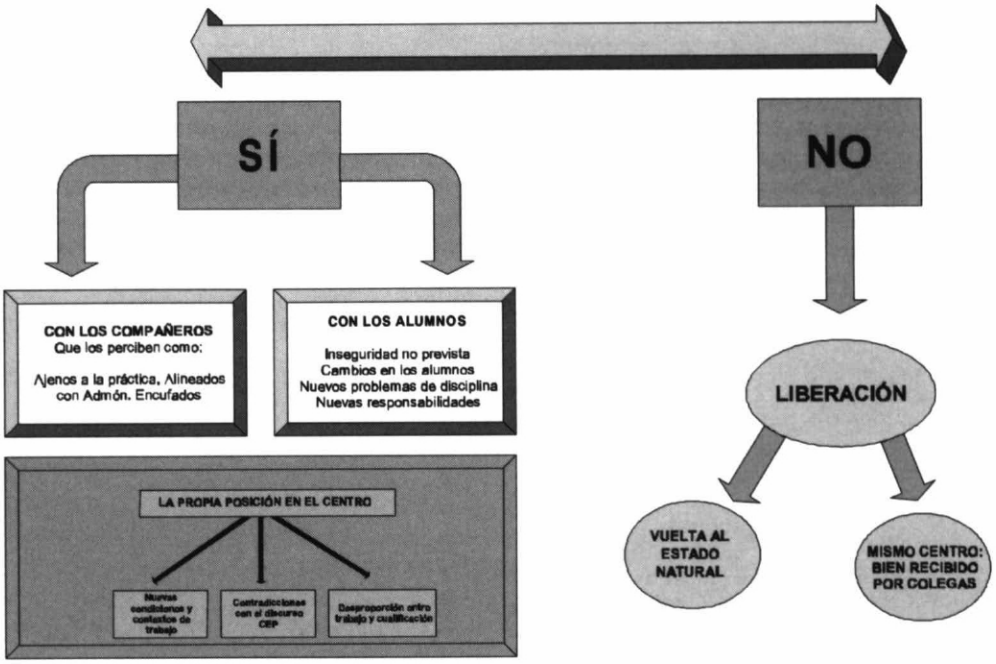
En una ocasión, al hilo de lo anterior, escuchamos a uno de nuestros sujetos *salirse del guión* del discurso normalmente muy moderado que los ex-asesores han utilizado al hablar de los primeros momentos de regreso al centro y comentar que «si a lo mejor hubiera entrado con algún tipo de cancha, de margen de poder, otro gallo hubiera cantado, mi choque hubiese sido mucho menor». Es decir, que desde esta perspectiva, la clave del choque de realidad, más allá de las dificultades del reencuentro con alumnos y compañeros, se daría en realidad con la propia posición en el centro después del regreso, una posición que para algunos es manifiestamente insatisfactoria. Desde el punto de vista de la teoría de la *fusión* del rol (Rodríguez Romero, 1996), la dificultad aquí, y por ende el choque de realidad, se centraría en la pérdida de la capacidad de influencia que tenían los asesores en los CEP, cuando regresan a los centros. Se trata, en último término, de una pérdida de poder en el marco de unas nuevas condiciones de trabajo y de relación profesional. No obstante, el discurso de los ex-asesores en estos primeros momentos de la vuelta al centro se caracteriza más bien por una renuncia voluntaria a tal poder –en términos de capacidad de influencia profesional–, en unos casos por, diríamos, *cansancio de rol,* en otros por prudencia y discreción iniciales ante el regreso al centro.

La idealización de los procesos de enseñanza de que hablaba Marcelo (1991) en su trabajo sobre el choque de realidad de los profesores noveles, vuelve de algún modo a repetirse aquí: los años en el CEP y la implicación activa en una *Reforma* han dado lugar a un discurso *ideal* que los asesores debían además difundir, y es ese discurso el que ahora choca con la realidad. Y choca especialmente con el sistema de relaciones sociales y profesionales que impera en los centros, además de con las prácticas docentes que hay instaladas en los mismos. En menor medida, pero también de modo importante, choca con la realidad de un alumnado que, al decir de los ex-asesores más veteranos, ha cambiado en los últimos años.

Al comenzar esta investigación, pensábamos que el choque de realidad afectaría por igual a los recién incorporados hijos pródigos de primaria y secundaria (a diferencia de los *auténticos* profesores noveles, donde afecta más a los de primaria): Si bien es evidente que las características de este trabajo no nos autorizan a establecer generalizaciones y menos aún en relación

con posibles diferencias entre niveles de enseñanza, sí es cierto que los ex-asesores participantes que más relativizan el choque de realidad son los de primaria, lo que se refleja tanto en las entrevistas como en las reuniones de grupo. En otras palabras, que son los de secundaria quienes más abiertamente y con más matices describen los primeros tiempos de su regreso a los centros en términos de choque de realidad. Tal vez podría decirse que el profesorado de primaria se identifica más con el aula como espacio natural de su ejercicio profesional y que ello le compensa respecto a los otros aspectos del choque. No obstante, nuestra convicción es que el *factor* más importante, a efectos de una mayor amortiguación del choque de realidad, es haber regresado al centro de origen o a otro distinto. Así lo confirman las entrevistas individuales. Un resumen gráfico, que sólo pretende ofrecer una visión sintética del choque realidad de los asesores, y que asume la inevitable simplificación que tal operación conlleva, puede verse a continuación:

GRÁFICO II
Choque de realidad



El asentamiento: la bella durmiente

Estamos ahora ante los efectos, ya de carácter más diferido, del choque de realidad una vez superado el período, digamos, más agudo. El retorno a los centros educativos implica identificar, tomar conciencia y reaccionar a los cambios que se han producido en los compañeros, en los alumnos, en las propias concepciones de la enseñanza y en las propias expectativas. Los sujetos experimentan esos cambios y los relacionan con los cambios que también se han producido en ellos mismos. Como la Bella durmiente, el docente-asesor despierta a otro mundo, que le resulta vagamente conocido. Al mismo tiempo, es el suyo y no es el suyo. O, como dice con gran acierto conceptista uno de los ex-asesores y ex-directores de CEP «soy nuevo, pero soy viejo». Así, de entrada, el asentamiento, la recuperación del rol docente desde la *re-fusión* del rol asesor, tiene una lectura positiva por parte de algunos sujetos, un *volver a empezar* que, una vez más, tiene su referente en el aula y en la relación con el alumnado:

> Esa sensación de volver a empezar es ponerte a pensar cómo explicar. Ese cambio que se ha producido, ponerte a pensar cómo aplicarlo en el aula. Eso te anima.

> Hubo algo diferente con el resto del profesorado, pero lo que es en el aula con alumnos, al segundo día estaba yo... no notaba ningún cambio, quizás un poco más peleones los chiquillos, más críticos, pero justo esa era la parte que más me gusta [...]. Al revés, tenía la sensación de que eran como los primeros años que daba clase, con ganas de probar cosas...

Pero, una vez más, las dificultades de la recuperación del rol docente vuelven a estar en la relación con los compañeros y en la propia posición dentro del centro. A continuación aparecen dos manifestaciones del mismo ex-asesor en la reunión de grupo inicial y en el final. En la primera, se marca una enorme distancia respecto de los compañeros y la autopercepción es de aislamiento y soledad; todo ello expresado con una enorme sinceridad y con una considerable dosis de autocrítica. La segunda manifestación, que nosotros entenderíamos como propia y plenamente representativa de lo que llamamos asentamiento, asume como cuestión de sentido común la necesidad de que los ex-asesores afronten un período de cuarentena en relación con sus colegas al volver a los centros.

> Una cosa que molesta de mis compañeros, es que no pueden ver las cosas claras cuando tú lo ves tan claro; eso es una sensación de impotencia tan grande. El tener claro una cosa cuando ya no es ideológica, parece que es de sentido común y que ellos no... parece que estás en otra esfera y a mí me da vergüenza, hombre, soy enterado pero no tanto. No me gusta ser enterado e intento luchar contra mi pedantería, entonces el verte ahí intentando convencer a alguien de algo obvio, me pone incomodísimo.

> Es una cuestión de sentido común que si conoces un poco cómo funcionan los centros, lo lógico es que tú mismo te impongas esa cuarentena.

Pero los ex-asesores están acostumbrados a ejercer su capacidad de influencia sobre –y junto con– sus colegas, asumiendo incluso roles de liderazgo o impulsando el liderazgo de otros, individuos o grupos. Hay un cierto capital de credibilidad, de habilidades de comunicación, que permite augurar la posibilidad de rentabilizar a posteriori el capital cultural adquirido y construido a lo largo de los años en el CEP. En este punto, el ex-asesor es muy consciente de que dicho capital cultural despierta sentimientos encontrados entre sus compañeros y de que, por tanto, lo tiene que manejar y *administrar* con gran delicadeza, tacto y discreción (hasta llegar a «morderse la lengua» como puede verse a continuación):

> Cuando estás en reuniones, en la CCP, salen temas y lo tienes tan claro, te dan ganas de decir: pero es que no lo ven, es que lo mejor es hacer esto y te tienes que morder la lengua porque no puedes ni debes hacerlo. En ese sentido, te cohíbes mucho más de lo que harías si fueses de un centro a otro. A veces no es tan importante el cómo te sientas tu sino cómo te vea el profesorado.
>
> Pero... te puedes llevar a la gente al huerto. Yo he descubierto que a la gente te la puedes llevar al huerto. También es verdad que he estado mucho tiempo callada diciendo muy poquitas cosas, muy suavito, muy tal y que sigo en esa línea. Bien, eso es verdad pero [...] y poco a poco vas convenciendo a la gente.
>
> [...] en mi seminario soy un profesor más y cada vez que se dice algo todo el mundo mira para mí para ver lo que yo digo. La primera es la jefa de seminario [...].

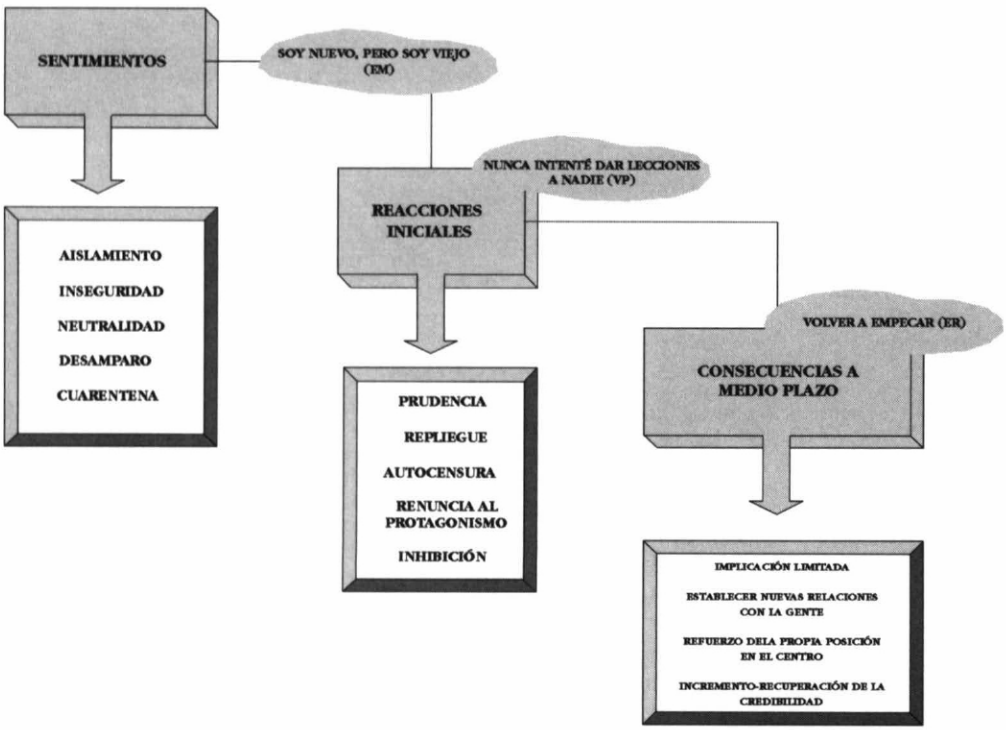
Así, los sentimientos iniciales de aislamiento y, a veces, de inseguridad que provocan reacciones de repliegue, inhibición y autocensura, van evolucionando hacia el establecimiento de nuevas relaciones con los compañeros y hacia una implicación cada vez más activa en las cuestiones del centro que, además, se ve al menos indirecta o tácitamente reconocida y hasta impulsada por los propios compañeros. Esta es, en nuestra opinión, la clave del asentamiento personal y profesional de los exasesores, lo que permitiría la completa reintegración al rol docente dentro del centro gracias a la recuperación y aceptación externa de su credibilidad y, al mismo tiempo, al desmantelamiento de los estereotipos sobre la función asesora que tan fuertemente parecen haberse instalado en el profesorado.

Otra cuestión sería la de cuánto puede durar esta etapa u *operación* de asentamiento, y de qué criterios o factores podría depender esa duración. Según algunos de nuestros sujetos, la operación resultaría análoga a la que hubo que llevar a cabo para asumir el rol de asesor, esto es, ganar prestigio ante los compañeros, recuperar la capacidad de influencia y ser capaz de promover procesos de acción conjunta desde dentro del centro. Por ello tiene sentido decir que estamos ante un momento de *re-fusión* del rol de asesor, pues se trata de repetir el proceso anterior pero desde un recientemente recuperado rol docente. Las variaciones en este proceso, se dice, dependerán de «la situación personal de cada uno», sobre todo de las características del centro al que se vuelve y de si es el mismo de donde se salió o no. Y también, entendemos, de la pericia con que los exasesores desplieguen sus habilidades de comunicación, negociación y participación. Veamos, una vez más, el contraste entre manifestaciones de las reuniones de grupo, inicial y final:

> Este año estoy mirando al personal. Quién está en la directiva, quién no está, cómo funciona, cómo no funciona. Este año no me he atrevido a decirle nada a la jefa de estudios y eso que me estoy haciendo amiga de ella.
>
> El período de tiempo que puede durar (esta etapa) depende de la situación personal de cada uno, de la capacidad que tengas de contenerte y no opinar [...]. A la vuelta tú intentas, bueno, a ver si por aquí con una estrategia determinada y ves que aquello es una pared, y una pared que es una dictadura, y dices, vale lo intento, y tiras para delante y ves que no sirve para nada.

En el gráfico III puede verse un resumen simplificado de lo que hemos descrito como «asentamiento».

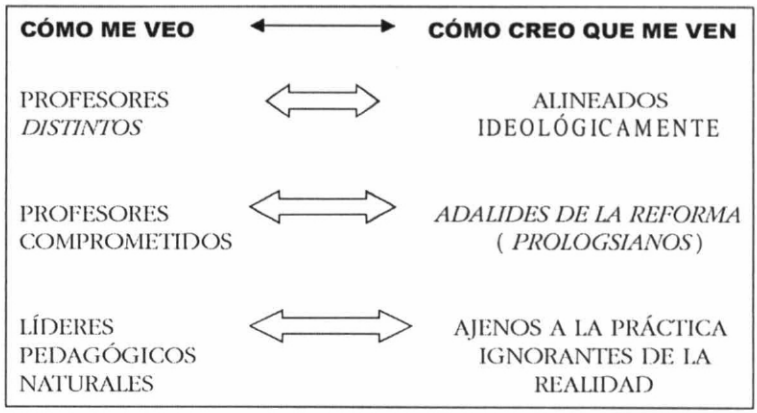
GRÁFICO III
Asentamiento



LA RESOCIALIZACIÓN PROFESIONAL: EL PARAÍSO PERDIDO, EL EXILIO INTERIOR Y EL TURISTA ACCIDENTAL

La reconstrucción de la identidad profesional de los ex-asesores implica un proceso de resocialización profesional que, como estamos viendo, en absoluto resulta fácil para nuestros sujetos. Aparentemente, nada es como antes de haber partido en el CEP; y, al mismo tiempo, todo es igual. Algunos sienten la –difícilmente confesable– nostalgia del *paraíso perdido*. Otros experimentan la ansiedad del *exilio interior*, la del que está exiliado sin que nadie más lo sepa. Y todos podrían muy bien ser, lo sepan o no, el *turista accidental*. Llegados a este punto, que de acuerdo con la teoría de la fusión del rol asesor, hemos llamado aquí de *re-fusión* o, si se prefiere no incurrir en neologismos desagradables, de *fusión inversa* surge, también por analogía, una nueva forma de marginalidad de los ex-asesores dentro de los centros. De la misma manera que se hablaba de la marginalidad del rol asesor como de uno de sus rasgos más centrales de identidad (Rodríguez Romero, 1996; Moreno, 1999) puede hablarse ahora de una nueva marginalidad en el reconstruido rol docente de los hijos pródigos. El discurso de nuestros sujetos en este momento podría representarse como aparece en el gráfico IV.

GRÁFICO IV
El doble espejo del hijo pródigo



Es decir, que son perfectamente conscientes de que la recuperación del rol docente nunca supondrá una vuelta a los orígenes –pues son ya en todo caso profesores *distintos* y comprometidos con una serie de principios– y de que las nuevas relaciones con los compañeros tendrán también que reconstruirse en función de esta nueva identidad.

Los ex-asesores se lamentan aquí ya no sólo del inmovilismo natural de los centros y del profesorado, sino de lo que perciben como una evidente *vuelta de tuerca* a ese inmovilismo en el momento actual. El agotamiento propio de estos tiempos post-reformistas, unido a la devaluación y al desmantelamiento políticos de la propia *Reforma*, añaden aún más escepticismo y conservadurismo al profesorado, de acuerdo con la opinión de nuestros protagonistas. Los claustros y sus comisiones delegadas sirven con demasiada frecuencia como el espacio natural para bloquear, desmontar o sabotear cualquier iniciativa innovadora. Todos nuestros sujetos son perfectamente conscientes de ello: en ocasiones se muestran muy pesimistas y manifiestan no ver luz alguna al final del túnel, mientras que en otros momentos, haciendo gala de un pragmatismo más o menos elegante y de un posibilismo forzado, entienden que lo que ocurre es lo natural y que no cabe más opción que seguir luchando.

Veamos algún ejemplo destacado del primer tipo de discurso:

> Al final, por lo que he optado es inhibirme de hacer propuestas, por supervivencia. No sé si tiene que ver... pero he comprobado que en el centro, cuando alguien quiere romper, se buscan el ardid para quemarte, para apagarte, hablo de un centro concreto.

> El desencanto ese que todos sentimos es bastante paralelo al propio desencanto que tiene el profesorado. La cuestión aquí tampoco es culpabilizarse, sino más bien repartir un poco las culpas.

Y otros más del posibilismo y pragmatismo presente en el segundo tipo de discurso:

> En el equipo directivo lo que sí hago es mucha reunión, mucha consulta, no llevo propuestas cerradas, siempre intento llevar más de una propuesta. Si la nuestra no sale, no insisto demasiado en el debate, intento dar mucha cancha a la gente que quiera participar y el único problema que se me presenta es que poca gente es la que quiere participar. Cuando nosotros hacemos propuestas lo que hacen es echártelas abajo, pero no hay alternativa,

incluso con temas que me han dolido personalmente, antiguos colaboradores de los CEP [...].

Pese a lo descontento que estoy, sigo pensando... que en el centro más del 50 por ciento de la plantilla son gente super aprovechable. Son gente... que no están aburridas, pero son personas que en la medida que ven que no tienen eco, que no son apoyadas, dicen: esto no va conmigo [...] hablando de mi centro, no podría afirmar alegremente lo del aburrimiento... y por eso el año pasado estuve impulsando una propuesta de equipo directivo, que con un equipo directivo distinto que encauzara, que ofreciera propuestas, otro gallo hubiera cantado.

La resocialización profesional se plantea pues como una fusión inversa y renovada entre las culturas e identidades docente y asesora que da como resultado, análogamente a lo que ocurrió con el primer *tránsito* (del centro al CEP), una hibridación, un rol híbrido, solo que esta vez desde el lado docente. La cultura del asesoramiento evoluciona asumiendo –después de haber superado el choque de realidad– que los centros no son *tablas rasas* en las que las *buenas* ideas y proyectos se van a implantar con éxito por el mero hecho de ser buenas; que su autoridad como supuestos líderes no se apoya en una pretendida neutralidad que surge de la posesión de conocimiento especializado, sino que sólo puede reconocerse libremente desde un compromiso ideológico con la educación y, lo que no es secundario, con el sentido del servicio público. En definitiva, que en la práctica, las cosas pueden salir mal, los buenos proyectos pueden fracasar y las mejores propuestas ser rechazadas. Y eso, cuando ocurre, no es necesariamente porque ellos sean malos profesionales, a pesar de que no olvidan que su papel en los centros conlleva una cierta responsabilidad, que de un modo u otro han de ejercer, y que procede de la formación recibida y la experiencia acumulada, tanto en el CEP como en otras instancias. Al mismo tiempo, se van instalando también en una cultura más propia del docente, más conservadora de facto, más orientada al ámbito restringido y casi diríamos *privado* del área o del departamento, y menos comprometida por tanto con las «cuestiones de centro»; y sobre todo, un discurso caracterizado por una marcada inclinación a expresar sin paliativos un descontento y un desencanto generalizados.

El punto de intersección más evidente de este nuevo híbrido o fusión de rol no es otro que el posibilismo y el pragmatismo, a que ya nos hemos referido, como principal elemento de identidad de la labor práctica dentro de los centros. Por una parte, refleja lo que podríamos llamar una *corrección a la baja de la utopía* (en relación a la idealización de lo escolar construida en el CEP), la cual por otra parte implica haber asumido las claves del discurso de la práctica y de los prácticos en educación, un posibilismo que ellos llamarían realismo. En ese nuevo contexto de identidad, que no renuncia por completo a la utopía pero que sí la corrige, los ex-asesores se ven a sí mismos con una capacidad de influencia que, les guste o no, les atraiga más o menos, trasciende de su área disciplinar y tiene mucho más que ver con el centro educativo en su conjunto.

[...] antes de incorporarme al CEP era más líder en todo lo que tenía que ver con el área curricular. En el seminario tenía una determinada trayectoria, con mayor o menor fortuna, con respecto a la innovación. Fuera del área curricular no me sentía con capacidad de dirigir ni [...]. Una vez he pasado por el CEP siento que no tengo tanto liderazgo en el seminario, tengo alguno, pero no me siento como antes, y siento ahora que algunas personas cuentan más conmigo desde una perspectiva más global, más de centro.

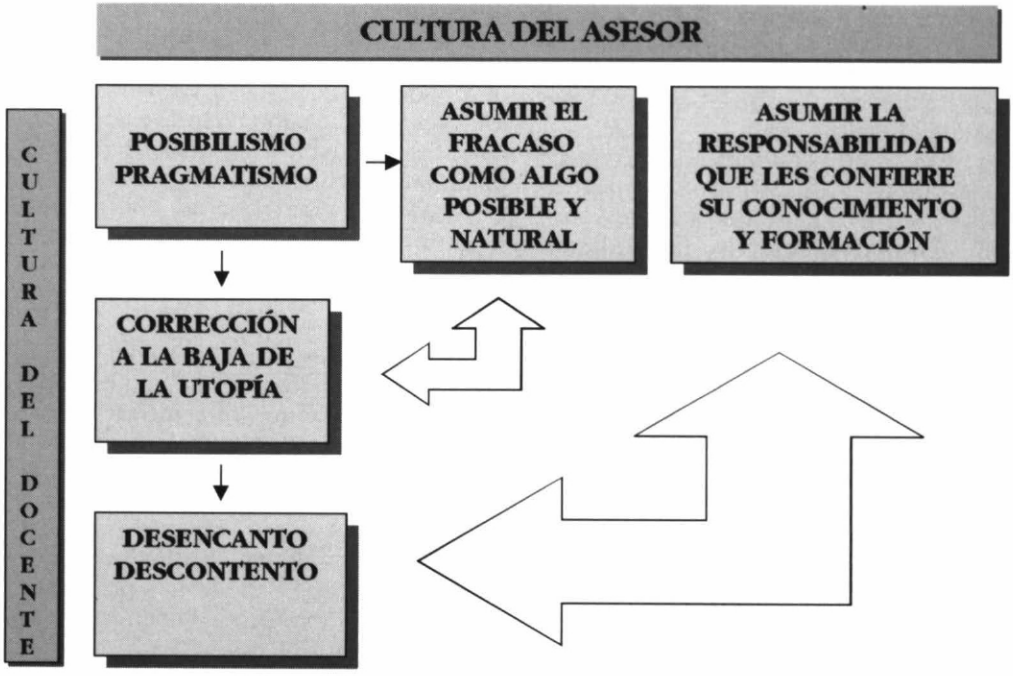
Yo no sé como me veían antes. Lo que sí es que yo ahora soy consciente de mi li-

derazgo, cosa que antes no lo era, pero nunca jamás he sido consciente de eso y me he dado cuenta ahora a la vuelta porque he vuelto al mismo centro, me he dado cuenta que realmente yo significaba algo en ese centro. Me estaban esperando bien y nunca he sido... consciente de esa historia.

La corrección a la baja de la utopía es el correlato de la asunción del fracaso como algo ya no sólo posible sino incluso natural. Y el descontento y desencanto son el reverso de la moneda de la presión (no siempre autoinducida) por asumir la responsabilidad que les confiere su conocimiento y su formación. Parece claro que ésta podría ser la síntesis del continuo a lo largo del cual se sitúan nuestros sujetos en cuanto a la recomposición de su rol profesional. Así lo hemos tratado de expresar en la síntesis que aparece en el gráfico V. El pragmatismo y posibilismo que se encuentran en el punto de intersección completarían lo que entendemos constituye el discurso con el que los ex-asesores dan cuenta de la culminación del proceso de resocialización profesional a su vuelta a los centros.

Por último, no hará falta insistir en que de ningún modo pretendemos que lo que hemos llamado aquí etapas y operaciones de la experiencia del hijo pródigo, que culminan con una renovada asunción del rol docente, tengan lugar en una secuencia rítmica y bien delimitada. Se trata más bien de tres elementos, tres componentes del proceso, que podrían ir ocurriendo de modo simultáneo y con muchas variaciones y posibles retrocesos, pero siempre en la dirección que aquí hemos tratado de poner de manifiesto desde el discurso grupal de los ex-asesores.

GRÁFICO V
Resocialización profesional



SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

- Con la perspectiva que aporta el tiempo transcurrido desde su salida de los Centros de Profesorado, los ex-asesores entienden que su regreso a los centros puede ser descrito en términos de «choque de realidad». Este choque, desde el punto de vista de la experiencia personal, responde al contraste entre la idealización de los centros y de la enseñanza elaborada en los CEP a partir de los principios y orientaciones de la LOGSE y las condiciones reales de trabajo en los centros con el profesorado y el alumnado. Si bien en algunos casos más peculiares se hacen matices o manifiestan ciertas dudas al respecto, el choque de realidad por el que se atraviesa tendría que ver principalmente con los compañeros, es decir, con la difícil reconstrucción de una relación de colegaje dentro de los claustros; y por ende, con las dificultades añadidas de la nueva posición con que el asesor se encuentra dentro del centro. El choque de realidad resulta por lo general más suave para aquellos ex-asesores que regresan al mismo centro del que salieron para ir al CEP.
- El recelo y en ocasiones rechazo inicial con que los ex-asesores son recibidos en los centros tiene que ver tanto con un factor coyuntural –su papel durante años como adalides de la *Reforma* y la atribución de un alineamiento ideológico– como con un factor más estructural –la identificación con la Administración educativa y la consiguiente atribución de estereotipos y representaciones sociales del tipo desertor/enchufado/enterado. Esta especie de doble pecado, que no es exactamente original, es la causa de que los hijos pródigos tuvieran que pasar, además de por lo que ellos mismos denominan una cuarentena social, por un proceso de recomposición de su imagen como docentes y de recuperación del aprecio y del prestigio entre sus compañeros.
- Nuestro estudio confirma una vez más que existe hoy una indudable deslegitimación de la función asesora desde la cultura docente; el estereotipo cultural está muy arraigado en el autoconcepto profesional de los propios ex-asesores. De hecho, cabe aventurar que buena parte de «la fuerza» que éstos desplegaban en sus CEP debía interpretarse como una reacción ante la profunda deslegitimación implícita en el argumento de que uno «estaba ahí de enchufado para no tener que tocar la tiza»; ante el principio implícito de que todo trabajo dentro del sistema escolar que no implique estar en el aula con los alumnos *es teórico*, y se descalifica automáticamente como ajeno e ignorante de la realidad.

Sin embargo, el análisis de los relatos de nuestros sujetos parece poner de manifiesto alguna inconsistencia en la propia posición de los centros y el profesorado en relación con la, por otra parte, incontrovertible deslegitimación del asesoramiento desde los centros educativos. Una vez los asesores vuelven a los centros, y transcurrida la fase más crítica del choque de realidad, en muchos casos la imagen de *enchufado*, de *espía* de la Administración y de teórico irrelevante, se deshace y deja paso a la de un compañero con ideas, con discurso, con iniciativa, con ganas de trabajar en equipo y con un respeto profesional por sus iguales. Con el paso del tiempo, esto es reconocido ampliamente en todos los claustros –con mayor o menor intensidad, lógicamente, según los casos– la posición del ex-asesor en el centro evoluciona de una manera notable hacia la integración y el ejercicio de una influencia cada vez más visible en la marcha del centro. Es evidente, por tanto, que este fenómeno ha de tener consecuencias sobre la concepción que los

profesores en los centros mantienen sobre el asesoramiento y los asesores. Diríamos que una cosa es la devaluación política del asesoramiento de formación y otra muy distinta el respeto y reconocimiento que buena parte de los asesores acaban ganándose cuando regresan a los centros.

- Las especiales características y circunstancias del contexto político y social en nuestro país tampoco ayudaron mucho al proceso de re-socialización de nuestros protagonistas como nuevos –pero viejos– profesores. En los años 1999 y 2000 había comenzado ya con mucha fuerza el desmantelamiento político de la reforma LOGSE y el clima generalizado en los centros españoles no era –ni es ahora– especialmente proclive a las iniciativas de cambio e innovación. De hecho, los ex-asesores coinciden en su diagnóstico de que el profesorado es más conservador que antes hasta el punto de que quienes más se comprometieron antaño con la *Reforma* desde los despachos son hoy quienes más la boicotean desde las aulas y los centros.
- Es muy relevante resaltar el hecho de que ninguno de los asesores manifiesta haber vivido su salida del CEP y consiguiente vuelta al centro de modo traumático, dando a entender que pudiera incluso ser injusta (aunque más de uno podía tener razones objetivas para sentirse así). El dato tiene importancia en el contexto de una cultura funcionarial de corte clásico, en el que prima una profunda conciencia de los derechos adquiridos unida a una marcada actitud reivindicativa. Al menos resulta interesante constatar que los ex-asesores no reclaman ningún derecho adquirido ni reivindican un tratamiento especial a su regreso al centro. Por un lado, han aceptado las reglas del juego de aquello que llamábamos la reversibilidad del estatus; por otro, su conciencia de *hijos pródigos* sólo les deja decir que están encantados con el regreso y que el medio escolar es su medio natural.
- *El papel del ex-asesor en los centros*. En los primeros tiempos del choque de realidad, los ex-asesores, además del recelo o el rechazo de que ya hemos hablado, perciben que en los centros reina un inmovilismo agudo y un escepticismo paralizante; las reuniones son ceremonias para marear los temas, ocasiones rituales donde se habla mucho y no se hace nada. Pero más adelante, se va revelando en los hijos pródigos una especie de liderazgo involuntario, un reconocimiento indirecto por parte de sus colegas de su capacidad de movilizar recursos y utilizar el conocimiento disponible. Hay un claro *efecto colateral* de la formación recibida y adquirida durante su experiencia en el CEP que, en la mayoría de los casos, juega sin ninguna duda a favor del centro. Los ex-asesores, de hecho, asumen responsabilidades, toman iniciativas, buscan alianzas, despliegan y diseminan opiniones y posiciones progresistas y avanzadas en el contexto de su centro. Sus compañeros asumen que tienen la ventaja de manejar información «privilegiada» y los equipos directivos prefieren tenerlos de su lado a tenerlos enfrente. Se diría que, como mínimo, tienen el estatus de «miembro conspicuo del claustro». Hay pocas dudas de que el capital que aportan los ex-asesores a sus centros es, por lo general y con todas las variaciones y matices que se quieran, incalculable. El CEP ha supuesto, de facto, un conjunto de oportunidades de autoformación en tanto que docentes que difícilmente podría haberse adquirido de otra forma.
- El proceso de resocialización profesional de los ex-asesores puede describirse en términos de lo que hemos denominado una fusión inversa de rol profesional –en relación con la primera fusión de rol que llevaron a cabo

cuando pasaron de profesores a asesores. Este proceso, que según reconocen los ex-asesores no es nada fácil– implica una reconfiguración tanto de la identidad docente como de la identidad disciplinar. Por una parte, la experiencia de asesoramiento ha supuesto para nuestros sujetos una *ganancia de identidad docente* en general, que se incrementa todavía más al llegar de vuelta a los centros; por otra, es más que revelador que ninguno de ellos haya narrado la experiencia del CEP en términos de *pérdida de su identidad disciplinar*, que por tanto tendría que recuperar al regresar a la enseñanza de su materia. La resocialización profesional conlleva además una renuncia sólo parcial a la utopía construida en los años del CEP y la instalación en una actitud pragmática y posibilista, que en ningún caso se contradice con un marcado sentido del servicio público.

BIBLIOGRAFÍA

ALVÁREZ ROJO, V.: «La intervención orientadora en los EPOEs de Andalucía. Una aproximación etnográfica», en *Revista de Educación*, 306 (1995), pp. 347-374.

BARQUÍN, J.: «La investigación sobre el profesorado: estado de la cuestión en España», en *Revista de Educación*, 306 (1995), pp. 7-65.

BIOTT, C. (Ed.): *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. Londres, Falmer Press, 1991.

BOLÍVAR, A.: *La investigación biográfico-narrativa en educación: Guía bibliográfica*. Granada, Universidad de Granada, 1997.

DENZIN, N. K.: *Interpretative biography*. Londres, Sage Publishers, 1989.

ESCUDERO, J. M. y MORENO, J. M.: *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid, Comunidad Autónoma de Madrid, 1992.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. y BARQUÍN, J.: «Opinión del profesorado andaluz sobre la formación permanente: estudio de dos generaciones de docentes», en *Revista de Educación*, 317 (1998), pp.281-300.

GARCÍA GÓMEZ, S.: «La difícil convivencia de intereses en actividades de formación permanente», en G. RODRÍGUEZ; J. GIL y E. GARCÍA: *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Aljibe, 1996, pp. 319-347.

GRANADO, C.: «Situación actual y alternativas a la evaluación de la formación permanente del profesorado: la construcción de una propuesta de actuación centrada en el marco de un Centro de Profesores», en *Enseñanza*, 12 (1994), pp. 139-153.

— «Evaluación de proyectos de formación centrada en la escuela», en G. RODRÍGUEZ; J. GIL y E. GARCÍA: *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Aljibe, 1996, pp. 293-317.

LINCOLN, Y. y GUBA, E.: *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Sage Publications, 1985.

MARCELO, C.: *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid, CIDE, 1991.

— (Coord.): *Investigación en Formación del Profesorado*, Madrid, Cincel, 1992.

— «¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias», en *Revista de Educación*, 313 (1997), pp. 249-278.

MARSHALL, C. y ROSSMAN, G. B.: *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, Sage Publishers, 3.ª ed., 1999.

MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M.: *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, Sage Publishers, 2.ª ed., 1994.

MORENO, J. M.: «Desarrollo del currículum, renovación pedagógica y asesoramiento», en J. M. ESCUDERO (Ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Síntesis, 1999, pp. 237-263.

NIETO, J. M.; PORTELA, J. M. y BOTÍAS, F.: *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona, Ariel, 2000.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E.: *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Aljibe, 1996.

RODRÍGUEZ ROMERO, M. M.: *El asesoramiento educativo*. Archidona, Aljibe, 1996.

SÁNCHEZ, E.: «El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores», en *Infancia y aprendizaje*, 91 (2000), pp. 55-77.

SMITH, L. H.: «Biographical method», en N. K. DENZIN e Y. S. LINCOLN (Eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1994, pp. 286-305.

STAKE, R. E.: «Case studies», en N. K. DENZIN y Y. S. LINCOLN (Eds.): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Sage Publications, 1994, pp. 236-247.

VEENMAN, S.: «Perceived problems of beginning teachers», en *Review of Educational Research*, 54 (1984), 2, pp. 143-178.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. et al: «El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva», en *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2001), 1, pp. 199-220.

WOODS, P. y SIKES, P. J.: «The use of teacher biographies in professional self-development», en F. TOOD (Ed.): *Planning continuing professional development*. Londres, Croom Helm, 1987, pp. 123-143.

YIN, R. K.: *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hills, Sage Publications, 1984.

PERFIL LABORAL Y NECESIDADES DE FORMACIÓN EN PERSONAS ADULTAS EN PARO (30-45 AÑOS). UN ESTUDIO Y EMPÍRICO

ÁNGEL GARCÍA DEL DUJO (*)
ANTONIO VÍCTOR MARTÍN GARCÍA (*)

RESUMEN. La investigación parte de la hipótesis general de la estrecha conexión existente entre el nivel de formación y las posibilidades de acceso al mercado de trabajo, así como de la necesidad de una formación polivalente y reciclaje continuo de los trabajadores en la sociedad actual. En este sentido, se trató de detectar el perfil y las necesidades de formación de la población de 30 a 45 años en paro en una muestra de 321 personas adultas. Estratificada la muestra en cuatro variables (sexo, edad, zona geográfica y nivel académico), se investigan las relaciones de los distintos estratos con variables como formación ocupacional, antecedentes y situación laboral, autopercepción del nivel de formación, necesidades de formación, etc. Los datos obtenidos muestran una situación general de precariedad e inestabilidad laboral, en la que la mujer tiene más dificultades de acceso al empleo que los hombres.

ABSTRACT. The present research is based on the general hypothesis of the existence of a tight relationship between training levels and access to the job market and of the need for a continuous polyvalent training and recycling of workers in today's society. In this sense, attempts have been made to detect the profile and training needs of the unemployed population sector between 30 and 45 years of age in a sample of 321 adults. Once the sample had been stratified according to four variables (gender, age, geographic zone of residence and academic level), we investigated the relationships between the different strata and variables such as vocational training, job background and present situation, self-perception of training levels, training requirements, etc. The data obtained point to a generalised situation of precariousness and job instability, in which wornen find greater difficulties in accessing jobs than do men.

CONTEXTUALIZACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El estado actual de la investigación muestra de un modo bastante persuasivo que la formación o la ausencia de ella es un factor condicionante, seguramente el más condicionante, con relación a la consecución o mantenimiento del empleo, así como con relación a su calidad. Esta

(*) Universidad de Salamanca.

Fecha de entrada: 29-01-2002 Fecha de aceptación: 26-6-2002

afirmación parece redoblar su valor y vigencia a medida que nos adentramos en la llamada sociedad de la información y del conocimiento, donde la rapidez en la introducción de innovaciones tecnológicas y organizacionales en las empresas está produciendo un acortamiento de los ciclos de cambio social y tecnológico que amenaza con condenar a la obsolescencia a muchas de las capacitaciones profesionales que no han sido arrumbadas ya.

Como consecuencia, la formación, cantidad y tipo de formación, aparece a los ojos de todo ciudadano y trabajador como una herramienta imprescindible para afrontar el proceso de inserción socio-laboral con un mínimo de probabilidades de éxito, situación esta que se acentúa sobre manera cuando focalizamos la reflexión sobre determinados colectivos que, sin poder considerarse excluidos de la dinámica de inserción en la vida activa, presentan características específicas que les vuelven altamente vulnerables[1].

Además, como también es conocido, cuando la formación de base es poco flexible, lo cual sucede siempre que es muy corta, resulta imposible adecuarse a las nuevas demandas del empleo, lo que quiere decir que el empleo del futuro estará en manos de los que más formación general acumulen, esto es, reutilizable en muchos escenarios laborales distintos. Pero buena parte de la población ocupada y activa desocupada carece de ella, es decir, se encuentran en una situación que va más allá de la mera obsolescencia académica, en cuanto que su formación es inferior a la demandada por los mercados de trabajo como condición de acceso a los mismos. El efecto inducido es muy claro: con cada cambio tecnológico que se produce, buena parte de los antiguos trabajadores quedan marginados del ciclo de producción, con pocas posibilidades, además, de incorporarse al mismo en el futuro. Éste es el caso, en general, de los activos desocupados mayores de 30 años. Algunos estudios han mostrado que en los últimos 20 años los requisitos de cualificación académica necesarios para ingresar en los mercados de trabajo, medidos en años de escolaridad, se han multiplicado por dos, pasando de poco más de 5 años de media a principios de los setenta a 9,5 a principios de los noventa (Alonso Maturana, 1995, 1997; Luis Sanzo, 1995). En el mismo sentido se afirma en estos y otros estudios nacionales que «un incremento de un año de escolaridad en el nivel medio de estudios de la población va asociado con una disminución de la tasa de paro de más de cuatro puntos» concluyéndose que «existe una relación directa entre la tasa de desempleo y el nivel de estudios de los parados».

La reflexión que venimos haciendo muestra que la conexión entre empleo y nivel académico es una relación estadísticamente muy relevante. Sin embargo, la mejora que se ha producido en el indicador «formación académica» en relación al empleo en las últimas dos décadas, en especial en la última, tiene mucho más que ver con la sustitución de la clase ocupada con bajos créditos académicos por jóvenes con formación que con una mejora de las estrategias de formación social y laboral en relación con los adultos ocupados o desocupados (Garrido, 1997), de manera que en el futuro la distancia que separa a los que disponen de titulación de los que no la tienen podría hacerse aún mayor. Esta situación, que amenaza a una parte creciente de la mano de obra ocupada y activa desocupada en situación técnica de obsolescencia académica, debe tomarse, por el potencial de conflicto que acumula, como el principal desafío al que deberá

(1) Los resultados que aquí presentamos forman parte de una investigación financiada por la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Castilla y León con el título «Análisis de necesidades de formación de personas adultas (mujeres y hombres entre 30 y 45 años en situación de paro)».

hacer frente la sociedad de las naciones y las regiones desarrolladas que disfrutan de altos niveles de vida y renta, pero que, en las nuevas condiciones propiciadas por la instalación de la sociedad de la información, han visto cómo sus antiguos instrumentos de redistribución de la riqueza (trabajo y salario) han dejado de funcionar satisfactoriamente o lo hacen de un modo crecientemente selectivo. Parece claro, además, que el colectivo de adultos que nos interesa en esta investigación es el que acumula menos defensas académicas para hacer frente a esta situación.

Una segunda línea de contextualización de nuestro trabajo conecta inevitablemente con la misión fundamental que ayer y sobre todo hoy se atribuye a la educación, en cuanto proceso y mecanismo de fomento y desarrollo de todo el potencial del individuo y no sólo como herramienta dinamizadora del mundo productivo; la adquisición de conocimientos y competencias debe acompañarse de una educación del carácter, de una apertura cultural y de un despertar a la responsabilidad social. Sólo así, desde la fuerza que irradia la cultura general como instrumento de comprensión de la realidad, se pondrán en marcha dinámicas de promoción de igualdad de oportunidades. En nuestro ánimo está la evidencia de que la sociedad de nuestro tiempo ha entrado en una fase de transición hacia una nueva forma de sociedad, cuya construcción depende de nuestra capacidad para encontrar respuestas adecuadas en dos direcciones, en el ámbito cultural y en el ámbito profesional, direcciones que deben caminar paralelas en cuanto pivotan sobre un mismo punto de apoyo que no es otro que el conocimiento. En última instancia lo que pretendemos expresar es que está en juego la capacidad de reducir el riesgo de que la sociedad se divida entre los que saben y los que no saben. De ahí que el reto sea reducir las diferencias entre estos dos grupos a través de una formación permanente y polivalente que se concreta en los cuatro parámetros ya conocidos: saber, saber hacer, saber ser y saber vivir (Delors, 2000). Sólo una educación básica de calidad preparará para esta necesaria polivalencia en términos de actitudes y aptitudes y sólo una educación básica de calidad propiciará procesos de formación a lo largo de toda la vida, en cuanto dispone y fomenta el desarrollo permanente de las competencias del sujeto y de su integración en la vida activa.

Y como tercera línea de reflexión sustentadora de nuestro trabajo, queremos dejar constancia de que suele ser frecuente en el campo de la investigación social y educativa tratar éste y otros temas de la educación de adultos en general, sin diferenciar grupos de edad que están aconsejando análisis más particularizados sobre necesidades específicas de formación. No todos los colectivos de adultos presentan la misma trayectoria de formación, ni siquiera un mismo nivel formativo adquirido en los últimos treinta años mantiene idéntico valor cuando se adopta la perspectiva de exigencia de nuestros días. Además, no cabe duda de que hay determinados colectivos que, por las características coyunturales que definen su trayectoria así como por las coordenadas temporales en que se encuentran, se muestran más sensibles a la acción de formación y presentan un mayor y más amplio nivel de incidencia en cuanto a posibles repercusiones.

Precisamente ésta es la última razón por la que hemos desarrollado una investigación de orientación diferente a los múltiples estudios que en estos momentos existen. Nuestro objetivo se ha centrado en detectar el perfil laboral y formativo, así como diagnosticar las necesidades de fonnación que presenta el grupo de edad comprendido entre los 30 y 45 años en situación de paro, y ello por un doble interés de indudable trascendencia y que conecta con las dos primeras líneas de reflexión que recogíamos más arriba: de un lado, estas personas son las que tienen hi-

jos en enseñanza obligatoria y no podemos olvidar a este respecto que el nivel de formación de un individuo correlaciona positivamente con el nivel de formación de sus progenitores. De hecho, dado el nivel de formación que presentan en algunos casos así como las características de la formación que adquirieron, esas personas en ocasiones se muestran incapaces de prestar la colaboración suficiente y necesaria que requieren sus hijos de manera progresiva en el desarrollo escolar. De otro lado, estas personas, especialmente las mujeres, son las que, a medida que avanzan sus hijos en el ámbito escolar, manifiestan interés por incorporarse al mundo laboral, teniendo grandes dificultades por la obsolescencia de su formación, y en el caso de hombres y mujeres que ya han entrado alguna vez en ese mundo, están sometidos a numerosos y bruscos movimientos de entrada y salida. En este sentido, no debemos olvidar que el nivel de éxito socioeconómico de una persona, medido por su inserción laboral, correlaciona positivamente con su nivel de formación.

En resumen, el amplio colectivo de personas de esta franja de edad presenta unas características particulares y de amplias repercusiones sociales, ya sea por vía directa o indirecta, lo que incrementa el interés de nuestra investigación. Salvadas todas las connotaciones peyorativas, podríamos decir que estamos ante una franja de edad no «protegida» socialmente, ni en sentido cultural ni laboral.

DISEÑO, INSTRUMENTOS Y METODOLOGÍA

Como ya hemos señalado, la población objeto de nuestro estudio está constituida por las personas con edades comprendidas entre los 30 y los 45 años en situación de paro laboral[2], y puesto que esta población está distribuida en los registros del Instituto Nacional de Empleo en función de una serie de criterios, algunos de los cuales utilizaremos nosotros como variables independientes en el estudio estadístico posterior sobre la información proporcionada por el cuestionario aplicado[3], hemos realizado una estratificación de la población, y de la muestra correspondiente, de acuerdo con las siguientes variables: sexo, edad (se definen tres bandas de edad: 30/34, 35/39 y 40/45 años), zona (rural y urbana) y nivel académico (nueve estratos), garantizando en la muestra la representatividad estadística de cada estrato de la población. Con estos presupuestos, el tamaño obtenido de la muestra es n=374; dada la confidencialidad de los datos, la selección de los individuos en cada estrato se realizó de manera aleatoria por personal perteneciente al propio INEM. Por otro lado, y con el fin de garantizar estimaciones de mayor precisión y fiabilidad, fijamos como objetivo del estudio un error máximo del 5% y como valor de confianza el 95,45 %.

El número de cuestionarios recibidos ha sido de 321, lo que supone un 86% de los 374 enviados. El porcentaje, pues, de

(2) La parte empírica de este estudio está desarrollada en la provincia de Palencia, que por las características demográficas, socioeconómicas y formativas de su población, puede ser considerada como una provincia tipomedio de la región de Castilla y León y, por extensión, de una parte del Estado. El tamaño de la población definida en este caso ha sido de 5.629 personas. Queremos dejar constancia aquí de nuestro agradecimiento al INEM de Palencia por la colaboración prestada en todo, sobre todo en la fase de distribución de los cuestionarios.

(3) Para la recogida de información se aplicó un cuestionario elaborado por nosotros; en el Anexo se recogen sólo los ítems relacionados con el trabajo que ahora presentamos. El análisis de datos ha sido realizado con el paquete estadístico SPSS *(Statistical Package for Social Sciences)*, Norusis, M. SPSS/PC+ for the IBM PC/XT/AT. SPSS Inc. Chicago, 1986.

respuesta total puede considerarse altamente satisfactorio. Queremos reseñar, además, la gran proporcionalidad en la tasa de respuesta por zona, edad y sexo; y respecto del nivel de estudios se detecta una falta de sintonía entre los datos del INEM y los que los sujetos proporcionan en la pregunta correspondiente del cuestionario. Estas discrepancias son achacables, en parte, tanto a la posible no actualización de los datos del INEM, cuando un individuo asciende de nivel de estudios, como a la inadecuada autoclasificación de algunos individuos de niveles bajos. No obstante, en estos niveles bajos era también previsible un menor índice de respuesta, por las dificultades para enfrentarse por sí mismos a un cuestionario tan amplio y, en algunos tramos, ligeramente complejo. En cualquier caso, un índice de respuesta superior al 80% es altamente satisfactorio para un estudio de esta naturaleza.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

El total de los cuestionarios recibidos se distribuye en función del género de la forma siguiente: el 31,46% de las contestaciones pertenecen a varones y el 68,22% pertenecen a mujeres. En cuanto a la edad, la franja que mayor número de personas concentra es la comprendida entre los 30-34 años (40,18%), seguida de la de 35-39 años (32,08%) y, por último, un 27,41 % que se sitúan entre los 40-45 años. El estado civil que presentan los encuestados se distribuye en las siguientes categorías: el 62,61% están casados, el 30,84% solteros, un 0,93% viudos y el 5,60% separados/divorciados.

TABLA I

Nivel de estudios alcanzados por los encuestados y sus progenitores

	Encuestados		**Padres**		**Madres**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
1 (Sin estudios)	07	02,18	033	10,28	036	11,21
2 (E. Primarios)	56	17,44	118	36,76	127	39,56
3 (Cert. Escolaridad)	55	17,13	025	7,78	026	08,09
Total Bloque uno	**118**	**36,75**	**176**	**54,82**	**189**	**58,86**
4 (FP1)	31	09,65	003	0,93	-	-
5 (Graduado Escolar...)	55	17,13	020	6,23	023	07,16
Total Bloque dos	**86**	**26,78**	**023**	**7,16**	**023**	**07,16**
6 (FP2)	21	06,54	002	0,62	-	-
7 (Bachillerato Superior)	40	12,46	008	2,49	006	01,86
Total Bloque tres	**61**	**19,00**	**010**	**3,11**	**006**	**01,86**
8 (Titulo Grado Medio)	33	10,28	008	2,49	003	00,93
9 (Titulo Grado Superior)	21	6,54	005	1,55	004	01,24
Total Bloque cuatro	**54**	**16,82**	**013**	**4,04**	**007**	**02,17**
Missing	02	0,62	099	30,84	096	29,9

Incluimos aquí también otras circunstancias que enriquecen, aunque sea problemáticamente, el perfil de nuestro colectivo, tales como el modo-lugar de convivencia: un 4,04% vive solo, el 8,41% en pareja sin hijos, el 54,82% en pareja con hijos, el 28,03% vive con los padres y un 4,67% se encuentran en otra situación. Casi las dos

terceras partes de nuestro colectivo viven en pareja, mayoritariamente con hijos, y se aproxima al 30% el colectivo de personas que viven con los padres. En cuanto al número de hijos se observa que el 37,07% no tiene ninguno frente al 62,93% que sí los tienen y que se distribuyen de la siguiente manera: el 22,74% tiene un hijo, el 31,77% tiene dos, el 7,78% tiene tres y el 0,62% tiene cuatro hijos. La mayoría de los hijos en el momento de la obtención de los datos se encuentra en edad de escolaridad obligatoria; destacamos ese 30% que tienen hijos entre 10 y 15 años, momento en el que más ayuda demandan de los padres para la realización de las tareas escolares. En cuanto al nivel formativo se han considerado nueve valores para un referente triple: el encuestado, el padre y la madre (sus progenitores). Para facilitar nuestro análisis los nueve valores se agrupan en cuatro bloques. La tabla I recoge estos datos.

Como puede apreciarse, los encuestados en su mayoría han frecuentado un centro escolar, ya que sólo el 2,18% manifiestan que no tienen ningún tipo de estudios. No sucede lo mismo con sus progenitores, puesto que más del 10 % es etiquetado como «sin estudio». En general se observa un bagaje formativo familiar bastante deficitario, de acuerdo con las consideraciones que hacíamos cuando hablábamos de la relación entre nivel de formación y empleo, que constituye un elemento más de exclusión profesional. Sólo un 19,0 % ha cursado estudios medios o superiores y sólo el 16,82% ha conseguido una titulación de nivel medio o superior, cifras que descienden sensiblemente en el caso de los padres.

ANÁLISIS DE DATOS Y PRINCIPALES RESULTADOS[4]

Presentamos a continuación, de manera resumida, algunos de los resultados más interesantes del estudio empírico realizado, en relación con los siguientes aspectos: 1) antecedentes de formación ocupacional; 2) antecedentes y situación laboral de los desempleados entre 30 y 45 años; 3) realización de trabajos remunerados en los últimos 10 años; 4) percepción de los motivos por los que no se encuentra trabajo; 5) entrevistas de trabajo; 6) estrategias de búsqueda de empleo; 7) autopercepción sobre su nivel de formación; 8) autopercepción sobre las necesidades de formación y 9) necesidades de formación.

Formación ocupacional

Se aprecia un importante porcentaje de parados (61,4%) que no ha realizado ningún curso de formación complementaria en los últimos 10 años a partir de la «titulación de base», y sólo un 5,6% de los sujetos ha realizado cuatro o más cursos de formación a lo largo de dicho período.

En relación con otros estudios complementarios (del tipo idiomas, cursos de ofimática, etc.) se observa que en torno al 15% han seguido algún curso relacionado con los idiomas, porcentaje que aumenta significativamente en el ámbito urbano y disminuye en el rural. Por otro lado, en torno al 21 % han realizado cursos de informática, resultando estadísticamente significativa la diferencia entre el grupo de los más jóvenes (situados en la franja de edad

(6) Los prolegómenos del tratamiento estadístico consistieron en una depuración exhaustiva de los datos en busca de coherencia en las respuestas, proceso consustancial a todo estudio estadístico, y una simplificación de las variables agrupando «valores próximos» cuando las respuestas eran demasiado dispersas. Por otro lado, después del análisis exploratorio, y dado el carácter fundamentalmente descriptivo del estudio y el tipo de variables consideradas, en su mayor parte nominales, se han realizado análisis bivariables, utilizando como prueba de contraste el estadígrafo Chi cuadrado X^2).

de 30 a 35 años) respecto a los otros dos grupos de edad (p.05). También resulta significativa la diferencia entre los procedentes del ámbito urbano o rural: en el primer caso se produce un mayor porcentaje de personas que han realizado estudios de informática. Este dato es el que cabía esperar, dado que en las zonas urbanas es mayor la oferta y las posibilidades de acceso a ese tipo de cursos; con todo, refuerza también la idea de una escasa «movilidad formativa» de la zona rural.

GRÁFICO I

Porcentajes de personas que han realizado cursos de formación (de 1 a 6, o más) en los últimos diez años

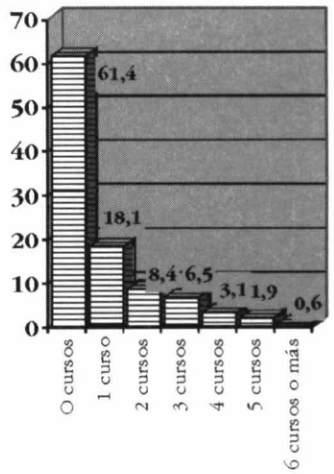
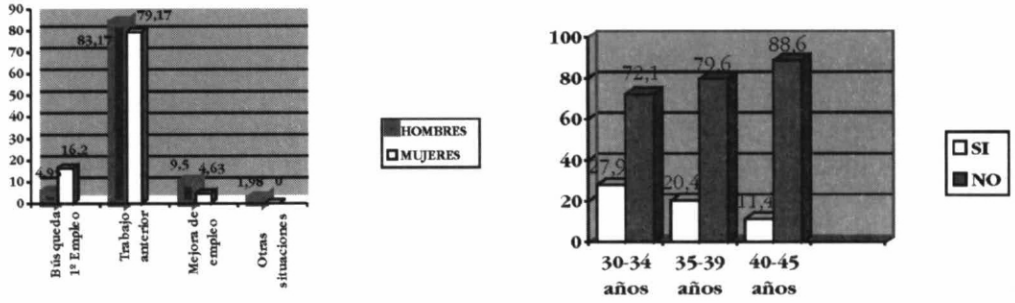


GRÁFICO II

Situación laboral de la muestra y Porcentajes de personas por grupos de edad que realizaron algún curso de formación durante los últimos diez años



Ampliamos este apartado con algunas consideraciones en torno a los hábitos de lectura de nuestro colectivo. Los resultados muestran que un 6,9% confiesa no leer nunca libros, mientras que un 25,8% dice leerlos todos o casi todos los días. Aunque se percibe una tendencia a una mayor lectura de libros por parte de las mujeres, las diferencias no resultan estadísticamente significativas. Tampoco se producen diferencias por edades o por zonas. Hay que destacar el alto porcentaje que no responde a esta pregunta (el 20%); es posible que gran parte de ellos formen parte de la categoría que no los lee. Respecto a la lectura de periódicos, en torno a la mitad dice leerlos todos o casi todos los días y en torno a un 4% no leerlos nunca. En este apartado son los varones los que más leen, ya que, mientras el 56% dice leerlos todos los días, el porcentaje desciende en las mujeres al 42,9%. No se producen diferencias significativas por edad. El 30% de la muestra lee revistas al menos un vez por semana, un 12,8 % todos los días y sólo el 3,4% no las lee nunca. Las variables género, edad y zona de procedencia no tienen influencia en este ítem (n.c. 95,45%).

Antecedentes y situación laboral de los desempleados entre 30-45 años

Las categorías propuestas para la codificación de esta pregunta ofrecen, una vez analizadas, una realidad bastante nítida en relación con la situación y antecedentes laborales de la muestra. En primer término, la gran mayoría manifiesta haber trabajado en algún momento anterior a la situación de desempleo actual (en tomo al 80% del total de la muestra), un 12,46% son personas en busca de su primer empleo y el 6,23% tratan de mejorar el actual. El resto de respuestas (1,5%) «no saben o no contestan» o han sido desconsideradas por inadecuadas al presentar una cierta confusión (por ejemplo, personas que decían estar jubiladas).

El estudio más preciso de esta cuestión, en función de las cuatro variables que han servido para la estratificación de la muestra (edad, género, nivel de estudios y zona de residencia) permite el siguiente análisis: si se establecen franjas por grupos de edad (30-34 / 35-39 / 40-45 años), se observa que del total de personas que manifiestan encontrarse en una situación de acceso al «primer empleo», el 65% se sitúa en el intervalo que va de los 30 a los 34 años, con la particularidad además de que en su gran mayoría son mujeres. Las diferencias entre los grupos de edad apenas son sensibles en las demás categorías de este ítem (como, por ejemplo, haber trabajado antes, «la mejora de empleo» u otras). La trayectoria laboral seguida en los años previos a la situación de desempleo actual no varía significativarnente de unos sujetos a otros en relación con el nivel de estudios alcanzado. Tampoco se observan diferencias cuando se considera la zona geográfica de residencia ($p>.05$).

Cabría concluir, pues, en este primer punto del análisis parcial que únicamente la edad (X^2=32,41, p=.0012) y el género (X^2= 14,35 , p=.0024) apuntan diferencias estadísticamente significativas respecto a la trayectoria y situación laboral de los encuestados. En el primer caso, los resultados responden a la lógica laboral: los individuos más jóvenes (el subgrupo en tomo al intervalo 30-34 años) forman el grupo mayoritario demandante de primer empleo. En el segundo caso, las mujeres desempleadas superan en porcentaje a los hombres en todas las situaciones definidas, excepto en la de «mejora de empleo». Pero veamos con mayor detenimiento estos resultados.

- **Personas en busca del «primer empleo».** La aproximación a este subgrupo nos permite observar

que está formado en su mayor parte por individuos que componen la franja de edad más baja elegida en el estudio (de 30 a 34 años), integrado además mayoritariamente por mujeres. Las personas que no han trabajado nunca (nos referimos lógicamente a empleos remunerados) se distribuyen en proporciones muy similares en función del nivel instructivo poseído (titulación académica), así como por el lugar de residencia habitual, lo que indica una escasa o nula incidencia de estos factores en la consecución del «primer empleo».

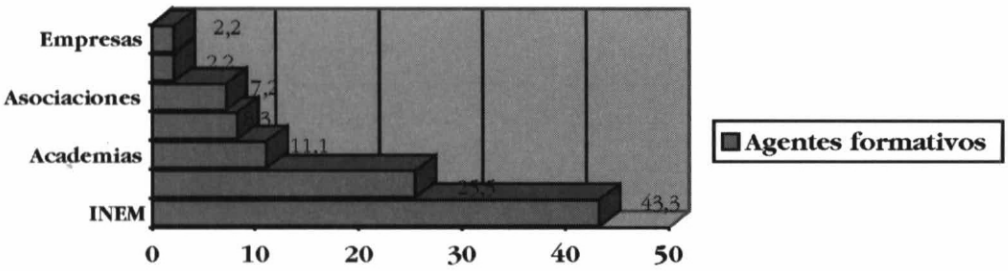
- **Desempleados que han trabajado antes («trabajadores en paro»).** Representan más del 80% del total de la muestra de los adultos parados encuestados. La presencia en este subgrupo de mujeres en paro es también muy significativa (67% del total). La edad no supone en sí misma una variable discriminatoria en términos estadísticos, aunque sí se aprecia un importante número de personas menores de 35 años que dicen haber «trabajado alguna vez». Sin duda, este dato indica una clara situación de inestabilidad laboral, precariedad y sobre todo la ocupación de empleos de muy corta duración como rasgos característicos de la oferta laboral a la que han tenido acceso los sujetos encuestados. Por otro lado, un elevado porcentaje de este grupo (63,8%) manifiesta poseer un nivel académico por debajo de estudios de Bachillerato, FP2, o Enseñanza Media, no apareciendo finalmente diferencias significativas entre los grupos en base a la zona de residencia habitual (ámbito rural o urbano).
- **Trabajadores en situación de mejora de empleo.** Se han incluido aquí aquellos casos que están inscritos en el INEM y que se encuentran en alguna de las siguientes situaciones: trabajadores a tiempo parcial, interinos o autónomos que quieren un empleo por cuenta ajena, etc. Se trata de un pequeno numero de personas cuya nota más característica en términos de significatividad estadística es que un importante porcentaje de los mismos (en tomo al 45%) poseen bajos niveles formativos (iguales o inferiores al de Certificado de Escolaridad).

Realización de trabajos remunerados en los últimos 10 años

Como se ha señalado, la gran mayoría de los encuestados ha realizado trabajos remunerados en los últimos diez años (aportando datos sobre los mismos, lo que ayuda a distinguir la no respuesta de la respuesta negativa). En relación con esta pregunta conviene señalar las dificultades de codificación de las respuestas dadas por los sujetos, debido fundamentalmente a que se trataba de una pregunta abierta. De este modo, se pedía al entrevistado datos concretos sobre el lugar, empresa y período trabajado con anterioridad a la situación de desempleo actual. La lectura de los datos muestra un 83,49% de encuestados que han realizado trabajos remunerados con anterioridad a la situación de desempleo actual. A pesar de ello, lo cierto es que más de la mitad de ellos (en torno al 51%) han tenido una duración relativamente baja, menos de cinco años. Tan sólo el 18% manifiestan haber trabajado más de diez años.

GRÁFICO III

Organismos que impartieron los cursos realizados por los sujetos de la muestra



Los cruces de variables realizados en este punto muestran los siguientes aspectos de interés: por un lado, la edad de los sujetos no parece influir en el hecho de haber trabajado más o menos tiempo y, sobre todo, en la estabilidad en el puesto de trabajo en los diez últimos años (p>.05). Tampoco el nivel de estudios , la zona de residencia o el género son variables de influencia significativa sobre el período de tiempo trabajado (p>.05). En cambio, sí se aprecia una ligera diferencia estadística en razón del género en cuanto al hecho de haber trabajado antes o no (X^2= 7,60 , p=.0058). Más claramente, los hombres aparecen en mayor proporción con trabajo previo que las mujeres. Por otro lado, aparecen claras diferencias entre hombres y mujeres en relación con el sector profesional en el que se ha trabajado (X^2= 68,76 , p=.0000) . Así, en el caso de los hombres, la mayoría lo han hecho en trabajos vinculados con la industria (53,3%), construcción (12,2%), la administración pública (8,9%), hostelería (6,7%), servicios de banca, oficinas... (4%), comercio (4%), etc. En el caso de las mujeres, los sectores en los que se ha trabajado aparecen en este orden: la industria (25%), la administración pública (25%), el servicio doméstico, (15%), servicios de banca, oficina (11,5%), comercio (9,6%), transporte (9%), enseñanza privada (3,8%), etc. Sin embargo, estas diferencias entre hombres y mujeres no se mantienen en cuanto a la duración del tiempo trabajado por unos y otros. Del mismo modo, la zona de residencia (ámbito urbano-rural) tampoco establece diferencias a la hora de haber trabajado antes o no, ni tiene incidencia en la duración media del empleo ejercido (p>.05).

En cuanto a la relación entre el nivel de estudios y los sectores laborales donde se ha trabajado, se aprecia claramente (X^2 =89,48 , p= .0000) que las respuestas dadas por personas con un nivel instructivo más bajo (aquellos categorizados como «sin estudio», «estudios primarios» o con «certificado de escolaridad») se concentran en orden decreciente en la industria, el servicio doméstico, el sector transporte, la construcción y la administración pública. Por su parte, los encuestados con nivel instructivo equivalente a Graduado Escolar o FP1 han trabajado en la industria, la administración pública, los servicios de banca, oficinas...

el comercio y el servicio doméstico. Por su parte, las personas con niveles de estudios medios (BUP, COU o FP2) manifiestan haber trabajado en sectores como la industria, la administración pública, servicios o el comercio. Por último, los encuestados con nivel universitario (diplomados o licenciados) lo han hecho en el ámbito de la administración pública, la industria, los servicios, la enseñanza privada y el comercio.

GRÁFICO IV

Sectores laborales en los que se ha trabajado en los últimos 10 años según el género

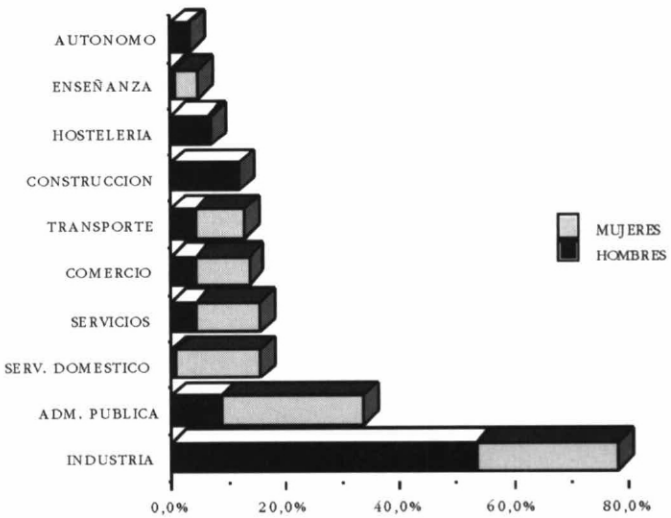


TABLA II

Sectores en los que se ha trabajado según nivel de estudios

NIVEL INSTRUCTIVO / SECTORES PROFESIONALES	Sin estudios Est. Primarios Certif. Escolar	Grad. Escolar FP1	Bachill. Sup. FP2	Estudios Universitarios	Total
INDUSTRIA	33,33	42,25	42,22	19,05	(86)
ADM-PUBL	9,20	18,21	20,00	40,48	(47)
S. DOMÉSTICO	18,39	7,04	2,22	2,38	(23)
SERVICIOS	2,30	11,27	11,11	16,67	(22)
COMERCIO	6,90	11,27	11,27	7,14	(20)
TRANSPORTE	13,79	5,63	4,44	0,00	(18)
CONSTRUCC.	10,34	0,00	4,44	0,00	(11)
HOSTELERIA	3,45	2,82	4,44	0,00	(7)
ENSEÑANZA	1,15	0,00	0,00	14,29	(7)
AUTONOMO	1,15	1,41	4,44	0,00	(4)
TOTALES	**(87)**	**(71)**	**(45)**	**(42)**	**(245)**

Percepción de los motivos por los que no se encuentra trabajo

La principal razón que los encuestados aducen al tratar de explicar las dificultades para encontrar un empleo es que «simplemente no hay suficientes empleos para todos los trabajadore». Es el único motivo en el que existe un acuerdo mayoritario. A esa causa se añade también en gran medida el hecho de asumir que no se tiene «la formación adecuada» o requerida para acceder a algunos trabajos. En lo que parece también existir acuerdo es en considerar que las dificultades a la hora de encontrar empleo no se deben a una cuestión de salario, es decir, al hecho de que los empleadores puedan pagar poco, ni tampoco a que no guste lo que se ofrece. Se apuntan además, en menor medida, algunas otras razones como, por ejemplo, una suerte de discriminación (en ocasiones por la edad, el género, el estado civil, algún tipo de minusvalía o, en mucha menor medida, cuestiones étnicas), abuso en las condiciones laborales (precariedad, explotación ...), o , finalmente, falta de experiencia laboral. Detengámonos brevemente en algunos de estos motivos:

- Motivo 1: «No hay suficiente trabajo». El 64,8% de los encuestados aprecia que éste es el principal motivo por el que no encuentran trabajo. Lo más llamativo de esta creencia es que es asumida mayoritariamente por todos los subgrupos en los que, para el análisis estadístico, se ha dividido la muestra (intervalos de edad, zona geográfica, nivel de estudios, género), no encontrándose en consecuencia diferencias en el cruce de las diferentes variables en este punto.
- Motivo 2: «La formación propia es insuficiente» (o no es la más adecuada para los empleos disponibles). Se trata del segundo motivo más valorado; sin embargo, aquí no de igual modo por el conjunto de personas que responden. Unicamente (y parece lógico que así sea) es el nivel de estudios o de titulación académica el rasgo o categoría que discrimina significativamente en este factor (X^2 =30,73, p=.0021). Se aprecia que los encuestados con más altos niveles instructivos (a partir de estudios medios) no consideran que su formación sea inadecuada a la hora de encontrar un empleo. En cambio, es mayoritario el número de personas con niveles educativos por debajo de ese grado que asumen este motivo como una de las razones que les dificulta o impide un adecuado acceso al mundo laboral.
- Motivo 3: «Los empleos ofrecidos son inadecuados o no gustan». La no consideración de este motivo como explicación de la falta de trabajo es mayoritaria en todas las categorías consideradas, excepto en la variable género. Las mujeres encuestadas manifiestan, aunque sólo ligeramente, un mayor acuerdo en esta creencia que los hombres (X^2 =14,31, P=.0063).
- Motivo 4: «Los sueldos de los empleos disponibles son muy bajos». Se trata en este caso de un motivo apenas valorado como causa que explique la falta de acceso al empleo, aunque se precise que efectivamente las retribuciones de algunos trabajos que podrían obtenerse sean bajas.

Convocatoria a los parados para realizar pruebas o entrevistas de trabajo y motivos por los que no fueron seleccionados

Nos interesaba determinar en este apartado el número de sujetos que al menos habían tenido la oportunidad de encontrar empleo mediante la participación en algún tipo de prueba o entrevista de trabajo. Los

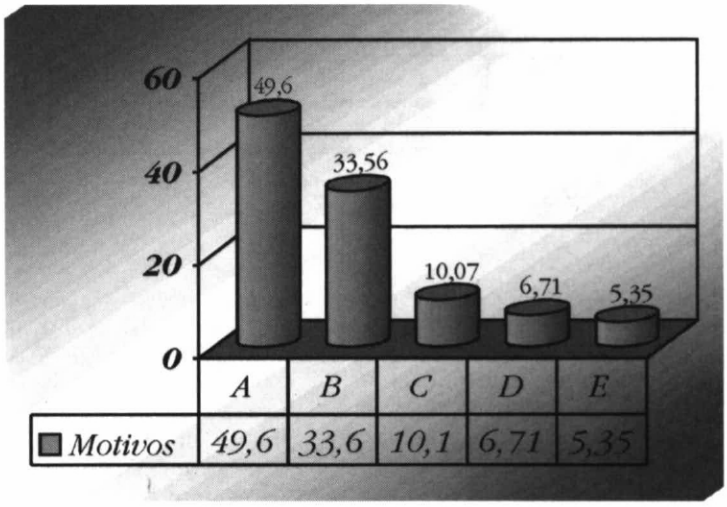
datos señalan en este sentido que el 46,42% de los encuestados ha sido convocado para realizar algún tipo de prueba o entrevista de trabajo, frente al 51,71% que no lo ha sido nunca. Lo interesante aquí era conocer el perfil de aquéllos que han realizado este tipo de pruebas para acceder a un empleo; es decir, si podrían encontrarse rasgos comunes en el grupo convocado a este tipo de pruebas, en base a alguno de los grupos o estratos estimados en el estudio. Asimismo, nos parecía de notable interés precisar , en opinión de los afectados, los argumentos que sirven para justificar o explicar el porqué no se consiguió el trabajo.

En el primer caso son más los hombres los que, de forma significativarnente mayoritaria, han sido convocados para pruebas o entrevistas de trabajo (de entre los hombres, más del 60%; en las mujeres en tomo al 40% fueron convocadas). Resulta significativa también la relación entre el nivel de estudios de los encuestados y la realización de pruebas o entrevistas de trabajo (X^2= 20,98, p = .0001) Es decir, un mayor nivel instructivo o de titulación académica se corresponde con un mayor porcentaje de personas que han sido convocados a este tipo de pruebas. Dicho de otro modo, los encuestados con niveles educativos más bajos son los que menos han participado en pruebas de selección.

Por otro lado, y dada la gran cantidad de posibles motivos o razones para justificar el hecho de no haber sido seleccionado en estas pruebas, se optó por utilizar una pregunta de respuesta múltiple para este apartado. De entre aquellos encuestados que sí fueron convocados alguna vez para realizar pruebas o entrevistas de empleo, justifican no haber conseguido el trabajo que se buscaba por alguna de las siguientes razones:

GRÁFICO V

Percepción de los motivos por los que no se encuentra trabajo



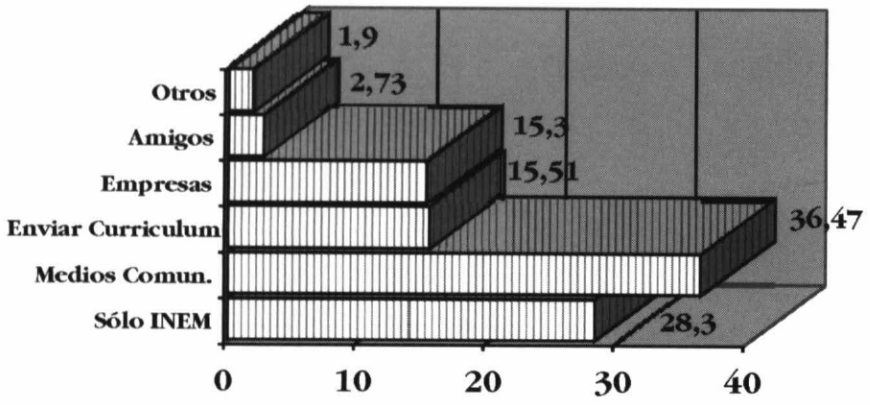
Claramente se aprecia que los desempleados encuestados entienden que son muchos los candidatos con los que hay que rivalizar para obtener un trabajo y, además, en consonancia con lo expresado en anteriores respuestas, son pocas las plazas laborales ofertadas. Además de esto, los pocos puestos que existen se entiende que en muchos casos están dados de antemano; en tercer lugar, se percibe una deficiente o insuficiente

formación o preparación; finalmente, y en menor medida ya, tal vez la mala suerte hizo que la entrevista saliera mal o por algún tipo de consideración discriminatoria en base a factores relacionados con la edad o el género.

Estrategias de búsqueda de empleo de los adultos sin empleo de entre 30 y 45 años

La principal estrategia utilizada para encontrar empleo se basa en el uso de los medios de comunicación social (el 36,47% del total utiliza esta estrategia preferentemente). Le sigue la inscripción en el INEM como único medio utilizado para encontrar trabajo (28,3%), enviar el curriculum vitae a las empresas a las que se supone se tiene alguna posibilidad de contratación (15,51%), acudir directamente a las empresas que ofrecen empleo (15,30%) o, en algunos casos, acudir a los amigos en busca de ayuda laboral (2,73%). Veámoslo de un modo más claro en el siguiente gráfico:

GRÁFICO VI
Estrategias de búsqueda de empleo



- *La búsqueda de empleo utilizando los medios de comunicación social.* Entre los encuestados que utilizan como estrategia básica la búsqueda de empleo a través de la prensa y demás medios de comunicación social, más de la mitad lo hace «habitualmente» y el resto se divide a partes iguales entre los que lo hacen «diariamente» y los que indagan en la prensa «de vez en cuando». Por contra, son también un importante número los que no utilizan esta estrategia (el 45,5% del total). Un análisis más preciso de los datos nos lleva a observar que más de la mitad de los encuestados que buscan empleo a través de los medios de comunicación son personas que se sitúan en la franja de edad que va de los 30 a los 34 años (los más jóvenes del intervalo de edad considerado en el estudio). Además este tipo de estrategia es más utilizada por los desempleados que viven en el ámbito urbano (concretamente el

67% de los que buscan en la prensa o en otros medios viven en zona urbana (X^2 = 29,76, p =.0000) y, por último, poseen los más altos niveles educativos (preferentemente son los universitarios quienes de manera mayoritaria manifiestan recurrir a la consulta a los medios de comunicación: prensa, revistas o publicaciones especializadas, etc., a la hora de buscar trabajo, haciéndolo además de manera habitual.

- *La inscripción en el INEM como estrategia para obtener un empleo.* Este tipo de estrategia es la opción elegida por los desempleados de mayor edad (X^2=12,04, p=.0024). Los datos indican que los más jóvenes utilizan otras estrategias alternativas o complementarias. También es mayoritario este medio entre los encuestados que residen en zonas rurales. Por último, las personas con niveles de estudios más bajos (Graduado Escolar para abajo) valoran la inscripción en el INEM como estrategia preferente para buscar empleo frente a aquéllos con niveles de titulación media (Enseñanza Media, Bachillerato ...) o superior (Estudios Universitarios) (X^2=19,36, p=.0002).
- *El contacto personal con las empresas y el envío de curriculum como estrategias para buscar empleo.* Las vías anteriores de búsqueda de empleo suponen básicamente la utilización de «mediadores» entre el desempleado y el empleo. Frente a ellas, otro tipo de estrategias posibles suponen una mayor implicación personal del interesado, bien de manera indirecta, dándose a conocer a través de una presentación formal, vía curriculum personal y profesional, o bien directamente acudiendo a las propias empresas a demandar trabajo, contactando con los empleadores y responsables de las mismas, o a través de amigos. El primer caso (la utilización y remisión a las empresas del curriculum vitae) es un tipo de estrategia utilizada por los más jóvenes (X^2 =12,06, p =.0024) y además por los desempleados con más altos niveles de titulación académica (tan sólo 7 de cada 100 casos con titulación igual o inferior a Graduado Escolar utilizan esta estrategia (X^2 = 59,03 , p= .0000). En el segundo, la visita directa a la empresa para solicitar trabajo, es un tipo de comportamiento más utilizado por los hombres (un 38 % frente a un 15% de mujeres que también lo hacen. X^2 =18,86, p=.0001).

AUTOPERCEPCIÓN DEL NIVEL DE FORMACIÓN GLOBAL O GENERAL DE CARA A AFRONTAR DIFICULTADES DE LA VIDA COTIDIANA

La percepción que la gran mayoría de encuestados tiene sobre su propio nivel de formación, de cara a enfrentar los problemas habituales y cotidianos de la vida es «satisfactoria» o «muy satisfactoria». Esta autopercepción es además globalmente asumida por cada uno de los estratos o categorías en los que se ha subdividido la muestra para el análisis. Por tanto, no aparecen diferencias entre los grupos en este punto en función de la edad cronológica, el género, la zona de residencia o el nivel de estudios (p.>05).

AUTOPERCEPCIÓN DEL NIVEL DE FORMACIÓN Y EMPLEO DE CARA A ENCONTRAR TRABAJO

En cuanto a la autopercepción del nivel de formación (entendida ahora en su vertiente técnico-profesional o de cualificación profesional) como un aspecto básico para encontrar trabajo es valorado del modo siguiente por los encuestados: un 13,07% la encuentra insatisfactoria o muy insatisfac-

toria, frente a un 44,5% que la valora positivamente como satisfactoria o muy satisfactoria. Destaca en este sentido el 33,33% que se sitúan en un punto intermedio, considerando ese tipo de formación sencillamente como «regular».

TABLA III

Nivel de estudios (valores agrupados) y grado de satisfacción con la formación técnico profesional propia de cara a encontrar empleo

Nivel de Estudios	Muy Insatisfac.	Instatisf.	Regular	Satisfactoria	Muy Satisf.	N.S./N.C.
Certif. Escolar o inferior	4,39%	11,40%	37,72%	33,33%	2,63%	10,53%
Grad. Escolar o FP	2,35%	10,59%	36,47%	44,71%	1,18%	4,71%
Bachiller, FP	1,64%	3,28%	34,43%	49,18%	3,28%	8,20%
Estudios Univ.	7,69%	11,54%	21,15%	48,08%	11,54%	0,00%
Totales (n)	(12)	(30)	(106)	(131)	(12)	(21)

NECESIDADES DE FORMACIÓN: CAMPOS PROFESIONALES EN LOS QUE SE DESEA RECIBIR FORMACIÓN

Como se ha señalado, uno de los objetivos más importantes planteados en este estudio consistía en poder determinar los campos de interés formativo de mayor demanda dentro del colectivo de personas desempleadas en una provincia-tipo. Para ello se formuló una pregunta de carácter abierto en la que se pedía que señalaran cinco de los campos profesionales y formativos que podrían ayudarles a encontrar empleo. Los resultados quedan agrupados en los trece campos que, por orden de valoración decreciente, aparecen en la tabla siguiente:

TABLA IV

Campos formativos demandados por la población de adultos sin empleo (30-45 años)

CAMPOS FORMATIVOS	%	Frecuencias
- Informática y Telecomunicaciones	33,96%	(109)
- Economía, Derecho, Secretariado, Administr.,	23,36%	(75)
- Hostelería y Turismo	22,12%	(71)
- «Oficios Manuales» (Carpintería, ebanistería, electricidad, mecánica, albañilería, jardinería	15,89%	(51)
- Psicología, recursos humanos, asistencia social, puericultura, educación social	14,64%	(47)
- Ayuda a domicilio, limpieza, cuidado de niños, asistencia a ancianos	14,33%	(47)
- Idiomas	12,77%	(41)
- Corte y confección, textil, peluquería, decoración, moda	11,84%	(38)
- Masage, gimnasia , alimentación, dietética	9,97%	(32)
- Conserjería , vigilancia, celadores, conductores	6,85%	(22)
- Sector Primario (Agricultura, Ganadería, Minería, Pesca, Riego)	4,01%	(13)
- Medio Ambiente, Forestales	3, 11%	(10)
- Autoempleo	3, 11%	(10)
- N.S./NC	27, 41%	(88)

La consideración diferencial realizada por hombres y mujeres respecto al ámbito profesional al que unos y otros dirigen su demanda de formación aparece en la tabla siguiente. Puede apreciarse que en ambos casos hay confluencia de demanda en algunos sectores, si bien el orden de prelación es diferente. Llama la atención en este sentido la focalización del interés, en el caso de los varones, hacia oficios manuales tradicionales –carpintería, ebanistería, electricidad, mecánica, albañilería, jardinería–, mientras las mujeres sitúan en primer lugar la formación relativa a campos nuevos como informática y telecomunicaciones.

GRÁFICO VII

Campos formativos demandados por los desempleados (30-45 años), según género



CONCLUSIONES

Con toda la precaución que requiere este tipo de estudios, cuya generalización debe venir por la vía de la replicación y el refrendo de otros datos y estudios, pueden realizarse algunas consideraciones a modo de conclusiones generales:

- En primer lugar, puede hablarse en términos generales de un nivel y perfil formativo, deficitario del colectivo objeto de estudio; recordemos a este respecto que casi un 64% no alcanza el umbral que se entiende necesario para una adecuada inserción laboral; además su nivel de formación reglada terminó hace 15 años en más del 60% de los casos. Y un importante porcentaje de los sujetos (61,4%) no ha realizado ningún curso de formación complementaria en los últimos 10 años.
- En segundo lugar, aunque no puede hablarse de un perfil uniforme y homogéneo en cuanto a la condición pre-laboral, la experiencia laboral o la situación actual de desempleo en la que se encuentran, o han pasado los sujetos encuestados, sí se perciben ciertos rasgos característicos de la muestra en relación a estas

situaciones y que tienen que ver con una evidente inestabilidad laboral, precariedad y temporalidad de los trabajos realizados. La prueba más clara de este hecho es que el 80% de los encuestados ha trabajado alguna vez con un tiempo medio que, en términos generales, no sobrepasa los cinco años. En el acceso al primer empleo no intervienen variables como puedan ser la residencia geográfica o el nivel de instrucción poseído. En todo caso, se observa que las mujeres tienen mayores dificultades de acceso al empleo que los hombres.

- En tercer lugar, si consideramos los sectores y empresas donde fundamentalmente se ha trabajado, podríamos decir que los trabajadores en paro lo son de la industria y de la administración pública. Entre ambos sectores han dado ocupación en algún momento aproximadamente al 50% de la muestra.
- En cuarto término, en el terreno más subjetivo de las percepciones y atribuciones de tipo personal, los sujetos encuestados consideran que la escasez de oferta laboral y la falta de una formación adecuada son los motivos que explican su situación de desempleo. Por otro lado, no por evidente resulta menos interesante constatar el dato de que a mayor nivel formativo aumentan las posibilidades de acceso al empleo. Así lo atestigua el hecho de que los encuestados con más alta titulación son los que en mayor número de ocasiones han concurrido a algún tipo de convocatoria de trabajo.
- En quinto lugar, en relación a la búsqueda de empleo se observa una clara tendencia que discrimina el tipo de estrategia utilizada en función de tres variables clave: la edad, el nivel de titulación y el ámbito geográfico. Así, se aprecia que los desempleados más jóvenes (30-34 años), con estudios medios o superiores y urbanos utilizan como estrategias básicas la consulta a los medios de comunicación social (fundamentalmente prensa) y el envío de curriculum vitae a los empleadores. En cambio, los sujetos de mayor edad, dentro de la franja analizada, con más bajos niveles de titulación académica y de zonas rurales, recurren casi exclusivamente a la inscripción en el INEM.
- Por último, ante la cuestión relativa a los ámbitos profesionales sobre los que se desea recibir formación, los encuestados manifiestan una gran demanda de cursos o actividades formativas relacionadas con la informática y el mundo de la telemática, la gestión y cuestiones relacionadas con el derecho y la administración pública. Los hombres demandan formación en oficios de tipo técnico manual (carpintería, mecánica ...), hostelería y turismo, administración y gestión, mientras las mujeres lo hacen también en estos dos últimos sectores, en oficios tradicionales y asistenciales, así como se constata en ambos casos una fuerte demanda de formación en nuevos ámbitos laborales (informática y telecomunicaciones, dietética, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO MATURANA, R. (dir.): *Hacia un nuevo contrato educativo: la educación de adultos*. Logroño, Gobierno de La Rioja, 1995.

— «Nuevo contrato educativo: cambio social y cambio institucional», en GARCÍA

CARRASCO, J. (coor.): *Educación de adultos*. Barcelona, Ariel, 1997.

CARNOY, M: *Training and the reduction of unemployment in industrialized countries*. Geneva, International Labour Organization. 1994.

CASTELLS, M.: *The rise of the network society*. Oxford, Blackwell, 1996.

CHOMSKY, N.: *Política y cultura a finales del siglo XX*. Barcelona, Ariel, 1994.

CLYNE, P.: *L'éducation des adultes dans les pays membres*. Strasbourg, Conseil de l' Europe, 1994.

COBOS SUERO, J. M.: «La educación de adultos 1982-1993», en JUAREZ, M. y RENES AYALA, V. (dirs.): *V Informe sociológico sobre la situación social en España. Sociedad para todos en el año 2000*. 2 vol. Madrid, Fundación Foessa, 1994.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

— *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XX*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1993.

CREA: *Adult education participation in Spain*. Barcelona, Generalitat de Catalunya; Xunta de Galicia & Unesco Institute of Education, 1996.

DECLARACIÓN: *Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, 5/9-III-1990.

DELORS, J.: *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana-Ediciones Unesco, 2000.

FLECHA, R.: *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona, El Roure, 1990.

FLECHA, R. y LÓPEZ VICENTE, M.: «La educación de personas adultas en las Comunidades Autónomas», en *La formación en educación de personas adultas*. 2 vol. Madrid, UNED, 1994.

GARRIDO, L.: «La temporalidad: ¿pacto intergeneracional o imposición?, En VVAA *La duración del contrato de trabajo*. Madrid, Comunidad de Madrid, 1997.

GIROUX, H. A. y FLECHA, R.: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure, 1992.

JUNTA DE CASTILLA y LEÓN: *Congreso de educación de personas adultas*. Valladolid, 1994.

SANZO, L.: «Nivel de estudios e inserción ocupacional en la comunidad autónoma de euskadi», *Ekonomiaz*, números 31-32, 1995.

THUROW, L. C.: «How much inequality can a democracy take?», *New york times magazine*, special issue: *The rich*, november 19, 1995.

VV. AA.: *Volver a pensar la educación*. 2 vol. Madrid, Morata, 1995.

ANEXO. CUESTIONARIO

P1. Edad .....

P2. Género:

1. Varón
2. Mujer

P3. Estado civil:

1. Casado/a
2. Soltero/a
3. Viudo/a
4. Separado/a. Divorciado/a.

P4. ¿Con quién vive Vd.?:

1. Solo/a
2. En Pareja sin hijos
3. En Pareja con hijos
4. Domicilio Paterno
5. Otros (cuáles) .....

P5. En caso de tener hijos: señale la edad que tienen y el máximo nivel de estudios alcanzados

1. Edad..... Estudios.....
2. Edad..... Estudios.....
3. Edad..... Estudios.....
4. Edad..... Estudios.....

P6. Zona de residencia habitual (Señale en cuál de estas zonas vive Vd.)

1. Zona de Palencia capital
2. Zona de Guardo
3. Zona de Aguilar / Cervera
4. Zona de Saldaña / Carrión
5. Zona de Venta de Baños

P7. Nivel de estudios alcanzados (el máximo nivel)

	Por Vd	**Por su Padre**	**Por su Madre**
1. Sin estudios	1	1	1
2. Estudios Primarios	2	2	2
3. Certificado de Escolaridad	3	3	3
4. FP1	4	4	4
5. EGB/Bachiller Elemental/Graduado Escolar	5	5	5
6. FP2	6	6	6
7. BUP/Bachiller Superior/COU	7	7	7
8. Título de Grado Medio	8	8	8
9. Título Universitario de Grado Superior	9	9	9

P8. ¿En qué año terminó sus estudios? .....

P9. ¿Dónde cursó sus estudios primarios?

1. Ambito rural
2. Ambito urbano

P10. ¿Ha realizado Estudios Complementarios, como por ejemplo ... ?

1. Idiomas (indicar nivel...,.....
2. Informática (indicar nivel).....

P11. Otros Cursos de formación realizados en los últimos diez años:

Organismo Fecha

.....
.....
.....
.....

P12. Hábitos de lectura. Por favor, indique la frecuencia con la que lee Vd.

	Nunca	Menos de una vez al mes	Al menos una vez al mes	Al menos una vez a la semana	Todos o casi todos los días
a) Libros	1	2	3	4	5
b) Periódicos	1	2	3	4	5
e) Revistas	1	2	3	4	5

d) Otros. Cuáles.....

P13. Situación laboral actual (¿En cuál de estas situaciones se encuentra Vd.?)

1. Parado, en busca de primer empleo
2. Parado, habiendo trabajado antes
3. Otra situación (Indique cuál)

P14. Trabajos realizados en los últimos 10 años

(Por favor, anote los trabajos remunerados que haya realizado)

Empresa/Organismo

Año y duración

P 15. ¿Cuál cree Vd. que son los motivos por los que no encuentra trabajo? .

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
a. No le gusta lo que le ofrecen	1	2	3	4	5
b. No tiene la formación adecuada	1	2	3	4	5
e. No hay suficiente trabajo	1	2	3	4	5
d. Pagan muy poco	1	2	3	4	5

e. Otros. ¿Cuáles?.....

P16. ¿Ha sido convocado alguna vez para realizar entrevistas o pruebas de trabajo?

1. Sí
2. No

P17. En caso afirmativo, señale los motivos por los que no fue seleccionado

1. No estaba suficientemente preparado

2. Sí, estaba suficientemente preparado, pero en la entrevista o prueba estuvo por debajo de sus posibilidades
3. Sí, estaba suficientemente preparado, pero había otros muchos candidatos
4. Cree que los puestos ya estaban dados de antemano
5. Otras.¿Cuáles?.....

P18. ¿Qué estrategias utiliza preferentemente a la hora de buscar empleo?:

1. Ninguna en particular. Solamente está inscrito en el INEM
2. Busca en los medios de comunicación (prensa, revistas, etc.)
1. Todos los días 2. Habitualmente 3. De vez en cuando
3. Envía su curriculum a las empresas con posibilidades de contratarle
4. Acude directamente a empresas para entrevistarse con los responsables de las mismas
5. Otras (indique cuáles).....

P19. Califique cómo percibe su nivel de FORMACIÓN GLOBAL a la hora de desenvolverse con normalidad en su vida personal, familiar y social. Utilice las siguientes categorías:

1. Muy saticfactoria
2. Insatisfactoria
3. Regular
4. Satisfactoria
5. Muy satisfactoria
6. N.S/N.C

P20. Califique cómo percibe de FORMACIÓN (cualificación profesional, técnica) a la hora de encontrar trabajo. Utilice las siguientes categorías:

1. Muy satisfactoria
2. Insatisfactoria
3. Regular
4. Satisfactoria
5. Muy satisfactoria
6. N.S/N.C

P21. Señale 5 campos en los que deseara recibir información que le ayudara a encontrar trabajo

a) .....
b) .....
c) .....
d) .....
e) .....

LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LOS DEPARTAMENTOS DIDÁCTICOS

Mª TERESA GONZÁLEZ GONZÁLEZ (*)

RESUMEN. Este artículo trata acerca de los departamentos didácticos de los centros de educación secundaria. En la primera parte, se abordan diversas cuestiones relativas a la compleja realidad social de los institutos y al papel central de los departamentos en las dinámicas y los procesos internos de los mismos; se alude a la escasa atención que se ha venido prestando a estas unidades organizativas, y se comentan varios cuestiones relacionadas con las «subculturas» departamentales generadas en los centros de educación secundaria. En la segunda parte, se presentan algunos datos de una investigación realizada sobre el funcionamiento de los departamentos didácticos de los IES, concretamente, en el ámbito de la ESO. El análisis y la interpretación de los mismos sirven de base para el establecimiento de diferentes consideraciones acerca del papel de los departamentos en el desarrollo de esta etapa educativa.

ABTRACT. This article focuses on the teaching departments of secondary schools. The first part of the article deals with a number of issues relating to the complex social reality of secondary schools and the central role played by departments in their dynamics and internal processes. The author mentions that not much attention has been paid to these organisational units, and a number of issues are commented in relation to the departmental «sub-cultures» generated within secondary schools. The second part presents data from research carried out on the operation of the teaching departments of secondary schools, specifically within the scope of Compulsory Secondary Education. The analysis and interpretation of the same serves as a basis for establishing different considerations on the role of departments in the development of this educational stage.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, en nuestro contexto escolar, se ha venido apelando a la necesidad de que los profesores trabajen en equipo. El trabajo en equipo se ha planteado como un recurso instrumental necesario y clave para la puesta en práctica de una reforma (LOGSE), que, al menos en términos formales, concede a los centros una cierta autonomía pedagógica y organizativa, lo que conlleva que cada uno adapte el currículum base a las peculiaridades y características de su entorno

(*) Universidad de Murcia.

Fecha de entrada: 14-01-2002 Fecha de aceptación: 19-02-2002

y alumnado. En este contexto, y en el caso de los institutos de educación secundaria, los departamentos, en cuanto órganos de coordinación docente, adquieren una relevancia fundamental, y sobre ellos hablaré en este artículo.

En las páginas que siguen, aludiré, en primer lugar, a algunas cuestiones sobre los departamentos y su papel en los centros de educación secundaria que se están planteando en la literatura internacional. En la segunda parte del artículo, comentaré algunos datos extraídos de una investigación sobre la ESO realizada en Murcia, y en la que se prestó especial atención a la actuación y el funcionamiento de los departamentos didácticos en esta etapa educativa.

Los departamentos como foco de atención e investigación

En términos muy generales, puede decirse que, hasta hace bien poco, la atención prestada en los institutos a los departamentos, y a su dinámica interna y su funcionamiento no ha sido especialmente notoria. Tanto si acudimos a la bibliografía más al uso, como si examinamos los discursos elaborados al hilo de la reforma de la LOGSE, resulta difícil encontrar análisis e investigaciones referidos a estas unidades organizativas, aunque, por el contrario, su reglamentación formal sí es abundante. En realidad, se ha hablado más sobre el centro escolar en su conjunto, de modo que es habitual que nos encontremos con aportaciones diversas relacionadas con el *centro* como unidad de cambio, los proyectos de *centro,* la colaboración en el *centro,* el *centro* como organización con autonomía, etc. Sin embargo, son mucho más escasos los análisis y aportaciones centrados en los equipos de profesores, y, concretamente, en los departamentos, sus particularidades y su especificidad, y su problemática y sus dinámicas de trabajo, si bien, como comentaré seguidamente, ésta parece haber sido también la tónica general en otros contextos escolares hasta hace algunos años (Ball y Lacey, 1984; Litle y McLaughlin, 1993; Siskin, 1991; etc.).

En los últimos años, sin embargo, se han desarrollado diversas líneas de trabajo e investigación desde las que se subraya la importancia de los departamentos y de su funcionamiento interno –y se pone de manifiesto la necesidad de investigar sobre el mismo. El contexto en que se plantea tal necesidad, se perfila, básicamente, desde dos frentes. Por un lado, la consideración de que la atención prestada al centro escolar como un todo ha favorecido la preponderancia de un discurso en el que se ha tendido a ignorar las múltiples diferencias que existen entre los centros de Educación primaria y los de educación secundaria, como si los *centros escolares* constituyesen una categoría unívoca. Por otro, algunas reservas sobre la pertinencia de un discurso que, por considerar el centro escolar como un todo, ha permanecido ajeno a las complejidades internas de cada uno de los centros, y a los micro-contextos en que se desarrolla la actividad profesional de los profesores que trabajan y se relacionan en ellos.

No voy a entrar aquí en el primero de los asuntos apuntados, que, como decía, cuestiona la pertinencia de hablar de los centros escolares y su mejora como si todos ellos constituyesen una única categoría organizativa. Es evidente –y varios autores así lo han puesto de manifiesto (Firestone y Herriot, 1982; Johnson, 1990; Wilson et al. 1991; Hargreaves, 1991, 1997; Bennett, 1995; Gimeno, 1996; Hargreaves et al., 1998; Firestone y Louis, 1999; San Fabián, 1999; Otano1999)– que los centros de Educación Primaria y secundaria son diferentes entre sí. Presentan características estructurales y culturales diferentes, y los departamentos y las culturas generadas en ellos tienen un papel importante en este hecho.

Me detendré más en la segunda cuestión, la relativa a la necesidad de prestar

particular atención a las diversas realidades sociales y educativas que están presentes en los centros escolares. Para ello, me basaré en algunos análisis críticos acerca de la noción de *cultura de colaboración* en los centros, y en algunas investigaciones centradas en institutos de educación secundaria.

La compleja realidad social de los centros de educación secundaria

Las relaciones profesionales que ocurren dentro de escuelas e institutos, así como las consiguientes culturas organizativas que se generan en los mismos y la posibilidad de ir construyendo y configurando el centro escolar como una comunidad profesional han constituido un importante foco de atención en la literatura sobre el centro como unidad de cambio. Han sido muy frecuentes, por ejemplo, las referencias a cuestiones como la colaboración y la cultura de colaboración en las organizaciones escolares, las denuncias de la persistencia del individualismo –con las barreras e inconvenientes que conlleva a la hora de conseguir que el centro escolar funcione como una organización–, y las llamadas de atención acerca de la rémora que supone una cultura individualista para la implantación de reformas y cambios (Hargreaves, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997; Pérez Gómez, 1998; González y Santana, 1999). Y, en este discurso, el punto de referencia ha sido el centro en su conjunto, considerado como contexto de interacción profesional.

Sin embargo, con respecto a este tema, algunas de las revisiones realizadas (Litle y Mclaughlin, 1993; Hubernam, 1993; Bolivar 2000, 2000a) han planteado que la comprensión de las dinámicas de colaboración en las organizaciones escolares requiere ir más allá del la unidad-centro y atender a los contextos particulares en los que las culturas se forman, sostienen y mantienen en el tiempo. Los profesores, señalan Litle y McLaughlin (1993), *se asocian con colegas en muchos marcos o circunstancias*. En los centros escolares, los profesores desarrollan su labor inmersos en múltiples ambientes de trabajo o *microclimas* que coexisten, caracterizados, con frecuencia, por el predominio del conflicto o, incluso, de la competición, y no necesariamente ligados a las estructuras o unidades organizativas formales. Los micro-contextos de relaciones colegiales pueden operar con reglas completamente distintas, centrarse en temas diferentes, y suponer cosas distintas para la vida y trayectoria profesional de los profesores (p. 4), de modo que la comprensión de la colaboración y sus múltiples matices, complejidades y dificultades pasa por el análisis de las relaciones profesionales en esos micro-contextos.

En relación con los institutos, se ha planteado, particularmente, que el discurso en el que se critica el individualismo y se defiende la colaboración no capta adecuadamente lo que ocurre en los centros. Como han señalado Hargreaves y McMillan (1995), la distinción entre individualismo y colaboración, en lo que respecta a los centros de secundaria, resulta demasiado *rígida y monocromática*, y es más adecuado hablar de culturas profesionales *«balcanizadas»* (Fullan y Hargreaves, 1997; Hargreaves, 1996), ya que los profesores *ni trabajan en aislamiento ni con la mayoría de sus colegas como centro global, sino en pequeños subgrupos dentro de la comunidad escolar* caracterizados por su aislamiento o su baja permeabilidad, su permanencia en el tiempo, la identificación de cada profesor con su grupo y el desarrollo de dinámicas de «auto-interés» y poder entre ellos (Hargreaves y McMillan, 1995, pp. 142-144).

En una línea similar, Siskin (1995) advierte, en base a los datos de su investigación, que los profesores de secundaria no se sitúan en ninguno de esos polos –individualismo y colaboración–, sino que se

ubican, más bien, en una posición intermedia. Los profesores no mantienen relaciones personales y profesionales con todos sus colegas debido, entre otras cosas, a limitaciones relacionadas con el tamaño del centro, el tiempo de que disponen y el espacio en el que desempeñan su trabajo, factores estos que imposibilitan el establecimiento de una «comunidad escolar definida». Sin embargo, valoran el apoyo social y la colaboración, y, por consiguiente, evitan caer en el individualismo y *negocian un terreno intermedio, en el que hay micro-comunidades* (p. 29). Siskin (1997) mantiene que la mayor parte de las imágenes eficaces sobre las escuelas son extraídas a partir de investigaciones realizadas en escuelas primarias y que toman como eje de su discurso al centro en su conjunto, pero tales imágenes no se adecuan a los centros de secundaria, porque, entre otras cosas, la organización de estos es más grande y más compleja. El centro de secundaria está constituido por mundos sociales más pequeños y las interacciones entre profesores suelen producirse en micro-contextos diversos, y uno de estos micro-contextos es el departamento.

La mencionada autora (Siskin, 1997) utiliza la imagen del circo –metáfora que emplea el director de uno de los centros que investigó– para describir el centro de secundaria:

> La imagen del circo... con sus múltiples pistas y actuaciones diversas que ocurren simultáneamente es adecuada. En las pistas más grandes, están los departamentos didácticos... en éstas, están «troupes» organizadas y estrechamente ligadas: cada una tiene su propio conjunto de miembros y realiza su propia actuación (unos pocos, como ciencia y agricultura, la completan con animales); cada una funciona con su propio estilo y ritmo. Además, cada una tiene una porción de la audiencia «focalizada» sólo sobre esa actividad en cualquier tiempo particular. Cada grupo funciona en cierto modo independientemente, manteniendo su atención y sus comunicaciones predominantemente contenidas dentro de su propia pista... muchos profesores tienden a permanecer dentro de esas pistas –aunque ciertamente hay malabaristas que las cruzan (p. 606).

La imagen del circo, que suele emplearse para representar gráficamente a los departamentos, refleja la coexistencia de distintos micro-contextos de relación entre profesores, y conduce a pensar más en contextos particulares de relación colegial y colaboración, que en el centro escolar en términos globales. En esta misma línea, se pronuncia Huberman (1993) cuando, al hacer una lectura crítica de la idea de colaboración en la cultura de centro, cuestiona las posibilidades reales de que la escuela constituya una comunidad socialmente cohesiva y la conveniencia de que así sea. Entre sus conclusiones, obtenidas a partir de la idea de que el profesor es un artesano independiente, señala que habría que considerar el centro escolar no tanto como una comunidad, sino más bien como un conjunto de unidades más pequeñas:

> (...) La lógica de utilizar la escuela como unidad de análisis e intervención es ridícula cuando estamos hablando de al menos 25-30 profesores y 500 alumnos ¿Por qué el centro escolar? ¿En qué medida pueden los profesores de primero ir con los de sexto? ¿Cuánta colaboración podemos esperar entre profesores de Física de 8º, profesores de inglés de 11º e instructores de Educación Física? ¿Por qué estamos juntando a esas personas para redactar objetivos, planificar el currículum y controlar los resultados de pruebas del otro cuando los contextos instructivos son tan diferentes? ¿Cómo pensamos alguna vez que podríamos contar con una colaboración en el lugar de trabajo entre profesores que se han despreciado uno a otro durante años? ¿Por qué hemos de convertirnos, virtualmente a toda costa, en una comunidad socialmente cohesiva cuando hay pocas condiciones-requisito para hacerlo?

El autor cuestiona así la idea de centro como totalidad cohesiva y mantiene que

habría, más bien, que atender *al departamento o al nivel como la unidad de planificación y ejecución en colaboración en un centro de secundaria. Es ahí donde las personas tienen cosas concretas que decirse unas a otras, y ayuda instructiva concreta que aportarse mutuamente; es ahí donde los contextos de instrucción se solapan realmente* (Huberman, 1993, p. 45).

Las citas precedentes cuestionan fundamentalmente dos ideas. Por un lado, que el centro escolar entendido como un todo constituye la unidad básica de cambio y ha de promover una cultura organizativa de colaboración. Por otro, que ha de convertirse en una *comunidad* en la que los profesores, para asegurar que se den las condiciones más deseables para que sea posible un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz, compartan metas escolares, dispongan de un currículum y de unos planes de enseñanza coherentes y colaboren para promover el aprendizaje de los alumnos.

En estas contexto, se viene advirtiendo de la necesidad de centrarse no tanto en el centro (de secundaria) en general, como en los departamentos que lo constituyen. Esto permitiría comprender mejor la vida del centro escolar, la formación de las identidades profesionales, las relaciones de trabajo entre profesores, las dinámicas de colaboración y, en definitiva, la comunidad profesional de los profesores de secundaria. Como ha señalado Talbert (1995), los límites de la comunidad profesional no necesariamente vienen dados por el centro escolar, sino que *son definidos por respuestas de los profesores a cuestiones como: ¿Quiénes son/dónde están los colegas que comparten mi sentido de lo que debería ser enseñado y aprendido? ¿Quién comprende mi tarea cotidiana de enseñanza? ¿Quién puede apoyar mi trabajo?* En el caso de los centros de secundaria, el mencionado autor mantiene que, para los profesores, el departamento es el contexto básico de comunidad profesional: *los datos de nuestra investigación sobre centros de secundaria muestran que los departamentos son contextos poderosos y sobresalientes para los profesores y la enseñanza* (p. 69), aunque las diferencias entre departamentos pueden ser notables.

¿Los departamentos como unidad de cambio?

Algunos autores mantienen que la fragmentación interna que presentan las instituciones de educación secundaria, divididas en departamentos, constituye una rémora a la hora de hacer frente a reformas articuladas que pretendan favorecer el desarrollo de una visión compartida de qué centro y qué educación se quieren lograr, la reconstrucción de la cultura del centro, la calidad en la organización, etc. Hargreaves y McMillan (1995) advierten que los intentos de responder a los problemas que plantea la educación secundaria buscando la unidad y la totalidad en el centro escolar (desarrollo del currículum por el centro, cambio curricular en el centro como un todo, compromisos con misiones y visiones del propósito educativo del centro, etc.) no se ajustan a la realidad cultural de los institutos:

> Mientras la identidad del centro escolar en su conjunto se puede lograr en algunas escuelas elementales (pequeñas), en las de secundaria, más grandes y complejas, es más difícil, si no imposible de lograr (...) la mayoría de los centros de secundaria siguen funcionando como mundos micropolíticos, con conflicto y competición entre sus departamentos, un rasgo endémico de su existencia (p. 165-166).

En esta línea, que se caracteriza por cuestionar el modo en que los teóricos y reformadores se centran preferentemente en el centro escolar en su conjunto, algunos autores están planteando que, en el caso de los centros de secundaria, la unidad básica de cambio escolar debería ser el departamento:

> En el presente contexto de las escuelas secundarias –se refiere al contexto inglés– cabría argüir que el departamento es el foco clave para el cambio dentro de la escuela y que los jefes de departamento, con responsabilidad de gestión en relación con un grupo de personas, pueden posibilitar el cambio exitoso dentro del grupo y contribuir así a la mejora escolar global. Además, como los jefes de departamento y sus miembros comparten lealtad y pericia, así como intereses «micropolíticos», forman una unidad que puede ser un agente de cambio crucial dentro de las escuelas (Brown et al., 1997).

En términos similares se pronuncian Busher y Harris (1999) cuando defienden la idea del departamento como unidad de cambio y señalan, en consecuencia, la importancia del jefe de departamento, considerado como gestor intermedio en la organización:

> Esta claro que los jefes de departamento (...) pueden jugar un papel central a la hora de definir y sostener subculturas colegiales, asegurando que los departamentos operen como comunidades socialmente cohesivas, donde todos los miembros trabajan en colaboración con un alto grado de compromiso. El potencial real de cambio y mejora de la organización está ligado a este papel de gestión media más que a cualquier otro (p. 315).

Sin embargo, esta apreciación no siempre es compartida por los teóricos e investigadores educativos, que plantean dudas y consideran matices relacionados con la posibilidad de que la mejora escolar y la construcción de comunidades escolares de centro sea factible si se pone el énfasis de manera casi exclusiva en las dinámicas internas de los equipos de profesores constituidos en él. Hargreaves (1991, 1996), por ejemplo, al tiempo que subraya los problemas que la existencia de una cultura escolar «balcanizada» conlleva para el desarrollo del centro escolar de secundaria, considera necesario cuestionar y redefinir la existencia de los departamentos y la relación entre ellos. En ese sentido, y dado que estos juegan un importante papel en dicha cultura, entiende que la solución no estaría tanto en potenciarlos y considerarlos el foco del cambio, sino más bien en buscar vías que permitan difuminar los límites departamentales.

El considerar los departamentos como unidades de cambio es, pues, una propuesta que genera reservas que afectan a cuestiones como, por ejemplo, en qué medida el que estos funcionen como equipos caracterizados por la colaboración y comunicación entre los profesores influirá positivamente en el funcionamiento del centro escolar o, por el contrario, inhibirá y dificultará el desarrollo de una política de centro (Imants, op. cit. en Witziers, 1999). Dicho en otros términos, un instituto de secundaria en el que cada uno de los departamentos funcione de modo adecuado no constituye, necesariamente, un centro que funciona bien (Leask y Terrel,1997) y, en última instancia, puede existir un serio riesgo de fragmentación de la vida escolar. Algunas investigaciones realizadas en el contexto canadiense (Hannay, 1995; Hannay y Schmaltz, 1995; Hannay y Ross, 1997) ponen de manifiesto, por ejemplo, que la estructura departamental constituía la principal barrera a la hora de implementar iniciativas de cambio que exigían colaboración entre los departamentos. La misma autora (Hannay y Ross, 1999) señala que el hecho de que los profesores de secundaria sean considerados como especialistas en asignaturas y se agrupen formalmente como tales puede *impedir el diálogo y la colaboración entre profesores de distintos departamentos... lo cual perpetúa la balcanización de la que habla Hargreaves. Esto, a su vez,... (impide el desarrollo de una cultura escolar global, iniciativas de reforma inter-departamental y cambio pedagógico).* (p. 346).

En definitiva, aunque desde ciertos planteamientos, desarrollados fundamentalmente en el Reino Unido, se proponga

considerar el departamento como unidad básica de cambio escolar, desde otros se advierte que centrarse en las unidades organizativas (equipos/departamentos) que se constituyan en el centro puede contribuir a que se difumine la noción de centro como organización que ha de dar respuestas coherentes y globales a muchas de las cuestiones relativas su funcionamiento (Kruse y Louis, 1997, Bolivar, 2000). Es decir, la cuestión no habría de dirimirse en términos de si los centros escolares han de ser la unidad de cambio o han de serlo los departamentos, ya que unos y otros representan planos complementarios y recíprocamente necesarios.

La escasa atención prestada en la investigación educativa a los departamentos

Al mismo tiempo que se ha subrayado la importancia de los departamentos en los procesos y las dinámicas internas del centro de secundaria y en el desarrollo de las relaciones profesionales entre los docentes, también se ha insistido en que estos no han venido siendo objeto preferente de atención para los investigadores educativos.

El interés prestado a las unidades organizativas del centro escolar ha sido variable, al menos por parte de los teóricos e investigadores de las organizaciones (Scott y Cohen, 1995), ya que ha estado muy ligado a la propia evolución de los enfoques teóricos en este campo de estudio y a las consiguientes líneas de investigación relacionadas con los mismos. Tampoco en el ámbito de la organización escolar, las estructuras para la coordinación docente han gozado de excesiva atención. Se han hecho lecturas y análisis estructurales, aunque no han ido mucho más allá de la descripción externa, lógica y racional del sentido y la razón de ser de tales unidades organizativas, las competencias que tienen asignadas, las relaciones formales que han de mantener con otros órganos del centro, etc. Sin embargo, aunque los departamentos constituyen el punto de referencia básico de los profesores de secundaria (Johnson, 1990), la reflexión e investigación específicamente centrada en lo que ocurre de hecho en el seno de tales estructuras ha sido mucho más escasa. En estos momentos, conocemos poco de su funcionamiento real, su vida interna, su contribución al desarrollo curricular y educativo en cada centro y su papel en la configuración de la cultura organizativa del instituto.

Como objeto de investigación, los departamentos han permanecido *invisibles* (Siskin, 1994) o –como han señalado Ball y Lacey (1984)– han sido *extrañamente ignorados,* al igual que ha ocurrido con las diferentes asignaturas y culturas de asignatura en los centros de secundaria (Grossman y Stodolsky, 1994). Los investigadores, señala Gutierrez (1998), habitualmente, *han optado bien por el centro, bien por el profesor como unidad de análisis para estudiar las escuelas secundarias... Hoy los investigadores están siendo animados a considerar los contextos de trabajo de modo mucho más variado. La departamentalización es un ejemplo.*

Este *olvido* de los departamentos es, en opinión de Siskin (1997), patente en la literatura organizativa sobre las escuelas, en la literatura sobre liderazgo organizativo y en la dedicada a la dirección de centros, en la que han predominado lecturas globales y se han desconsiderado las peculiaridades de los distintos tipos de centros. Pero también, como han subrayado diversos autores (Siskin y Litle, 1995; Brown et al., 1997), ha venido provocado por una investigación educativa que se ha centrado preferentemente en considerar al profesor de manera individual, y se ha caracterizado más por reflexionar acerca de la enseñanza como práctica pedagógica genérica cuyo contexto organizativo es el *centro escolar,* que por entenderla en términos de asignaturas concretas y como el

trabajo de especialistas en materias cuyo ambiente organizativo no es tanto el centro en general, sino cada departamento.

De este modo, aunque los departamentos constituyen un rasgo casi universal en los centros de secundaria de las sociedades occidentales (Brabaner, 1993), no han sido, habitualmente, objeto de estudio. Representan una especie de *caja negra* que ni se cuestiona ni se reta (Hannay y Ross, 1999), quizá porque –como señala Siskin (1994)– estamos tan familiarizados con ellos que pensamos que los conocemos bien.

También en el campo de la investigación sobre escuelas eficaces la unidad de análisis más habitual ha sido el centro escolar en su conjunto y se ha tendido a ignorar a los departamentos (Brown et al., 1997). No obstante, en la actualidad, y particularmente en el Reino Unido, se están desarrollando líneas de trabajo e investigación (Harris et al., 1995, 1996; Sammons et al., 1997) en las que se reconoce que el análisis de las escuelas eficaces, habitualmente centrado en revelar las diferencias existentes *entre* las escuelas en lo que respecta a la eficacia, debería profundizar en los diferentes grados de eficacia que pueden apreciarse *dentro de* las propias escuelas. En ese sentido, Harris et al. (1995) advierten que el hecho de que los estudios sobre eficacia escolar se hayan centrado en la escuela como un todo resulta, en cierto modo, contradictorio *debido a que estos estudios subrayan la importancia del énfasis dado a la enseñanza y el aprendizaje en el centro, pero es la gestión departamental más que la escolar la que se sitúa más cerca de esa función nuclear* (p. 297).

El estudio de Sammons et al. (1977) sobre de la eficacia escolar diferencial subraya la importancia de las diferencias entre departamentos a la hora de explicar las diferencias en el rendimiento del centro y, en ese sentido, aporta evidencias de que tanto el centro como los departamentos son diferencialmente eficaces con alumnos de distintas capacidades y de diferente categorías sociales y étnicas. Sus autores concluyen, entre otras cosas, que muy pocos centros son uniformemente buenos o malos en todas las áreas o materias. En la mayoría, aunque hay variaciones en el tiempo, el rendimiento en un departamento está sólo débilmente ligado al rendimiento de otros. A la luz de esta investigación, apunta Gray (1997), uno se ve forzado a llegar a la conclusión de que el predominio del interés por factores relacionados con el nivel escolar ha conducido a que, sencillamente, se hayan ignorado o infravalorado algunos rasgos importantes de las prácticas e interacciones colectivas de los profesores. En pocas palabras, se ignora la evidencia de que gran parte de la acción crucial que tiene lugar una escuela de secundaria ocurre en los departamentos. Las formas tradicionales de investigación sobre eficacia escolar habrían de complementarse, como sugieren Brown et al. (1997), con estudios realizados a más pequeña escala, basados en enfoques etnográficos y fenomenológicos localizados en el contexto del departamento o el aula.

Así pues, aunque la investigación centrada en los departamentos no ha sido excesivamente relevante, recientemente se ha comenzado a reclamar que es necesario tener un mayor conocimiento de esta parcela de los centros escolares, ya sea desde el punto de vista organizativo –como divisiones administrativas–, desde el punto de vista de la enseñanza –como culturas o «subcultutras» de asignaturas–, o como elementos importantes en la eficacia del centro escolar. Como línea de trabajo e investigación está adquiriendo una notoriedad destacable particularmente en el entorno norteamericano (Estados Unidos y Canadá) y en algunos países europeos (Inglaterra y Holanda), aunque –como señalan Siskin y Litle (1995)– las tradiciones americana y europea son diferentes, como

lo son también sus respectivos sistemas educativos.

Departamentos y culturas departamentales

Como ya señalaba anteriormente, los departamentos son elementos institucionalizados de la organización formal de los centros de secundaria, y contribuyen al desarrollo de culturas departamentales. Hannay y Ross (1995) señalan que la estructura departamental *no sólo ha llegado a simbolizar la cultura de la mayoría de las escuelas secundarias. También ha conformado el desarrollo de fuertes culturas del subsistema departamento* (p. 345).

La configuración en el centro de secundaria de «subculturas» ligadas a los departamentos se ve particularmente potenciada por dos factores a los que me referiré seguidamente: la interacción que se produce en torno al departamento y su base disciplinar (Firestone y Louis, 1999).

El departamento como contexto de comunicación e interacción entre profesores

Los mundos sociales de los centros de secundaria no son ajenos a la división departamental existente en los mismos. Los centros son generalmente grandes, por lo que la relación personal y profesional con todos los miembros resulta difícil y se tiende a mantener relaciones más estrechas con aquellos con los que se comparten tareas o preocupaciones –cursos en los que se enseña, áreas o materias que se imparten, espacios de trabajo, etc.

Los departamentos constituyen, como señalaba anteriormente, contextos básicos de interacción para los profesores. Siskin (1991), por ejemplo, señala, a la luz de su investigación, que los departamentos *dividen a los profesores en mundos distintos,* es decir, que los docentes en los centros de secundaria no están aislados unos de otros, sino que mantienen estrechas relaciones con los colegas de su departamento. La misma autora (Siskin, 1995, pp. 40 y ss.) indica, a partir de un análisis de red, que las relaciones entre profesores son más densas en los departamentos, aunque existan variaciones dentro de un mismo centro. Aludiendo a la imagen del circo –a la que ya hice referencia con anterioridad– esta autora señala: *los análisis de red de las escuelas secundarias comprensivas proporcionan una confirmación visual de las «pistas». Las conversaciones estaban agrupadas, y efectivamente contenidas, dentro de límites departamentales claramente delimitados, sobre todo en las materias académicas. Los colegas de un mismo centro pero de distintos departamentos podían no hablar entre ellos nunca...* (1997, pp. 606). Parece, pues, que, en estos centros, los profesores viven en contextos y climas profesionales diferentes. Utilizan su tiempo para interaccionar con sus colegas de departamento, planificar y hablar como miembros de una comunidad definida por la materia que enseñan.

En una línea similar, Heyl (op. cit. en Witziers, 1999) concluye que los patrones de comunicación en escuelas holandesas están claramente afectados por la pertenencia a departamentos, y Hargreaves (1991, 1996) y Hargreaves y McMillan (1995) apuntan esta misma tendencia al calificar de *«balcanizadas»* las culturas de los institutos. Igualmente, Firestone y Louis (1999) señalan que los profesores de secundaria tienden a hablar más con los miembros de su departamento que con los demás profesores del centro: *saben mucho de lo que está ocurriendo en su propio departamento, personal y profesionalmente, y mucho menos de lo que está ocurriendo en el conjunto del centro* (p. 307). También el trabajo de Johnson (1990) revela que los departamentos constituyen un grupo de referencia profesional clave, ya que en ellos se producen relaciones colegiales regulares y las interacciones profesionales más frecuentes, aunque, como señalaremos

más adelante, ni esto es siempre ocurre, ni el departamento funciona siempre como una unidad cohesiva.

Sin embargo, no todos los investigadores comparten ni sostienen la consideración de que los departamentos son el foco de las relaciones personales y profesionales. Algunos sostienen que los departamentos son un contexto de interacción importante que proporciona a los profesores una base para forjar sus relaciones profesionales y personales, pero no el único, ni necesariamente el más influyente (Talbert, 1995). No sólo porque las interacciones profesionales no siempre constituyen un rasgo departamental, –Wessun (op. cit. en Witziers, 1999), por ejemplo, advierte que la comunicación frecuente entre los miembros del departamento sólo ocurre entre profesores que imparten clases similares–, sino porque –como han subrayado Hemming y Metz (1990), McLaughlin y Talbert (1993), y Grossman y Stodolsky (1994)– existen otros contextos que también afectan al trabajo de los docentes, como, por ejemplo: la comunidad escolar del centro, el contexto estatal y autonómico, las asociaciones de profesores de asignaturas, etc.

Por otra parte, los departamentos también pueden ser conflictivos, indiferentes, fragmentados e internamente estables o inestables; pueden ser lugares en los que exista rivalidad y confrontación. Su funcionamiento puede caracterizarse también por el conflicto y la lucha, aspecto éste que –según Ball y Lacey (1995)– juega un papel clave en la micro-política escolar, y que –según Busher y Harris (1999)– afecta negativamente a la eficacia del centro.

En cualquier caso, no sólo importa constatar que los departamentos son unidades en torno a las que se producen relaciones profesionales, también cabe preguntarse por el contenido de tales relaciones. Un modo de conocer sobre qué versan las interacciones que se producen en los departamentos es explorar qué decisiones se toman en ellos y sobre qué versan. Diversos estudios (Siskin, 1991; Johnson, 1990; Witziers, 1999) realizados en otros países han puesto de manifiesto que son los departamentos, más que cada uno de los profesores que los constituyen individualmente considerados, los que toman decisiones en relación con ciertos ámbitos de actuación. Cuáles y cuán cercanas son éstas al currículum y la enseñanza es una cuestión sobre la que distintos estudios y autores difieren, y en relación con la cual, al perecer, existen diferencias entre unos u otros departamentos.

Siskin (1991), por ejemplo, indica que casi todos los departamentos investigados por ella controlaban decisiones relacionadas con la selección de los contenidos y los libros de texto, y que los jefes de departamento señalaron, en su mayoría, que las cuestiones relativas a qué cursos ofrecer y cómo distribuir a los profesores y los alumnos en los cursos dependían del departamento. Por su parte, Johnson (1990) concluye que los departamentos por él estudiados ejercían una influencia considerable en la práctica instructiva de sus miembros, ya que en su seno se tomaban decisiones que afectaban a aspectos tales como la selección, supervisión y evaluación de su profesorado, la definición y secuenciación de los cursos, la selección de libros de texto, la asignación de profesores a cada curso y de alumnos a cada aula, y la distribución de estudiantes por niveles *(tracking)*.

En el contexto holandés, Witziers (1992, op. cit. en Witziers, 1999) señala, entre otros resultados, que, en las escuelas de secundaria, los departamentos constituían las unidades organizativas más influyentes en lo que atañe a la toma de decisiones sobre las metas, los contenidos, la selección de materiales de enseñanza, y el tipo y la naturaleza de la evaluación de los alumnos. El mismo autor (Witziers, 1999) concluye, a lo largo de diferentes estudios, que los departamentos ejercen influencia a la hora de contratar profesores nuevos y de distribuir el profesorado en las aulas.

La incidencia del departamento en cuestiones curriculares e instructivas, sin embargo, no es, según algunos, un rasgo común del funcionamiento departamental. Ya en 1983, Cusick, en un estudio centrado en tres escuelas de secundaria, mostraba que el departamento no era sino una mera unidad administrativa. Más recientemente, Litle (1990) señala que, en el centro de secundaria, la enseñanza sigue siendo una empresa aislada y aisladora, y que, básicamente, las decisiones curriculares y de enseñanza son tomadas por los profesores de manera individual, sin que casi nunca se les pida que comuniquen las opciones elegidas (p.195). Las investigaciones sobre los departamentos, –mantiene la mencionada autora– probablemente sobrerepresenten el grado en que el currículum de las materias se decide y organiza colectivamente, de modo que, aunque algunos estudios muestran a los departamentos como grupos interdependientes y colegiales, estos casos son más bien una excepción a la regla: en pocos centros, los profesores mantendrían que los jefes de departamento formalmente asignados, los líderes de opinión informal o, incluso, sus colegas más cercanos ejercen una influencia sustancial sobre el contenido o los métodos que eligen utilizar con sus alumnos (Litle, 1990, pp. 196-197).

En el mismo sentido se pronuncia Witziers (1999), quien, a partir de sus estudios en el contexto holandés, indica que los departamentos suelen ser –no siempre– unidades cohesivas en las que los miembros habitualmente hablan, de modo formal o informal, más sobre la organización de la enseñanza (qué enseñar, qué conocimientos evaluar, etc.), que sobre cuestiones relacionadas con el desarrollo escolar y el desarrollo de los profesores (desarrollo del profesorado, estrategias de enseñanza, problemas encontrados en situaciones de clase...), de modo que las decisiones de los departamentos parecen tener que ver más con qué enseñar que con cómo enseñar. Así, aunque los departamentos influyen en las metas y los contenidos, no influirían en cuestiones relacionadas con la práctica instructiva (cómo enseñar), que sigue siendo un ámbito en el que cada profesor toma sus propias decisiones. También en Holanda, Hylkema (op. cit. en Creemers, 1997) apunta que las deliberaciones departamentales dependen del tamaño del departamento y, normalmente, se quedan en el plano de lo formal: los profesores no suelen hablar sobre cuestiones de carácter didáctico, se limitan a discutir sobre los libros de textos, la elección de nuevos libros o los temas que se abordan en las lecciones.

Así pues, y aunque, lógicamente, las atribuciones formalmente asignadas a los departamentos varían de unos sistemas educativos a otros, parece que cierto tipo de cuestiones no suele constituir el foco de las interacciones profesionales en los departamentos: las estrategias de enseñanza, las líneas de desarrollo del profesorado o –como ha señalado Creemers (1997), por lo que respecta a escuelas holandesas– la evaluación de la docencia.

La base disciplinar del departamento

Las áreas y materias propias de cada departamento constituyen otro factor básico en el desarrollo de las culturas departamentales. Todos los departamentos no son iguales. El modo en que funciona cada uno es diferentes y, con frecuencia, tales diferencias son más acusadas entre distintos departamentos didácticos pertenecientes a un mismo centro, que entre departamentos de una misma disciplina de centros diferentes. La base disciplinar del departamento da cuenta de tales diferencias, ya que las características propias de las áreas y disciplinas que engloba un departamento, sus códigos, límites y estructuras conceptuales, suscitan problemas técnicos diferentes (Firestone y Louis, 1999). Ello se ve, a su vez, reforzado por una formación inicial similar

y, también, por las redes o asociaciones de especialistas de fuera de la escuela.

En la medida en que muchas de las diferencias departamentales se han relacionado con las asignaturas, con frecuencia, se constata que los departamentos didácticos constituyen contextos en los que se configuran «subculturas» distintivas y muy ligadas a las disciplinas académicas (Siskin, 1991; Johnson, 1990; Grossman y Stodolski, 1994; Hannay y Schmalz, 1995), en las que la visión de los profesores depende de su perspectiva disciplinar.

Así, se ha señalado que uno de los rasgos que definen la cultura departamental de los centros de secundaria es *la naturaleza y el discurso del conocimiento de la disciplina académica* (Siskin, 1994), expresión en la que tienen cabida tanto la estructura del contenido curricular, los textos y las pruebas de evaluación, como los valores, la metodología de estudio y el foco de trabajo, que desempeña un papel fundamental a la hora de conformar los enfoques de enseñanza-aprendizaje de los miembros del departamento. Como mantiene la misma autora, según su especialidad en cierta área/materia, los departamentos utilizan un lenguaje diferenciado; realizan un determinado trabajo sobre el currículum estatal y hacen una lectura concreta de éste; mantienen una cierta concepción acerca del alumnado; e, incluso, crean espacios (decoración, arreglos) diferentes. La existencia de culturas diferentes para cada asignatura provoca prácticas departamentales distintas, y respuestas diferentes a las políticas externas (políticas de agrupamiento de alumnos, textos y materiales, etc.).

La importancia de las disciplinas en la formación de la cultura departamental es destacada también por varios autores que han investigado lo que ha venido y denominándose *«subculturas» de asignatura* (Grossman y Stodolski, 1994), y que han subrayado –como ya comentábamos antes– que los profesores de un mismo departamento didáctico tienen ideas similares sobre la enseñanza aún perteneciendo a distintos centros, y que, frecuentemente, éstas son distintas de las de los profesores de otros departamentos del mismo centro. Así, por ejemplo, Lacey (1977) señalaba ya hace algunos años que profesores de distintas materias pueden formar parte de «subculturas» distintas en lo que a creencias y conocimiento compartido sobre cuestiones fundamentales de la enseñanza-aprendizaje se refiere. En términos similares, Yaakobi y Sharan (1985) concluyen en su trabajo que *diferentes disciplinas académicas ejercen efectos diferenciales en las ideas de los profesores sobre el conocimiento académico y sobre la instrucción del aula,* aunque también advierten que pueden existir factores ajenos a la afiliación disciplinar que den cuenta de las diferencias entre profesores de distintas materias. Igualmente, Ball (1981) ha descrito cómo los departamentos mantienen normas y culturas diferentes, e íntimamente ligadas a las disciplinas.

Los profesores de los centros de secundaria imparten materias o asignaturas concretas, se ven como especialistas y suelen considerar que lo que enseñan es crucial para los alumnos. La práctica en el aula y su visión de la enseñanza y el currículum suelen estar condicionadas por las asignaturas que enseñan, de modo que determinados aspectos de la vida departamental que afectan al trabajo en el aula, como las deliberaciones curriculares, las normas y políticas de departamento, la distribución de los cursos entre sus miembros, las dinámicas de desarrollo profesional, etc. reflejan también el carácter específico de cada asignatura. La importancia que se concede a la asignatura y la comprensión de lo que ha de ser la enseñanza de la misma condiciona... el modo en que los profesores en secundaria comprende los intentos de reforma (frecuentemente de forma diferente en función de las disciplinas) y se enfrentan a ellos (Siskin, 1995),

porque para el profesor de enseñanza secundaria la asignatura no es sólo una actividad que forma parte del día, es una *identidad*, y marca su vida entera; *dice no sólo qué enseñas, sino quién eres* (Siskin, 1994).

El papel de las áreas/materias de las que se hace cargo un departamento parece ser, pues, un elemento fundamental en la configuración de las «subculturas» departamentales. Sin embargo, aunque es frecuente el análisis de las diferencias entre departamentos en función de las asignaturas –matemáticas y lengua, por ejemplo–, algunos autores se muestran escépticos en lo que respecta al papel de éstas en el desarrollo de la cultura departamental. Litle (1990), por ejemplo, señala que, aunque algunos estudios aportan ejemplos de «subculturas» de departamento cohesivas, con sus miembros ligados por orientaciones comunes relacionadas con paradigmas de asignatura y/o pedagogías de asignatura, o que persiguen en común innovaciones en el currículum y la instrucción; otros sugieren que tales casos de coherencia, determinados por la materia o asignatura, son raros. En este sentido, la mencionada autora entiende que asignatura no siempre constituye el elemento de enlace entre los profesores, y que existen otros factores, como *las asignaciones de profesores a clases de nivel alto, medio o a alumnos atrasados*, que pueden de hecho constituir *una base más poderosa de interdependencia o afiliación que la pertenencia al departamento*.

También Witziers (1999) advierte que, al menos si se tienen en cuenta los estudios realizados en Holanda, no sería prudente establecer una conexión directa y causal entre los rasgos de la asignatura y lo que ocurre dentro de los departamentos. También otros factores en el ámbito escolar favorecen o no que los profesores colaboren. Concretamente, Witziers señala dos:

- El tamaño: en los centros grandes es más difícil el adecuado funcionamiento del departamento didáctico, ya que existen en ellos profesores a tiempo parcial o que pertenecen a dos departamentos diferentes y que, por tanto, han de optar por asistir a una u otra reunión.
- Las regulaciones externas, que determinan contenidos y metas, y pueden afectar al funcionamiento de los departamentos, bien facilitándolo –al existir más claridad sobre qué hay que hacer y cómo hay que hacerlo–, bien dificultándolo porque las regulaciones disminuyen la necesidad percibida de cooperar, puesto que muchas cuestiones ya han sido decididas fuera del centro y la comunicación se considera innecesaria.

En definitiva, las áreas o materias de las que se hacen cargo los profesores del departamento parecen ejercer un papel importante en su visión de la enseñanza y el currículum, pero los departamentos no son, en ningún caso, unidades organizativas aisladas del contexto, más amplio, del centro en el que están inscritos; no son ajenas a las políticas educativas que afectan a toda la organización, o al ejercicio del liderazgo en el centro y, también, en el departamento.

ALGUNOS DATOS SOBRE DEPARTAMENTOS DIDÁCTICOS Y SU DINÁMICA CURRICULAR

Los análisis y aportaciones a los que me he referido anteriormente se circunscriben, lógicamente, a los contextos educativos en los que se generan. Plantean temas relevantes que pueden sugerirnos líneas de trabajo e investigación interesantes de cara a profundizar en el conocimiento de las dinámicas internas de nuestros centros escolares.

Con objeto de aportar alguna información sobre nuestros departamentos, en las

páginas que siguen, aludiré a algunos datos extraídos de una investigación realizada en Murcia sobre la ESO (González *et al.*, 2001), en la que se prestó una especial atención a los mismos. En ella, se utilizaron como instrumentos de recogida de información cuestionarios y entrevistas. Los primeros fueron cumplimentados por los profesores de ESO de cinco institutos (con la etapa completa o incompleta) y de nueve colegios que estaban desarrollando el primer ciclo de esta etapa educativa. La sección principal del cuestionario consistía en un conjunto de sentencias referidas a diversos aspectos definitorios de la ESO, en relación con las cuales se solicitaba a los encuestados que emitieran su valoración de acuerdo con una doble escala, destinada a consignar, por una parte, qué valoración les merecía el aspecto o rasgo en cuestión entendido como propuesta (como *diseño*) y, por otra, cómo lo valorarían teniendo en cuenta cómo se está desarrollando en su centro (como *desarrollo*). Los ítems de esa sección del cuestionario aluden a: rasgos que caracterizan la etapa de la ESO (la ampliación de la escolaridad obligatoria, la atención a la diversidad, el currículum, etc.), diversos aspectos de las políticas de desarrollo planteadas para ser puestas en práctica –particularmente las referidas a los centros (elaboración de planes institucionales, coordinación de profesores, etc.) y a la organización de los mismos (Departamentos Didácticos, de Orientación, Comisión de Coordinación Pedagógica, etc.).

Una vez recogidos y analizados los datos, se realizaron entrevistas en las que se profundizó en algunos de los temas ya explorados a través de los cuestionarios. Se incidió particularmente en los planteamientos y las actuaciones de los departamentos en relación con los mismos, y en las dinámicas departamentales de planificación curricular y de planificación de la enseñanza. Se realizó un total de veinte entrevistas semi-estructuradas a otros tanto profesores de ESO pertenecientes a distintos departamentos de los centros que participaron en el estudio.

Del conjunto de los datos obtenidos por ambos procedimientos de recogida de información, aludiré aquí únicamente a aquellos que hacen referencia a los departamentos, sus posturas respecto a algunos de los temas explorados y sus diferentes modos de actuación en lo que respecta al trabajo departamental.

LA VALORACIÓN DE LA ESO Y SU DESARROLLO EN LOS DEPARTAMENTOS

Al analizar los datos de los cuestionarios, se centró la atención en conocer, entre otras cosas, si existían diferencias significativas en las valoraciones dadas por los encuestados en función de su pertenencia a uno u otro departamento. Se realizaron tres tipos de comparaciones:

- entre las respuestas dadas por profesores pertenecientes a departamentos de nueva creación (Música, Orientación, y Tecnología), y departamentos existentes con anterioridad a la LOGSE;
- entre las respuestas dadas por miembros de distintos departamentos, según su especialidad (Geografía e Historia; Matemáticas; Ciencias Naturales, Orientación, y otros –en esta categoría se agruparon departamentos con menos de 10 cuestionarios contestados–); y
- entre respuestas dadas por docentes pertenecientes a departamentos didácticos, agrupados según la tradicional división entre ciencias (Física, Matemáticas, Ciencias Naturales), letras (Lengua, Idioma; Filosofía; Geografía e Historia) y otros (Educación Física; Artes Plásticas; Música; Tecnología).

TABLA I

Ítems en los que existen diferencias significativas en las valoraciones realizadas por profesores pertenecientes a departamentos diferentes (Aceptación = valoración de 4 ó 5 en la escala)

PROPUESTA LOGSE	ACEPTACIÓN		
	Dptos. Nuevos	Dptos. ya existentes	p
El principio de atención a la diversidad de intereses, motivaciones y aptitudes de los alumnos	77,28%	70,4%	0,0018
La inclusión en el currículum de la ESO de nuevas áreas de conocimiento	72,72%	39,76%	0,001
La asignación horaria semanal de las áreas y materias incluidas en el currículum de la ESO	61,91%	30,95%	0,0
La propuesta de temas transversales como contenido y responsabilidad de todas las áreas	80,95%	59,52%	0,01
El énfasis en que la evaluación del aprendizaje de los alumnos integre conceptos, procedimientos y actitudes	90,48%	63,85%	0,0
Que el jefe de dpto. tenga la responsabilidad de que se evalúe la práctica docente y actuaciones en su departamento	71,43%	62,19%	0,041

PROPUESTA LOGSE	Dptos. Ciencias	Dptos. Letras	Otros Dptos.	p
La asignación horaria semanal de las áreas y materias incluidas en el currículum de la ESO	21,05%	36,84%	45,46%	0,014

PROPUESTA LOGSE	Dptos. Orient.	Dptos. Matem.	Dptos. CCNN	Dptos. CCSS	Resto Dptos.	p
La inclusión en el currículum de la ESO de nuevas áreas de conocimiento	80%	23,52%	23,07%	30%	56,37%	0,012
La asignación horaria semanal de las áreas y materias incluidas en el currículum de la ESO	60%	17,65%	15,38%	20%	42,27%	0,001

De los 32 ítems que en el cuestionario se destinaron a explorar la valoración y la postura de los profesores ante la ESO y que, como decía, se refieren a distintas cuestiones curriculares y organizativas de esta etapa, sólo seis presentaban diferencias significativas entre las opiniones dadas por profesores miembros de departamentos diferentes, tal como se sintetiza en la tabla I.

La categorización de los departamentos que se ha realizado nos indica que las mayores diferencias en valoración se localizan entre profesores que pertenecen a los de nueva creación (Orientación, Música, Tecnología) y los que forman parte de departamentos ya existentes en los IES cuando se empezó a implantar la etapa: la valoraciones sobre las propuestas de atención a la diversidad, inclusión de nuevas

áreas en el currículum, asignación horaria de las áreas, temas transversales y evaluación integradora es siempre más positivas entre los primeros que entre los segundos. Aunque no queda recogido en la tabla anterior, cabe señalar que los miembros de departamentos de nueva creación nunca valoran (0%) en términos negativos (puntos 0 y 1 de la escala) estas propuestas, aunque algunos manifiestan su desacuerdo con la asignación horaria de las áreas. Las diferencias entre las valoraciones son particularmente acusadas en lo que respecta a la inclusión de áreas nuevas y la asignación horaria, cuestiones ambas escasamente valoradas por profesores de departamentos ya existentes en los IES.

La asignación horaria es, al parecer, una cuestión polémica, pues al diferenciar entre departamentos de «ciencias», «letras» y «otros», encontramos, de nuevo, distintas valoraciones sobre el tema. Los profesores de «otros» (donde están incluidos los que denominamos *nuevos departamentos*) son los que mejor valoran esta propuesta, mientras que los de los departamentos de «ciencias» tienen la percepción más negativa sobre este particular. Igualmente, si consideramos los departamentos según el área, nos encontramos de nuevo con que la asignación horaria y las nuevas áreas incluidas en el currículum son aspectos peor valorados como propuesta por los departamentos de Ciencias Naturales y de Matemáticas, que por otros departamentos, particularmente el de orientación.

De este modo, cabe decir que la pertenencia a uno u otro departamento lleva a los profesores a valorar más o menos positivamente ciertos aspectos de la propuesta de la ESO, en particular, los relacionados con los contenidos del currículum (áreas nuevas, transversales) y los tiempos para su desarrollo en las aulas. No ocurre así con otras cuestiones también exploradas a través de los cuestionarios, como la ampliación de la escolaridad, la noción de currículum abierto a concretar por los centros y los departamentos, las estructuras organizativas diseñadas para ello, la coordinación del profesorado, el apoyo y asesoramiento del Departamento de Orientación, etc. En este sentido, cabría señalar que el diseño estructural y organizativo de la ESO no genera percepciones y valoraciones significativamente diferentes entre el profesorado de los distintos departamentos; éstas se localizan en cuestiones relacionadas sobre todo con la práctica pedagógica, que les atañe más directamente, y con concepciones educativas más de fondo (evaluación, transversales...). Esto podría ser una manifestación del desajuste entre la mentalidad pedagógica del anterior bachillerato y lo que la LOGSE pretendía implantar.

Por otro lado, si nos atenemos a las valoraciones realizadas sobredesarrollo, en los centros, de los diversos elementos que configuran esta etapa, tampoco las percepciones de los profesores de distintos departamentos difieren significativamente, salvo en relación con algunos cuestiones, tal como se recoge en la tabla II.

Los datos muestran que las valoraciones sobre la puesta en práctica de la ESO son, por decirlo de algún modo, el reverso de las realizadas sobre las propuestas presentes en su diseño. Así, cuando lo que se valora es la práctica, los departamentos de nueva creación son, al contrario de lo que comentábamos antes, los que manifiestan una percepción más negativa. Tienden a ser menos optimistas tanto respecto al desarrollo práctico de los temas transversales –los departamentos «ya existentes» lo valoran en términos más positivos, y los miembros de departamentos de «ciencias» mejor que los de los demás departamentos–, como respecto al establecimiento y la coordinación por parte de los departamentos de criterios para la evaluación de los aprendizajes. Pero estos mismos profesores pertenecientes a departamentos de nueva creación también tienden a valorar más positivamente

las propuestas contempladas en el diseño de la ESO que la puesta en práctica de las mismas (tabla III) en lo que respecta a cuestiones como: un currículum en el que se combinen áreas obligatorias con optativas; un aprendizaje orientado a la comprensión, al desarrollo de habilidades, etc.; la evaluación integradora; el apoyo y asesoramiento a la acción que el Departamento de Orientación realiza dentro de las tutorías, o la adscripción de profesores provenientes de distintos cuerpos a esta etapa. En este sentido, cabría decir que los miembros de departamentos que se constituyeron en los institutos con la implantación de la LOGSE son los que perciben de forma más positiva el diseño de la ESO, y de forma más negativa el modo en que se están implementando algunas de sus facetas.

TABLA II

Diferencias significativas en las valoraciones referidas a la puesta en práctica de la propuesta de la ESO en los centros (Desarrollo Adecuado = valoraciones 4 ó 5 en la escala)

PROPUESTA LOGSE	ADECUADO		
	Dptos. Nuevos	Dptos ya existentes	p
La propuesta de temas transversales como contenido y responsabilidad de todas las áreas	9,52	22,89	
Que cada dpto. establezca y coordine los criterios y procedimientos de evaluación de los alumnos	57,14%	80,96%	0,042

PROPUESTA LOGSE	Dptos. Ciencias	Dptos. Letras	Otros Dptos.	p
Los programas de diversificación curricular para alumnos mayores de 16 años	65,79%	43,76%	33,33%	0,007
La propuesta de temas transversales como contenido y responsabilidad de todas las áreas	31,58%	17,14%	4,76%	0,034
El carácter no cerrado de los contenidos para la etapa y la posibilidad de que el centro establezca criterios generales para su secuencia y organización a la largo de los ciclos y cursos de la ESO	62,16%	38,23%	39,13%	0,048
Que la Junta de profesores funciones como equipo para la coordinación de la enseñanza de un grupo-clase de alumnos	36,84%	50%	21,74%	0,05
Que el jefe de dpto. sea el responsable de la dirección y coordinación de las actividades académicas del mismo	50%	82,36	53,85	0,041

PROPUESTA LOGSE	Dptos. Or.	Dptos. Matem	Dptos. CCNN	Dptos. CCSS	Resto Dptos.	p
Que el jefe de dpto. sea el responsable de la dirección y coordinación de las actividades académicas del mismo	50%	82,36	53,85%	30%	60,72%	0,041

TABLA III

Diferencias entre las valoraciones dadas a las propuestas del diseño de la ESO y las dadas a su desarrollo en la práctica

PROPUESTA LOGSE	PORCENTAJE DE PROFESORES QUE VALORAN MÁS NEGATIVAMENTE LA PRÁCTICA QUE LA PROPUESTA		
	Dptos. Nuevos	Dptos ya existentes	p
La combinación, en esta etapa, de áreas comunes para todos con «optatividad»	45,46%	33,75%	0,023
La propuesta de temas transversales como contenido y responsabilidad de todas las áreas	90,48%	60,24%	0,00
El énfasis en que el aprendizaje no se oriente exclusivamente a la memorización, sino también a la comprensión, el desarrollo de habilidades, etc.	76,19%	49,4%	0,015
El énfasis en que la evaluación del aprendizaje de los alumnos integre conceptos, procedimientos y actitudes	76,19%	50,59%	0,007
La adscripción a la ESO de profesores procedentes de distintos cuerpos	45,00%	15,00%	0,008
Que el Dpto. de Orientación apoye y asesore la acción de los tutores	38,09%	54.76%	0,021

PROPUESTA LOGSE	Dptos. Ciencias	Dptos. Letras	Otros Dptos.	p
La combinación, en esta etapa, de áreas comunes para todos con «optatividad»	27,78%	36,36%	52,17%	0,049
La propuesta de temas transversales como contenido y responsabilidad de todas las áreas	60,52%	57,15%	80,95%	0,01
El planteamiento científico (contenidos) y didáctico de las diferentes áreas y materias de su departamento	19,44%	20,59%	34,78%	0,029

PROPUESTA LOGSE	Dptos. Or.	Dptos. Matem	Dptos. CCNN	Dptos. CCSS	Resto Dptos.	p
Que los departamentos elaboren materiales didácticos específicos para la atención a la diversidad de los alumnos	100%	64,7%	46,15%	40,00%	45,45%	0,036

Por otra parte, si nos atenemos a las diferencias que existen entre los departamentos de «ciencias», «letras» y «otros», son siempre estos últimos (entre los que quedan incluidos los de nueva creación) los que tienen una postura más crítica acerca de cómo se están implementando en los centros la diversificación curricular, los temas transversales, el funcionamiento de la junta de profesores como órgano de coordinación de la enseñanza del grupo de alumnos, la dirección y coordinación de la actividad departamental por el correspondiente jefe de departamento o el establecimiento por parte del centro de criterios generales para secuenciar y organizar los contenidos (tabla II). Los miembros de estos «otros» departamentos también tienden

a valorar mejor algunas de las propuestas del diseño de la ESO que su desarrollo en la práctica, tal como queda reflejado en la tabla III.

En síntesis, por tanto, los aspectos en relación con los que los departamentos difieren en sus valoraciones se relacionan, en concreto, con algunas de las facetas del currículum de la etapa, sin que existan posturas discrepantes en temas más generales y más «alejados» del quehacer en las aulas, como son los planteamientos de la autonomía pedagógico-organizativa, las nuevas funciones asignadas a distintos órganos del centro, o el papel y las responsabilidades formales atribuidos a sus diferentes miembros. A este respecto, únicamente hay que destacar que son los profesores de matemáticas los que consideran más frecuentemente que el jefe de departamento está desarrollando adecuadamente su papel de dirigir y coordinar las actuaciones departamentales.

A partir de los datos anteriormente expuestos, cabe hacer, pues, dos consideraciones generales: por un lado, las diferentes percepciones y valoraciones de los profesores de distintos departamentos acerca de lo propuesto para esta etapa y el modo en que se está implementando se localizan, como ya señalaba antes, en el terreno de lo curricular: los contenidos, la evaluación, la diversificación curricular, etc; por otro, los nuevos departamentos que se han creado, incluido el de orientación, son los más propensos a valorar positivamente las propuestas que hace la LOGSE y, al tiempo, los que se muestran más críticos con su desarrollo en la práctica. Así pues, los datos apuntan que la «cultura LOGSE» habría sido peor «recibida» por aquellos docentes que pertenecen a los departamentos representativos de la cultura del antiguo Bachillerato. Lamentablemente, sin embargo, quienes mejor la recibieron –y valoraron de forma más positiva sus propuestas– son también, con el paso del tiempo, los más críticos respecto al modo en que se ha llevado a la práctica. Aquellos que la vieron con reservas, vieron confirmadas sus expectativas y, con ellas, sus resistencias y previsiones negativas ¿Se trata del bien conocido fenómeno de la «profecía auto-cumplida»? Para quienes mejor la recibieron inicialmente, su desarrollo insatisfactorio trajo consigo, finalmente, desencanto y frustración. Quizá haya sido éste uno de los efectos no pretendidos, pero logrados, por unas políticas inadecuadas para la realización de los cambios deseados.

LAS DINÁMICAS DE FUNCIONAMIENTO DEPARTAMENTAL

Los datos anteriores nos muestran que existen escasas diferencias entre las opiniones y valoraciones sobre la ESO de profesores pertenecientes a departamentos diferentes. Los que comentaré seguidamente, que provienen de las entrevistas, también revelan una cierta indefinición del departamento como unidad distintiva y claramente diferenciada por sus planteamientos y sus actuaciones en el centro. La riqueza de los datos aportados por las entrevistas llevadas a cabo es considerable y, por tanto, resulta difícil sintetizar, de modo que aludiré únicamente a algunas conclusiones generales relacionadas específicamente con los departamentos y las diferencias que hay entre ellos en lo que respecta al modo en que abordan y plantean algunos temas en esta etapa.

La ampliación de la escolaridad

En lo referente a la ampliación de la escolaridad, medida que, desde luego, afecta al profesorado y a las dinámicas que desarrolla en las aulas, la información aportada por las entrevistas revela que en los departamentos –unidades básicas de coordinación de la docencia– apenas si se ha abordado este tema y, en cualquier caso, no se ha hecho

conjuntamente de forma explícita y sistemática, sino, más bien, de modo informal. Dentro de los departamentos se mantienen, por diferentes razones, posturas discrepantes sobre este particular, aunque las dificultades que tales discrepancias entre miembros puedan estar generando en los planteamientos curriculares y de docencia del departamento no parecen haber sido objeto de discusión, análisis, y clarificación. Simplemente, se asume que existen.

Atención a la diversidad

En lo que atañe a la atención a la diversidad, la variabilidad entre centros y, sobre todo, entre departamentos (incluso dentro del mismo centro) es importante, si bien, aunque es una cuestión sobre la que, por lo general, se manifiesta cierta preocupación, no parece que se esté abordando en términos departamentales. Así lo pone de manifiesto el peso que tienen las decisiones y actuaciones individuales de los profesores en sus respectivas aulas y, también, el desarrollo de apoyos planificados a través de la relación entre el profesor de aula y miembros particulares del Departamento de Orientación. Las actuaciones individuales no parecen enmarcarse en un enfoque más global promovido por el departamento, que no se caracteriza, en relación con este tema, por ser una unidad organizativa en la que se hayan clarificado y concretado explícitamente líneas de actuación departamental que sirvan de marco tanto para la resolución de los problemas o las dificultades hay que abordar en las aulas, como para la relación con el correspondiente Departamento de Orientación. La atención a la diversidad se vive, así, con frecuencia, como un gran reto individual, no departamental.

Materias optativas

En lo que respecta a las materias optativas, no puede decirse que existan posturas departamentales claras. En las entrevistas, se alude a cuáles son las que ofertan sin hacer referencia al planteamiento de departamento sobre la «optatividad». En algunos departamentos, ésta es una cuestión polémica sobre la que no existen acuerdos, en otros, no se ha planteado explícitamente. Igualmente, son infrecuentes las alusiones a la conexión entre las optativas ofertadas desde el departamento y el planteamiento o la política del centro sobre este particular que, por otro lado, no siempre está claro. Cada departamento parece ofertar optativas dentro de los márgenes establecidos por el centro, de acuerdo con criterios particulares: que haya horas disponibles, que se considere que la optativa es interesante, que le guste a algún miembro del departamento, que permita asegurar la permanencia de profesores en el departamento, etc. Por otra parte, las materias ofertadas se ven, en ocasiones, sujetas a cambios o variaciones puntuales y circunstanciales en lo relativo al número de alumnos, las ofertas hechas por otros departamentos, etc., que no siempre están bajo el control del departamento.

Contenidos de enseñanza

Todos los departamentos han abordado el tema de los contenidos de enseñanza, particularmente para decidir cuáles impartir en la etapa y en qué secuencia. La información recogida por medio de las entrevistas permite advertir la existencia de diferencias entre departamentos en lo que respecta a cuestiones como: el grado en que se han establecido criterios para la toma de decisiones (en algunos casos, sólo se decide qué libro de texto utilizar); el nivel de concreción y detalle de las decisiones departamentales sobre contenidos; el grado en que estos, su organización y la secuencia decidida en el departamento son desarrollados en las aulas por los profesores; el control ejercido desde el departamento sobre en qué medida los contenidos acordados se están trabajando

en las aulas, y la revisión explícita y formal de las decisiones departamentales sobre contenidos.

El número de entrevistas realizadas no nos permite inferir un patrón claro de diferenciación, si bien cabe señalar que, en términos generales, se aprecia en los departamentos de ciencias (Matemáticas, Ciencias Naturales) una cierta tendencia a tomar decisiones más concretas, acotadas y precisas sobre los contenidos de la etapa; a que sus miembros realicen menos adaptaciones y variaciones en la puesta en práctica en las aulas de las decisiones acordadas en el departamento; y a que el jefe de departamento controle de forma más explícita si los contenidos o los temas acordados se están desarrollando en las aulas.

Metodologías

En lo que respecta a las metodologías, la información obtenida a partir de las entrevistas no revela diferencias sustanciales entre los departamentos, si bien en unos se plantea la cuestión metodológica más a fondo y algunas decisiones parecen haber sino más habladas y trabajadas que en otros. La tónica general es similar en todos los casos: se establecen pautas generales, se determina qué materiales se van a utilizar –particularmente, el libro de texto–, se acuerda si, preferentemente, se va a trabajar de manera individual o en grupo, y poco más. No parece haberse planteado una reflexión metodológica profunda sobre cómo trabajar con un alumnado diverso y muy heterogéneo. Las decisiones departamentales se plantean de modo general y quedan abiertas a la adaptación o reinterpretación particular de los profesores. Son estos, individualmente, los que van concretando y adaptando las pautas generales acordadas en función del grupo de alumnos con el que trabajan. No se puede afirmar, en este sentido, que los departamentos constituyan unidades organizativas en las que se aborden de un modo sistemático y consistente enfoques metodológicos y decisiones sobre el trabajo en el aula que sean vinculantes para sus miembros. Implícitamente, se asume y respeta el criterio individual de cada profesor sobre cuál es el mejor modo de desarrollar las dinámicas de clase.

Pueden vislumbrarse ciertas diferencias en el grado de detalle con el que los departamentos abordan las decisiones metodológicas, así como una cierta tendencia a que, en los departamentos responsables de la enseñanza de áreas con un claro componente «procedimental» (Educación Física, Plástica, CC. Naturales y sus prácticas de laboratorio), los enfoques metodológicos tengan un carácter más práctico, del que no se habla en otros departamentos, o a que, en algunos de ellos (Idiomas y Ciencias Sociales), el libro de texto ocupe un lugar importante.

Evaluación de los aprendizajes

No son especialmente notorias las diferencias entre departamentos en lo que se refiere a cómo se abordan las decisiones sobre evaluación de los aprendizajes. En todos ellos, la preocupación es, básicamente, acordar qué procedimientos se utilizarán para obtener la información sobre el progreso de los alumnos –lo que incluye no sólo exámenes; sino también otras fuentes, como la observación de aula, los cuadernos, el grado de participación, etc.– y qué peso (generalmente en términos de porcentaje) tendrá cada fuente de información en la evaluación y la calificación de los alumnos.

Aunque no siempre existe consenso en todos los departamentos sobre la viabilidad de hacer evaluación continua e integradora y sobre qué es lo que se ha de evaluar, las diferencias entre departamentos afectan, sobre todo, al grado en que se clarifica conjuntamente cuáles son los aspectos concretos y específicos a los que se va a prestar atención; a los criterios

que servirán para realizar los juicios valorativos; y a la rigidez de los criterios porcentuales acordados. En tal sentido, hay departamentos con criterios cerrados, otros en los que se deja la decisión a la discrecionalidad de los profesores, e, incluso, algunos en los no se tiene claro de antemano qué criterios utilizar, y estos se van adaptando y concretando en función de la realidad concreta del grupo o grupos-clase con los que se trabaje cada año. También son diferentes las dinámicas departamentales en lo que respecta a la revisión de las decisiones sobre la evaluación: unos hacen una revisión anual, sobre todo en lo que respecta a los porcentajes asignados a cada aspecto que se evalúa; otros realizan sus revisiones de manera asistemática; y algunos, los menos, consideran que no necesitan realizar revisiones. En todo caso, no puede decirse que esta revisión, al igual que la que se hace de los contenidos o la metodología, venga desencadenada, cuando se realiza, por el análisis de los resultados de los alumnos.

Los datos de las entrevistas no permiten establecer patrones claros de diferencia entre unos y otros departamentos, aunque indican una cierta tendencia a que los responsables de ciertas áreas de conocimiento (Plástica, Música, Lengua) contemplen de forma más explícita y patente que otros la evaluación de actitudes y procedimientos.

CONSIDERACIONES FINALES

Si en la primera parte de este artículo comentaba que en la literatura más reciente sobre los centros escolares los departamentos aparecen como unidades organizativas clave en lo que respecta a las relaciones profesionales que se dan en ellos, las dinámicas de cambio y mejora, la formación de identidades profesionales, la configuración de «subculturas» organizativas, etc., es decir, los datos previamente comentados, no nos ofrecen una imagen tan perfilada de la centralidad del departamento.

La referida investigación se planteó como un proyecto que, básicamente, se centró en explorar las posturas sobre la ESO y su desarrollo en los centros. Si bien uno de sus objetivos fue indagar esta cuestión mediante el análisis de los departamentos, el proyecto no se diseñó explícitamente con la única pretensión de explorar las dinámicas departamentales y los contenidos educativos de las mismas, las relaciones profesionales de los profesores en el seno de los departamentos o los planteamientos y las concepciones curriculares y de enseñanza cultivados en los mismos. Las cuestiones analizadas eran más amplias y generales, y el número de departamentos sobre los que se obtuvo información escaso.

Sin embargo, aún con todas las cautelas, a través de los múltiples datos obtenidos en la referida investigación, los departamentos como tales aparecen bastante desdibujados. No puede decirse que constituyan un contexto organizativo que ejerza una influencia decisiva en cómo sus miembros se posicionan ante las propuestas sobre la ESO o en cómo articulan la puesta en práctica de las mismas en su ámbito de responsabilidad. Por otra parte, a excepción de algunas diferencias que pueden vislumbrarse entre unos y otros departamentos, lo cierto es que la existencia de dinámicas departamentales definitorias de un cierto modo de enfocar los retos y dar respuesta a los requerimientos curriculares que plantea una etapa como la ESO también queda muy difuminada. Aunque no todos los departamentos funcionan igual, particularmente en lo que respecta a sus responsabilidades en el desarrollo del currículum y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en todos ellos, se mantienen ciertas rutinas y modos de hacer que son similares y no están específicamente ligados a las materias o áreas de cuya docencia se hacen cargo.

En este sentido, y en consonancia con las aportaciones de algunos autores a los que me refería en la primera parte de este artículo, los datos comentados, aún con todas sus limitaciones, llevan a poner entre paréntesis la centralidad de los departamentos en el funcionamiento educativo del instituto. No parecen ser unidades cohesivas en las que se cultiven y desarrollen planteamientos claros y debatidos sobre la enseñanza que hay que desarrollar. En su seno, existen discrepancias en torno a cuestiones tan importantes como la atención a la diversidad o el significado y la viabilidad de llevar a cabo una evaluación continua e integradora de los alumnos; se tiende a considerar que las decisiones sobre cuestiones metodológicas han de ser tomadas, en su mayor parte, de forma individual por cada uno de los profesores; y se carece de planteamientos departamentales mínimamente fundados acerca de las optativas o las implicaciones de la ampliación de la escolaridad y el consiguiente trabajo en aulas heterogéneas para la docencia.

Estos rasgos ponen de manifiesto un tejido departamental débil cuyas características se acercan más a las que Harris (1998) enumera al hablar de departamentos poco eficaces que a las que revelan otros estudios –comentados ya anteriormente–, y que nos hablan de los departamentos como unidades cohesivas, caracterizadas el establecimiento de dinámicas de colaboración entre sus miembros y la generación de culturas de asignatura bien definidas y articuladas.

En cualquier caso, resulta arriesgado extraer conclusiones definitivas a partir de un único estudio. Sin embargo, los datos comentados nos ofrecen algunas pistas a las que habrá que prestar atención si se quieren acometer trabajos de investigación más específicamente centrados en las dinámicas internas de los departamentos y el análisis de las diferencias existentes entre los mismos. En este sentido, profundizar en temas como qué decisiones curriculares se toman en el departamento y porqué; en qué medida éstas son realmente vinculantes para los miembros de dicho departamento; qué cuestiones no se abordan porque se consideran propias de cada profesor; qué papel están ejerciendo los jefes de departamento; cuál es la conexión real entre departamentos o entre cada uno de ellos y los planteamientos del centro, etc. es necesario si se pretende conocer qué ocurre dentro de estas unidades organizativas y qué repercusiones tiene tanto en la puesta en práctica de reformas y como en los procesos de enseñanza aprendizaje que se están desarrollando en los institutos.

BIBLIOGRAFÍA

BALL, S. J.: *Beachside comprehensive. A case-study of secondary school.* New York, Cambridge University press, 1981.

BALL, S. J.; LACEY,C.: «Subjects disciplines as the oportunity for group action: A measured critique of subject-subcultures», en HARGREAVES, A.; WOODS, P. (eds.): *Classrooms and staffrooms: The Sociology of teachers and teaching.* Milton Keynes, Open University Press, 1984, pp. 232-244.

— «Revisiting Subject disciplines as the oportunity for group action: A measured critique of subject subcultures», en SISKIN, L. S.; LITLE, J. W. (eds.): *The Subjects in Question. Departmental organization and the High School.* New York, Teachers College Press, 1995, pp. 95-122.

BOLÍVAR, A.: *Los centros escolares como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades.* Madrid, La Muralla, 2000.

— «Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad», en *Revista Española de Pedagogía,* 216 (2000a), pp. 253-274.

BRABANER, C. J.: «Subject Conceptions of Teachers and School Culture», en KIEVIT, F. K.; VANDERBERGHE, R. (eds.): *School Cultures, School Improvement and Teacher Development*. Leiden, DSWO Press, Leiden University, 1993.

BROWN, M.; BOYLE, B.; RUTHERFORD, D.: *Leadership for school improvement: the role of the head of department in UK Secondary Schools*. Material fotocopiado. AERA, Chicago, 1997.

BUSHER, H.; HARRIS, A.: «Leadership of School Subjects Areas: Tensions and dimensions of managing in the middle», en *School Leadership and Management*, 19, 3 (1999), pp. 305-317.

CREEMERS, B.: «Departments in Secondary Schools in Netherlands», en LEASK, M.; TERRELL, I.: *Development Planning and School Improvement for Middle Managers*. Londres, Kogan Page, 1997, pp. 61-66.

FIRESTONE, W. A.; LOUIS, K. S.: «Schools as cultures», en MURPHY, J.; LOUIS, K. S. (eds.): *Handbook of Research on Educational Administration*. 2ªed. San Francisco, Jossey-Bass, 1999, pp. 297-322.

FIRESTONE, W. A.; HERRIOT, R. E.: «Two images of Schools as organizations. An explication and ilustrative empirical test», en *Educational Administration Quarterly*, 13, 2 (1982), pp. 39-59.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A.: *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, Publicaciones MCEP, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *La transición a la Educación Secundaria*. Madrid, Morata, 1996.

GONZÁLEZ G., Mª T.; SANTANA, P.: «La cultura de los centros, el desarrollo del curriculum y las reformas», en ESCUDERO, J. M. (ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid, Síntesis, 1999, pp. 321-340.

GONZÁLEZ, Mª T. y otros: *La Educación Secundaria Obligatoria: Departamentos y Currículum*. Proyecto financiado por la Fundación Séneca. Murcia, 2001.

GRAY, J.: «Foreword», en SAMMONS, P.; THOMAS, S.; MORTIMORE, P.: *Forging Links. Effective Schools and Effective Departments*. Londres, Paul Chapman, 1997, IX-X.

GROSSMAN, P. L.; STODOLSKY, S. S.: «Considerations of Context and the Circunstances of Secundary School Teaching», en DARLING-HAMMOND, L. (ed.): *Review of Educational Research*, 20. Washington, AERA, 1994, pp. 179-221.

GUTIÉRREZ, R.: «Practices, Beliefs and Cultures of High School Mathematics Departments: Understanding their Influence on Student Advancement», en *Journal of Curriculum studies*, 28, 5 (1998), pp. 495-529.

HANNAY, L. M.: *Curriculum Change in Secondary Schools*. Ponencia a la AERA (1995).

HANNAY, L. M.; SCHMALZ, K.: *Examining Secondary School Change from Whitin*. Material fotocopiado. Kitchener, OISE, Midwestern Centre, 1995.

HANNAY, L. M.; ROSS, J.A.: «Initiating Secondary School Reform: The Dynamic Relationship Between Restructuring, Reculturing, and Retiming», en *Educational Administration Quarterly*, 33, December (1997), pp. 576-603.

HANNAY, L. M.; ROSS, J. A.: «Department Heads as Middle Managers? Quiestioning the Black Box», en *School Leadership and Management*, 19, 3 (1999), pp. 345-358.

HARGREAVES, A.: «Contrived Collegiality: The Micropolitics of Teacher Colaboration», en BLASE, J. (ed.): *The Politics of Life in Schools: Power, Conflict and Cooperation*. Nerbury Park, CA, Sage Publications, 1991, pp. 46-72.

— *Profesorado cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid, Morata, 1996.

HARGREAVES, A.; MACMILLAN, R.: «The Balkanization of Secondary School Tea-

ching», en SISKIN, L. S.; LITLE, J. W. (eds.): *The Subject in Question. Departmental Organization and the High School*. Londres, Teacher College Press, 1995, pp. 141-171.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J.: *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona, Octaedro, 1998.

HARRIS, A.: «Improving Ineffective Departments in Secondary Schools», en *Educational Management and Administration*, 26, 3 (1998), pp. 269-278.

HARRIS, A.; JAMIESON, I. M.; RUSS, J.: «A study of «effective» departments in Secondary Schools», en *School organisation*, 15, 3 (1995), pp. 283-299.

HARRIS, A.; JAMIESON, I.; RUSS, J.: «What makes an effective department?», en *Management in Education*, 10 (1996), pp. 7-9.

HEEMINGS, A.; METZ, M. H.: «Real teaching: How high school teachers negotiate societal, local, community, and student pressures when they define their work», en PAGE, R.; VALLI, L. (eds.): *Curriculum differentiation: Interpretative studies in U.S. secondary Schools*. Albany, State University of New York Press, 1990, pp. 91-111.

HUBERMAN, M.: «The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations», en LITLE, J. W.; MCLAUGHLIN, M. W. (eds.): *Teachers' Work, Individuals, Colleages and Context*. New York, Teacher College Press, 1993, pp. 11-50.

JOHNSON, S. M.: «The primacy and Potential of High School Departments», en MCLAUGHLIN, M. W.; TALBERT, J. E.; BASCIA, N. (eds.): *The Context of Teaching in Secondary Schools: Teacher' Realities*. New York, Teacher College Press, 1990.

KRUSE, S. D.; LOUIS, K. S.: «Teacher Teaming in Middle Schools: Dilemmas for a Schoolwide Community», en *Educational Administration Quarterly*, 33, 3 (1997), pp. 261-289.

LACEY, C.: *The Socialization of teachers*. Londres, Metheun, 1977.

LEASK, M.; TERRELL, I.: *Development Planning and School Improvement for Middle Managers*. Londres, Kogan Page, 1997.

LITLE, J. W.: «Conditions for professional Development in Secondary Schools», en MCLAUGHLIN, M. W.; TALBERT, J. E.; BASCIA, N. (eds.): *The Context of Teaching in Secondary Schools*. New York, Teachers College Press, 1990, pp. 187-223.

LITLE, J. W.; MCLAUGHLIN, M. W.: «Introduction: Perspectives on Cultures and Context on Teaching», en LITLE, J. W.; MCLAUGHLIN, M. W. (eds.): *Teachers' Work, Individuals, Colleages and Context*. New York, Teacher College Press, 1993, pp. 1-8.

MCLAUGHLIN, M. W.: «What matters most in teachers' workplace context?», en Litle, J. W.; MCLAUGHLIN, M. W. (eds.): *Teachers' work: Individuals, colleages, and context*. New York, Treacher College Press, 1993, pp. 79-103.

MCLAUGHLIN, M. W.; TALBERT, J. E.; BASCIA, N.: *The contexts of Teaching in Secondary Schools: Teachers' realities*. New York, Teachers College Press, 1990.

OTANO, L.: «Los retos de esta transición», en *Cuadernos de Pedagogía*, 282, julio-agosto (1999), pp. 52-57.

PÉREZ GÓMEZ, A. I.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1998.

SAMMONS, P.; THOMAS, S.; MORTIMORE, P.: *Forging Links. Effective Schools and Effective Departments:* Londres, Paul Chapman Pub, 1997.

SAN FABIÁN MAROTO, J. L: «La escolaridad obligatoria. Transiciones y tradiciones», en *Cuadernos de Pedagogía*, 282, julio-agosto (1999), pp. 25-30.

SCOTT, W. R.; COHEN, R. C.: «Work units in Organizations: Ranscking the Literature», en SISKIN, L. S.; LITLE, J. W. (eds.): *The Subject in Question. Departmental*

Organization and the High School. Londres, Theacher College Press, 1995, pp. 48-67.

SISKIN, L. S.: «Departments as Different Worlds: Subject Subcultures in Secondary Schools», en *Educational Administration Quarterly*, 27, 2 (1991), pp. 134-160.

— *Realms of Knowledge: Academic departments in secondary schools*. London, Falmer Press, 1994.

— «Subject Divisións», en SISKIN, L. S.; LITLE, J. W. (eds.): *The Subject in Question. Departmental Organization and the High School*. Londres, Theacher College Press, 1995, pp. 23-47.

— «The Challenge of Leadership in Comprehensive High Schools. School Vision and Departmental Divisions», en *Educational AdministrationQuarterly*, 33, suplement (1997), pp. 604-623.

SISKIN, L. S.; LITLE, J. W.: *The Subjects in Question. Departmental Organization and the High School*. New York, Teachers College Press, 1995, pp. 23-47.

TALBERT, J. E.: «Boundaries of Teachers' Professional Communities in U.S. High Schools: Power and precariousness of the Subjetc Department», en SISKIN, L. S.; LITLE, J. W. (eds.): *The Subject in Question. Departmental Organization and the High School*. Londres, Theacher College Press, 1995, pp. 68-94.

WILSON, B. L.; HERRIOT, R. E.; FIRESTONE, W. A.: «Explaining Differences betwen Elementary and Secondary Schools. Individual, Organizational and Institutional perspectives», en THURSTON, P. W; ZODHIATES, P. P.: *Advances in Educational Administration*. Vol. II. Londres, JAI Press, 1991, pp. 131-157.

WITZIERS, B; SLEEGERS, P. E; IMANTS, J.: «Departments as Teams: Functioning, Variations and Alternatives», en *School Leadership and Management*, 19, 3 (1999), pp. 293-304.

YAAKOHI; SHARAN: «Teacher beliefs and practices: The discipline carriers the message», en *Journal of Education for Teaching*, 11 (1985), pp. 187-199.

MOTIVACIÓN DE LOGRO EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE CINCO PAÍSES

LUIS MIGUEL RUIZ PÉREZ (*)
JOSE LUIS GRAUPERA SANZ (**)
ONOFRE RICARDO CONTRERAS JORDÁN (*)
TAMOTSU NISHIDA (***)

Resumen. El presente artículo es una continuación del trabajo realizado en 1991 por Tamotsu Nishida, en el que éste comparaba los resultados obtenidos en el Test de Motivación de Logro para el Aprendizaje en Educación Física (AMPET) por escolares japoneses (n = 3.346), estadounidenses (n = 478), canadienses (n = 382) e ingleses (n = 356). En este estudio, los resultados se han relacionado con los obtenidos con una muestra de 370 escolares españoles de entre 9 y 12 años, matriculados en centros públicos las comunidades de Madrid y Valencia. El análisis comparativo de los resultados de las distintas subescalas que componen el test AMPET en su formato original de 68 ítems ha mostrado que existen diferencias entre los distintos países. Además, la diversidad de perfiles «motivacionales» que los dos géneros manifiestan hacia la educación física no presenta grandes variaciones en función de la cultura. Se analizan también las posibles consecuencias de dichas diferencias y el papel de la cultura en las mismas, y se hace hincapié en el actual desarrollo de esta materia escolar en el contexto español.

Abstract. This study examined the relationships of Nishida's ampet completed by school children of USA (n = 478), Canada (n = 382), Japan (n = 3.346), Great Britain (n = 356) with the study that Ruiz, Graupera y Gutiérrez made in Spain with 370 schoolchildren of the Valencia and Madrid Comunities. Comparative analysis of data revealed that exists cultural differences among countries in the different subscales of AMPET test in its original 68-item format. There are gender differences, too, in some of the subscales of the test. These data shows how it is possible to think that boys and girls perceived physical education in diffente ways, and how these perceptions can influence ther motivation to this subject. This results provoque the necessity of analyzing these differences in terms of cultural influences that children received during their development about motor competence and how to cultivate it that produce different cognitions about this subject, in particular in the spanish context.

(*) Universidad de Castilla La Mancha.
(**) Universidad de Alcalá de Henares.
(***) Nagoya University. Nagoya, Japón.

Fecha de entrada: 13-02-2002 Fecha de aceptación: 26-04-2002

INTRODUCCIÓN

Comprender cómo es y cómo se manifiesta la motivación en las clases de educación física es uno de los retos a los que se enfrentan en la actualidad los estudiosos (Ferrer-Caja y Weis, 2000).

En nuestro país, el hecho de que, a la hora de tratar de comprender este fenómeno, se evolucionase desde una orientación conductista hacia posiciones cognitivo-sociales dio lugar a la aparición de numerosos estudios basados en distintos enfoques conceptuales: la teoría de la motivación de logro, la teoría «atribucional», la teoría de la estructura de metas, el clima «motivacional», la perspectiva de metas, etc. Estos trabajos se han dirigido a contextos relacionados tanto con la educación física, como con el deporte (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Ferrer-Caja y Weis, 2000; Cecchini et al., 2001; Río, Ruiz y Graupera, 1999; Roberts, 1995; Ruiz, Valle, Mendoza, Rico y Graupera, 2000; Ruiz, Navarro, Linaza, Graupera y Gutiérrez, 2000).

Tamotshu Nishida (1987, 1988, 1989) desarrolló y estandarizó en la población japonesa el Test de Motivación de Logro en Educación Física (*Achievement Motivation in Physical Education Test:* AMPET) como un instrumento para evaluar la motivación de logro para el aprendizaje en educación física. El modelo fundamental de este instrumento está basado en las propuestas de motivación de logro realizadas por autores tan relevantes como Atkinson (1964; op. cit. Nishida, 1988). De acuerdo con este autor, las personas manifiestan una motivación genérica hacia el logro que repercutirá también en el aprendizaje en las clases de educación física, y que abarcará tanto su disposición emocional y su conciencia del valor de lo que van aprender, como la auto-evaluación de sus propias competencias y el efecto de sus experiencias pasadas. De ahí que factores como la diligencia al aprender, la valoración del aprendizaje, la competencia motriz percibida o el miedo a errar sean elementos que influyen en la motivación de los estudiantes.

Este instrumento ha sido objeto de diferentes estudios y análisis en las últimas décadas (Miyahara, Hoff, Penes y Nishida, 1996; Ruiz, Graupera, Gutiérrez y Mayoral, 1997; Ruiz et al., 2000), y se considera que es una de las aportaciones más importantes que la psicología del deporte japonesa ha realizado al contexto internacional. Así lo reconocen Fujita e Ichimura (1993) en su revisión de las áreas contemporáneas de investigación en la psicología del deporte japonesa (Singer, Tennant y Murphey, 1993).

EL TEST DE MOTIVACIÓN DE LOGRO PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA (AMPET)

Tomando como fundamento teórico la teoría de Atkinson (1964), Nishida desarrolla, entre 1981 y 1987, un modelo multidimensional de la motivación de logro para el aprendizaje en educación física (Nishida, 1984, 1988, 1989; Nishida e Inomata, 1981). En este modelo, destaca el hecho de que los escolares más motivados para el logro conseguirían mejores rendimientos en el aprendizaje de habilidades motrices que aquellos que manifestasen una mayor motivación para evitar el fracaso. De ahí que, partiendo de un instrumento previo (Nishida e Inomata, 1981), construyese el denominado Test AMPET *(Achievement Motivation in Physical Education Test),* que consta de 7 subescalas de 8 ítems cada una, y una subescala adicional de control de la veracidad, es decir, de un total de 64 ítems.

Estas escalas o dimensiones son las siguientes:

- La *Estrategia de Aprendizaje* (EA), o las actividades instrumentales que un sujeto emplea para alcanzar un objetivo.
- La *Superación de Obstáculos* (SO), o el esfuerzo para actuar correctamente.

- La *Diligencia y Seriedad en el aprendizaje* (*DS*), o la actitud normativa adoptada por el sujeto en las situaciones de aprendizaje.
- La *Competencia Motriz Percibida* (*CMP*), o la percepción de capacidad y competencia que los sujetos manifiestan, así como su confianza en sus recursos físicos.
- La *Valoración del Aprendizaje* (*VA*), o la conciencia del valor de aquello que aprenden.
- La *Ansiedad ante situaciones de Estrés* (*AE*) o la excesiva tensión manifestada en situaciones de exigencia y logro.
- La *Ansiedad y temor ante el Fracaso* (AF), o la falta de confianza.

A continuación, en el cuadro I, se presenta la traducción española de una serie de ítems seleccionados como representativos de cada una de las siete dimensiones del test.

CUADRO I
Ítems seleccionados del test AMPET en su versión española

ÍTEMS SELECCIONADOS DE TEST AMPET EN SU VERSIÓN ORIGINAL
Estrategia de Aprendizaje (EA)
9. Mientras practico en clase, pienso en la forma de hacer bien los ejercicios y los deportes. 1. Cuando practico en clase de educación física, siempre estoy pensando si lo hago bien o mal.
Superación de Obstáculos (SO)
2. Intento practicar muchas veces en vez de pensar solamente la forma de hacerlo bien. 10. Practico una y otra vez para conseguir realizar bien los ejercicios y los deportes.
Diligencia y Seriedad en el aprendizaje (DS)
3. Me concentro mucho en lo que tengo que practicar en clase. 11. Siempre sigo los consejos de quien me enseña bien.
Competencia Motriz Percibida (CMP)
4. Creo que soy mejor que muchos compañeros o compañeras en la clase de educación física y deporte. 12. He recibido felicitaciones con frecuencia por ser mejor que otros compañeros y compañeras en las clases de educación física y deportes.
Valoración del aprendizaje (VA)
5. Creo que es muy importante realizar bien los ejercicios y los deportes. 13. Normalmente pienso que debo realizar bien los ejercicios y los deportes.
Ansiedad ante situaciones de estrés (AE)
6. A menudo me pongo nervioso/a, y mi rendimiento baja cuando tengo que realizar los ejercicios y los deportes delante de mis compañeros y compañeras de la clase. 14. Cuando estoy frente a toda la clase en educación física, muchas veces me pongo nervioso/a y no puedo actuar tan bien como me gustaría.
Ansiedad y temor ante el fracaso (AF)
7. Antes de practicar en clase de educación física, estoy intranquilo/a por el recuerdo de mis fallos en los días anteriores. 15. Mientras practico, estoy más preocupado/a pensando que no lo voy a realizar bien, que pensando que sí lo conseguiré.

Cada ítem se responde en una escala de 5 puntos tipo Likert en la que el 1 indica el total desacuerdo con el enunciado y el 5 el total acuerdo con el enunciado. Las cinco subescalas iniciales corresponden a los aspectos positivos de la motivación y las dos últimas a los negativos.

Nishida aplicó el test a 10.055 escolares japoneses de ambos sexos de entre 9 y 15 años que habitaban en distintas zonas geográficas con densidades de población diferentes. El análisis de fiabilidad de las distintas subescalas obtuvo valores de entre .797 y .950, y coeficientes de test-«retest» –realizados con 5 semanas de intervalo– que oscilaron entre .651 y .883, por lo que se consideró que la fiabilidad era lo suficientemente alta como para que el test fuese empleado con grupos en investigaciones.

La estructura del test, que consta de siete subescalas, fue comprobada mediante un análisis de los componentes principales. El autor del test indica que el estudio de la validez externa del test mostró correlaciones positivas del instrumento con: un test de aptitud motriz, las calificaciones en la materia de educación física, los informes del profesor/a, el nivel alcanzado en el deporte, la participación en grupos deportivos, y los resultados en obtenido en la medición de la frecuencia, la duración, el interés y el disfrute de la práctica de actividades físicas y deportivas.

ANÁLISIS TRANSCULTURAL DE LA INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO EN EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA

Una de las variables más importantes a la hora de analizar la motivación de logro en el aprendizaje es la referida al contexto social y cultural en el que los escolares han crecido y se han desarrollado, de ahí la importancia de los estudios de carácter transcultural. Por eso, el primer trabajo realizado por Nishida en 1991 fue comparar los resultados obtenidos en la aplicación del AMPET por escolares de países como Japón, Inglaterra, Canadá y Estados Unidos.

En dicho estudio, Nishida (1991) encontró que los escolares de estos países no se sentían motivados de la misma manera. Así, los escolares japoneses mostraron puntuaciones más bajas en los aspectos positivos de la motivación de logro –el deseo de alcanzar el éxito–, y puntuaciones más elevadas en los aspectos negativos –tendencia a evitar el fracaso–, hecho que parecía poner de relieve la existencia de diferencias culturales en cuanto al tipo de relaciones, la participación, y el clima de aprendizaje en que se desarrolla la educación física en los diferentes contextos culturales. Basándose en los argumentos de Doi (1982) y de Miyamoto y Kato (1975), Nishida explicó estas diferencias en términos culturales, ya que, para estos autores, el alumnado japonés está orientado tanto a la afiliación como al logro, y tienden a la participación grupal más que al esfuerzo individual.

Si para Nishida éste es el primer paso transcultural en el estudio de la motivación de logro medida con el test AMPET, este estudio se puede considerar un segundo paso en esta dirección. Pretendemos establecer las posibles diferencias existentes países y contextos culturales como el oriental –representado por los escolares japoneses–, el anglosajón –representado por alumnos de Canadá, Estados Unidos e Inglaterra– y el mediterráneo –representado por los escolares españoles–.

LOS ESCOLARES DE LAS DIFERENTES MUESTRAS

Con este estudio comparativo se pretende completar el análisis de las diferencias encontradas en el trabajo anterior de Nishida, centrado en alumnos de edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, añadiendo una muestra de escolares españoles (n = 370) (Ruiz, Graupera y Gutiérrez, 1997) a las muestras de escolares japoneses (n = 3.346), estadounidenses [(n = 478)], canadienses (n = 382) e ingleses [(n = 3.569)]. Todos los escolares españoles pertenecían a centros públicos de diferentes localidades y zonas de Madrid y Valencia, con lo que se reproducían las consideraciones de selección de la muestra

establecidas en el estudio de Nishida (1991).

El test AMPET en los escolares españoles

Para el estudio español, se tradujo al español la versión inglesa del instrumento, publicada por Nishida en 1988. Después, un profesor bilingüe especializado en Psicología y en Ciencias del Deporte tradujo esta versión del español al inglés y, posteriormente, la semántica fue refinada por un especialista en Psicología del Deporte y un especialista en Educación Física. Se desarrolló una aplicación piloto que permitió adecuar aquellos términos que presentaban más dificultades para que pudieran ser comprendidos por los escolares españoles (Ruiz y Graupera, 1995).

El test fue administrado bajo la supervisión de los profesores de los centros. Se solicitó a los niños y niñas que respondiesen a todos los ítems del test de acuerdo con una escala de 5 puntos tipo Likert en la que el 1 correspondía a «completamente en desacuerdo» y el 5 a «completamente de acuerdo».

Una vez aplicado el test, se analizó la consistencia interna de las diferentes subescalas, lo que permitió lograr unos resultados satisfactorios, aunque ligeramente inferiores a los obtenidos por el autor del instrumento en su estudio original –debido probablemente a la mayor amplitud y heterogeneidad de la muestra. Con todo, los valores están por encima de .65, y en los niveles recomendados por Nunnally (1978) para este tipo de instrumentos (tabla I).

TABLA I

Comparación de los índices de fiabilidad (consistencia interna) en las diferentes subescalas del test AMPET *de las muestras española y japonesa*

SUBESCALA	Coeficiente Alpha muestra española	Coeficiente Alpha muestra japonesa
Estrategia de aprendizaje	0,69	0,89
Superación de obstáculos	0,77	0,88
Diligencia y seriedad	0,78	0,84
Competencia motriz	0,81	0,93
Valoración del aprendizaje	0,77	0,84
Ansiedad ante el estrés	0,84	0,92

Los datos descriptivos de cada una de las subescalas del AMPET en la muestra total de escolares españoles y en los grupos correspondientes a los dos géneros se presentan en la tabla II. El análisis «multivariado» de varianza efectuado a partir de las siete dimensiones del test tomadas como variables dependientes muestra que existen diferencias significativas en función del género ($F = 4,06$; $p = 0,0001$). El resultado de los análisis «univariados» de varianza, que consideran cada una de las siete subescalas como variable dependiente, se resume en la tabla III.

TABLA II

Datos descriptivos del test AMPET *en la muestra española según el género*

Factor AMPET	NIÑAS (N=171)		NIÑOS (N=199)		TOTAL (N=370)	
	Media	Desv. Típica	Media	Desv. Típic	Media	Desv. Típic
Estrategia de aprendizaje	28.0234	5.9852	29.2362	5.9288	28.6757	5.9776
Superación de obstáculos	30.2222	5.8348	31.2111	6.3266	30.7541	6.1160
Diligencia y seriedad	30.7895	5.7886	30.8945	6.2210	30.8459	6.0172
Competencia motriz	21.6023	6.5047	24.6834	7.0907	23.2595	6.9884
Valoración del aprendizaje	32.5789	5.9149	33.3166	5.7239	32.9757	5.8167
Ansiedad antes del estrés	23.1930	7.5858	21.3367	8.5983	22.1946	8.1878

TABLA III

Análisis de la varianza de los factores del test AMPET *en función del género en la muestra española*

Factor AMPET	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta cuadrado
Estrategia de aprendizaje	1	14.299	4.310	.039	.012
Superación de obstáculos	1	70.260	1.948	.164	.005
Diligencia y seriedad	1	.509	.014	.905	.000
Competencia motriz	1	827.068	18.146	.000	.047
Valoración del aprendizaje	1	33.852	1.032	.310	.003
Ansiedad antes del estrés	1	291.695	4.368	.037	.012
Ansiedad ante el error	1	.472	.011	.916	.000

De estos análisis se puede deducir que existen diferencias de género a favor de los chicos en las subescalas *Estrategia de aprendizaje* (F = 4.310; p = 0.39) y *Competencia motriz* percibida (F = 18.146; p= 0.0001). En la dimensión *Ansiedad ante el estrés* (F = 4.386; p = 0.37), son las niñas las que obtienen puntuaciones más elevadas, es decir, peores resultados, dado el carácter negativo de esta subescala. En el resto de las variables, no se encuentran diferencias significativas entre los dos géneros.

El estudio comparativo de los cinco países

Es destacable el interés que en la actualidad existe, en el ámbito de la Psicología del Deporte y del Ejercicio, por el desarrollo de instrumentos que permitan superar las barreras culturales (Duda y Hayashi, 1998). Las perspectivas universalistas y las perspectivas culturales –*emic* y *etic*– son un reto para los investigadores, de ahí la importancia tiene el analizar las características de determinados procesos psicológicos, tal y como se deduce de los diferentes estudios

publicados hasta el momento y de las recomendaciones que Gauvin y Russell (1993) realizan para animar a los investigadores a seguir trabajando en esta dirección.

Para analizar si las peculiaridades del estudio español eran o no semejantes a las del que Nishida llevó a cabo en 1991, se compararon los resultados de ambos estudios. Las medias y desviaciones, tanto de las mujeres, como de los hombres, típicas de las diferentes subescalas de los países comparados se presentan en las tablas IV y V.

TABLA IV

Datos descriptivos del test AMPET *en función del país, en la muestra total de mujeres*

MUJERES (N=2.410)	JAPÓN		USA		CANADÁ		INGLATERRA		ESPAÑA	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Estrategia de aprendizaje	26,45	5,19	26,96	6,06	27,94	5,31	26,58	5,10	28,02	5,98
Superación de obstáculos	25,98	5,53	29,29	5,72	31,48	4,94	27,93	6,03	30,22	5,83
Diligencia y seriedad	27,67	4,89	28,05	5,57	30,88	4,32	27,45	5,40	30,78	5,78
Competencia percibida	20,39	6,63	22,93	6,69	22,04	6,72	19,65	6,67	21,60	6,50
Valoración del aprendizaje	28,65	5,70	29,07	5,97	30,28	5,98	28,98	6,41	32,57	5,91
Ansiedad ante el estrés	26,54	6,97	27,75	7,01	23,79	8,32	26,20	7,83	23,19	7,58
Ansiedad ante el error	24,67	6,31	24,54	6,30	21,19	6,47	21,74	6,77	20,47	6,21
N (País)	1.632		230		195		182		171	

TABLA V

Datos descriptivos del test AMPET *en función del país, en la muestra total de hombres*

MUJERES (N=2.522)	JAPÓN		USA		CANADÁ		INGLATERRA		ESPAÑA	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Estrategia de aprendizaje	26,70	5,74	27,79	5,63	28,24	5,04	29,30	5,22	29,23	5,92
Superación de obstáculos	25,85	6,09	30,35	5,17	32,47	5,09	31,32	5,74	31,21	6,32
Diligencia y seriedad	27,86	5,20	28,88	5,44	31,25	5,10	30,01	5,10	30,89	6,22
Competencia percibida	22,06	6,83	26,17	5,71	25,60	6,94	24,10	7,15	24,68	7,09
Valoración del aprendizaje	29,28	5,85	30,77	5,64	32,56	5,70	32,80	5,85	33,31	5,72
Ansiedad ante el estrés	24,81	7,20	23,90	8,34	21,24	8,30	24,91	8,51	21,33	8,52
Ansiedad ante el error	22,61	6,18	22,27	6,54	19,93	6,47	21,81	6,49	20,29	6,82
N (País)	1.714		248		187		174		199	

Para establecer la significación estadística de las diferencias existentes en función del género y el país en las diversas subescalas se llevaron a cabo análisis de la varianza

(ANOVA); y para realizar las comparaciones múltiples entre países, se aplicó el criterio de Bonferroni en las pruebas de significación.

Las diferencias entre chicos y chicas

Al comparar los resultados de la muestra conjunta de escolares japoneses, norteamericanos, ingleses, canadienses y españoles según el género se encuentran diferencias significativas en todas las subescalas, excepto en las relativas a la ansiedad ante situaciones de estrés y de fracaso (Tabla VI). Estas diferencias indican que, en conjunto, los chicos muestran puntuaciones significativamente más elevadas que las chicas en las cinco dimensiones que constituyen el índice favorable de motivación para el logro.

En las ilustraciones gráficas del siguiente apartado (Gráficos del I al VII), se puede observar cómo estas diferencias se mantienen estables en los distintos países.

TABLA VI

Análisis de varianza de los factores del test AMPET en función del género (muestra total)

	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estrategia de aprendizaje	1	8167.057	288.446	>.0001
Superación de obstáculos	1	12364.677	403.450	>.0001
Diligencia y seriedad	1	7673.011	313.168	>.0001
Competencia Motriz Percibida	1	17442.823	416.508	>.0001
Valoración del aprendizaje	1	13372.216	429.338	>.0001
Ansiedad ante situaciones de estrés	1	.143	.003	.958
Ansiedad y temor ante el fracaso	1	7.000	.189	.664

Diferencias entre países

En cuanto a la comparación entre los países, el análisis de la varianza puso de manifiesto la existencia de diferencias significativas en todas las subescalas (Tabla VII). Los análisis *post hoc*, realizados mediante la prueba de comparaciones múltiples (criterio de Bonferroni) mostraron que, en términos generales, son los escolares japoneses los que muestran mayores diferencias con los del resto de los países, ya que obtienen puntuaciones inferiores en las subescalas que son más favorables para la motivación de logro en educación física –es decir, en las cinco primeras subescalas–, y puntuaciones más elevadas en aquellas subescalas que son menos favorables y que indican una tendencia a evitar el fracaso –es decir, en las dos últimas.

TABLA VII

Análisis de varianza de los factores del test AMPET en función del país (muestra total)

	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estrategia de aprendizaje	4	625.832	20.678	>.0001
Superación de obstáculos	4	7257.968	219.581	>.0001
Diligencia y seriedad	4	1565.096	59.190	>.0001
Competencia Motriz Percibida	4	1741.307	38.653	>.0001
Valoración del aprendizaje	4	1829.657	54.146	>.0001
Ansiedad ante sotuaciones de estrés	4	1761.439	32.067	>.0001
Ansiedad y temor al fracaso	4	1665.684	41.582	>.0001

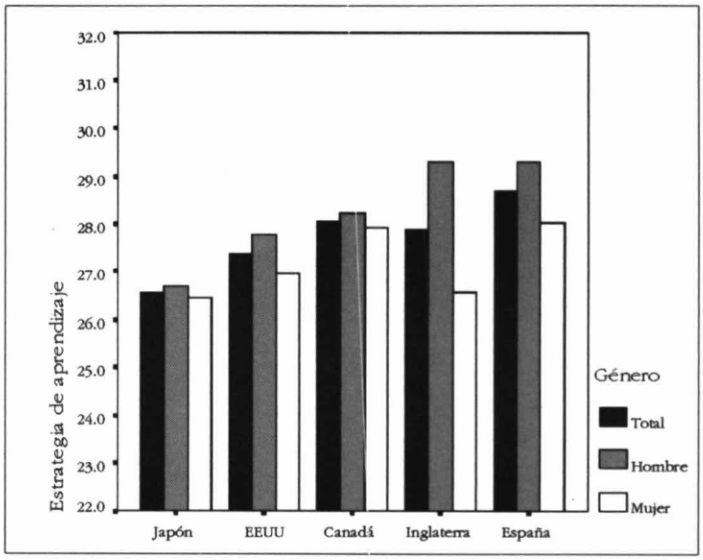
Los resultados de los escolares españoles y canadienses contrastan, en líneas generales, con los de los japoneses, ya que los escolares españoles y canadienses obtienen las puntuaciones más altaş en las dimensiones positivas y las más bajas en las negativas. Por su parte, los estudiantes estadounidenses e ingleses, obtienen sistemáticamente puntuaciones intermedias –excepto en *Competencia motriz percibida*, donde los estadounidenses obtienen el mejor resultado.

En la tabla VIII, se muestra el resultado de las comparaciones múltiples realizadas según el criterio de Bonferroni, que permiten un estudio pormenorizado de la significación de las diferencias entre cada uno de estos pares de países.

A la luz de estos resultados, se puede indicar que, en la subescala *Estrategia de Aprendizaje*, los escolares españoles y canadienses son los que obtienen puntuaciones más elevadas, y que dichas puntuaciones son, además, significativas cuando se las compara con las obtenidas por los escolares japoneses, que son las más bajas (Tabla VIII, Gráfico I).

GRÁFICO I

Medias de Estrategia de Aprendizaje por país y género



En la subescala *Superación de obstáculos*, se aprecian claramente las diferencias existentes entre los escolares japoneses –que obtienen las puntuaciones más bajas– y los del resto de los países. Los escolares canadienses y españoles obtienen las puntuaciones más altas, y los ingleses y los estadounidenses las intermedias, significativamente superiores a las de los japoneses e inferiores a las de los canadienses y españoles (Tabla VIII, Gráfico II).

La subescala *Diligencia y seriedad en el aprendizaje* muestra que los escolares canadienses y españoles presentan puntuaciones considerablemente más altas, que se diferencian significativamente de las obtenidas por los japoneses –que obtienen la media más baja–, y los ingleses y los norteamericanos (Tabla VIII, Gráfico III).

TABLA VIII

Comparaciones múltiples de medias (criterio de Bonferroni) entre los diversos países de la muestra

Bonferroni

		(C) País				
	(F) País	Japón	EEUU	Canadá	Inglat	España
Estrategia de aprendizaje	Japón		.81*	1.51*	1.33*	2.14*
	EEUU	-.81*		.70	.52	1.33*
	Canadá	-1.51*	-.70		-.18	.63
	Inglaterra	-1.33*	-.52	.18		.81
	España	-2.14*	-1.33*	-.63	-.81	
Superación de obstáculos	Japón		4.40*	6.53*	4.15*	5.32*
	EEUU	-4.40*		2.12*	-.25	.91
	Canadá	-6.53*	-2.12*		-2.38*	-1.21*
	Inglaterra	-4.15*	.25	2.38*		1.17
	España	-5.32*	-.91	1.21*	-1.17	
Diligencia y seriedad	Japón		.71*	3.29*	.93*	3.07*
	EEUU	-.71*		2.58*	.22	2.36*
	Canadá	-3.29*	-2.58*		-2.36*	-.22
	Inglaterra	-.93*	-.22	2.36*		2.14*
	España	-3.07*	-2.36*	.22	-2.14*	
Competencia Motriz Percibida	Japón		3.37*	2.54*	.58	2.01*
	EEUU	-3.37*		-.83	-2.79*	-1.35*
	Canadá	-2.54*	.83		-1.96*	-.53
	Inglaterra	-.58	2.79*	1.96*		1.43*
	España	-2.01*	1.35*	.53	-1.43*	
Valoración del aprendizaje	Japón		.98*	2.42*	1.87*	4.00*
	EEUU	-.98*		1.44*	.90	3.02*
	Canadá	-2.42*	-1.44*		-.55	1.57*
	Inglaterra	-1.87*	-.90	.55		2.12*
	España	-4.00*	-3.02*	-1.57*	-2.12*	
Ansiedad ante situaciones de estrés	Japón		.10	-3.11*	-.08	-3.52*
	EEUU	-.10		-3.21*	-.18	-3.62*
	Canadá	3.11*	3.21*		3.03*	-.41
	Inglaterra	.08	.18	-3.03*		-3.43*
	España	3.52*	3.62*	.41	3.43*	
Ansiedad y temor ante el fracaso	Japón		-.25	-3.04*	-1.84*	-3.24*
	EEUU	.25		-2.79*	-1.59*	-2.99*
	Canadá	3.04*	2.79*		1.20	-.20
	Inglaterra	1.84*	1.59*	-1.20		-1.40*
	España	3.24*	2.99*	.20	1.40*	

*. La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

GRÁFICO II
Medias de Superación de Obstáculos *por país y género*

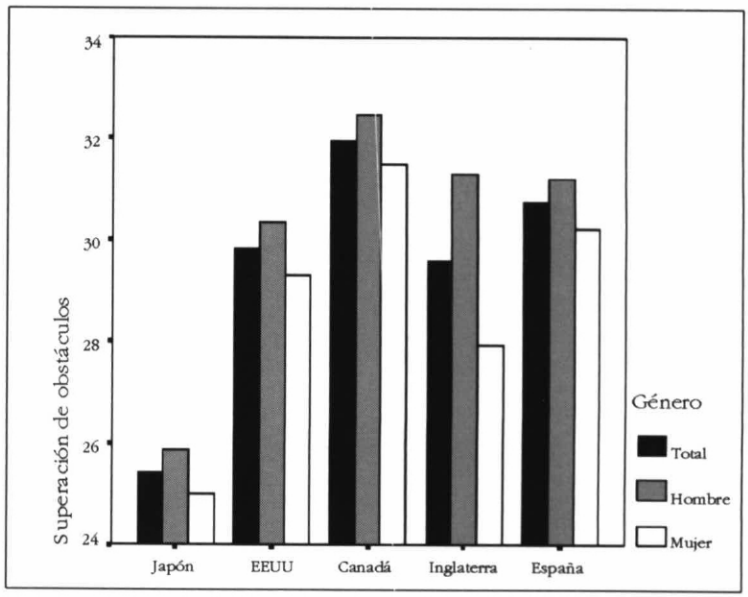
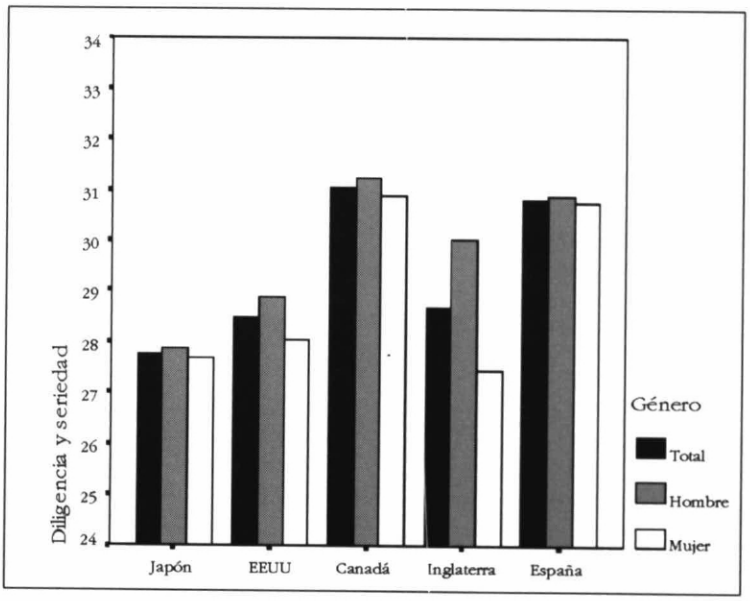
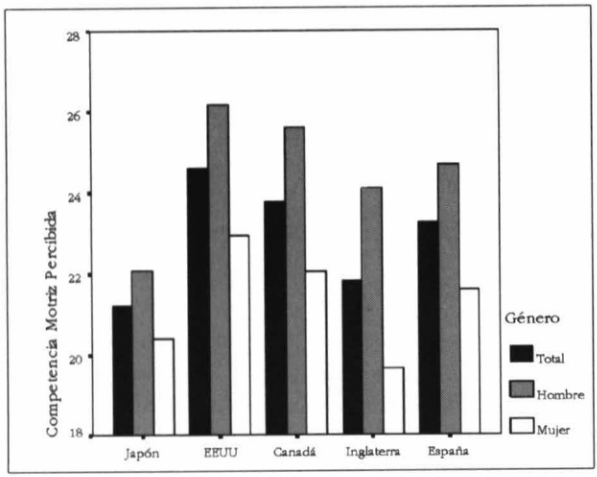


GRÁFICO III
Medias de Diligencia y Seriedad *por país y género*



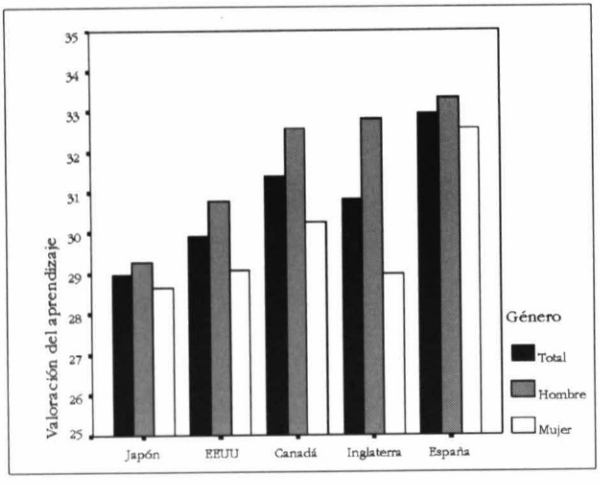
En cuanto a la subescala *Competencia motriz* percibida, son los norteamericanos, los canadienses y los españoles los que presentan puntuaciones más elevadas. Estos resultados resultan significativos si se los compara con los obtenidos por los escolares ingleses o japoneses (Tabla VIII, Gráfico IV).

GRÁFICO IV
Medias de Competencia Motriz *Percibida por país y género*



En la subescala *Valoración del esfuerzo*, se observa de nuevo que los escolares españoles y canadienses son los que obtienen puntuaciones más altas, lo que pone de manifiesto que existe una diferencia significativa entre estos y los ingleses, los norteamericanos o los japoneses (Tabla VIII, Gráfico V).

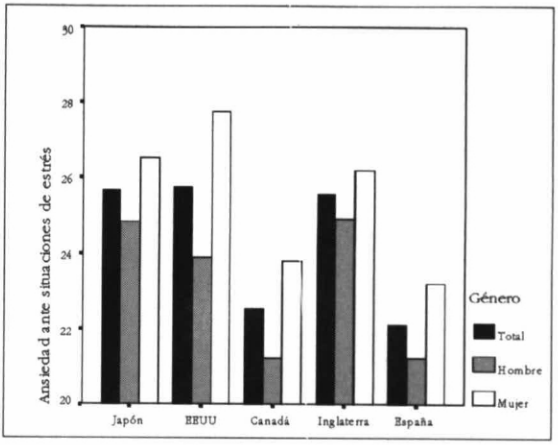
GRÁFICO IV
Medias de Valoración del Aprendizaje *por país y género*



Si nos centramos en las dos subescalas negativas del test, podemos decir que, en lo que se refiere a la subescala *Ansiedad ante situaciones de estrés,* son los escolares canadienses y españoles los que presentan puntuaciones más bajas, que destacan sobre todo si se las compara con las de los ingleses, los japoneses y los norteamericanos, que obtienen medias muy similares entre sí; pero significativamente mayores que las de los países antedichos (Tabla VIII, Gráfico VI).

GRÁFICO VI

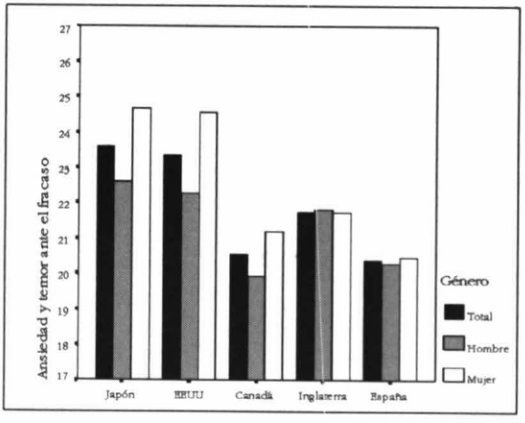
Medias de Ansiedad ante las Situaciones de Estrés *por país y género*



Por último, en la subescala *Ansiedad y temor ante el fracaso,* son de nuevo los escolares japoneses y estadounidenses los que presentan puntuaciones más altas, mientras que los españoles y los canadienses presentan las más bajas. Las diferencias entre estos dos grupos de países son considerables y significativas. En este caso, los ingleses obtienen valores intermedios (Tabla VIII, Gráfico VII).

GRÁFICO VII

Medias de Ansiedad ante las Situaciones de Fracaso *por país y género*



DISCUSIÓN

La primera gran reflexión que surge a partir de estos resultados es que: *«Los escolares de estos cinco países no muestran niveles similares de motivación para aprender en educación física»*. Este hecho reclama una explicación en la que lo cultural y social esté presente, ya que los escolares de los diversos países perciben la educación física de diferente manera.

En el caso de los escolares españoles, se puede decir que perciben la materia de manera favorable y se sienten motivados a aprenderla. Esta visión positiva coincide con la aportada por otros estudios recientes llevados a cabo por Cervelló y Santos-Rosa (2000) u otros autores (Ruiz, Graupera, Mendoza, Del Valle, Rico y Sánchez, 2000) con más de 6.000 escolares. Pero esta orientación «motivacional» tan favorable no se manifiesta en todos los países estudiados en este trabajo. Los resultados han mostrado que existe bastante similitud entre los escolares españoles y los canadienses, que tienen un perfil «motivacional» muy positivo, mientras que los del resto de países muestran perfiles «motivacionales» mucho menos favorables. En este sentido, los resultados de los escolares japoneses son los más extremos.

Cabe pensar que sean aspectos relacionados con la propia enseñanza y con el clima en que se desarrollan las clases de educación física los que establecen estas diferencias, ya que si bien existen numerosas coincidencias en cuanto a las peculiaridades que presentan los programas de educación física en los distintos países en que se ha realizado este estudio, los enfoques y la puesta en marcha de los mismos difieren (v. Devís y Peiró, 1992; Graham, Holt/Hale y Palmer, 1992; Rink, 1993 o Contreras, 1998).

En la actualidad, si analizamos la situación de la educación física española, se podría considerar que el pensamiento que guía la implementación de los programas de educación física en España está entre los más avanzados. Esto queda patente, ya que el notable interés los profesionales ponen en ofrecer contextos de aprendizaje que promuevan la igualdad entre alumnos y alumnas, la integración étnica, cultural y social, y las relaciones interdisciplinares, favorece el establecimiento de escenarios de práctica valorados y reconocidos por el alumnado, que se considera competente para desarrollar las habilidades que se le proponen (Contreras, 1998; Ruiz, 1995).

Estos resultados nos permiten apreciar el papel que los contextos sociales de práctica tienen en educación física, y, comparativamente, esto se ha manifestado mediante la repetición de los resultados obtenidos por Nishida en su estudio de 1991. En dicho estudio, los escolares japoneses lograron la puntuación más alta en los subescalas negativas del test –aquellas que manifiestan la motivación para evitar el fracaso–, lo que, como el propio autor explica, podría deberse a las ideas que guían el desarrollo de la materia, al establecimiento de escenarios de aprendizaje en los que el miedo al fracaso entorpece el proceso educativo: *«Tales factores culturales reducirían la motivación de logro de los escolares japoneses en educación física»* (Nishida, 1991, p. 1.186).

A pesar de que, como hemos comentado, en España, se han producido avances en la forma de concebir la educación física –como queda patente tanto en los resultados de este estudio, como en los obtenidos por Cervelló-Santos Rosa (2000) y por Ruiz, Graupera, Mendoza, Del Valle, Rico y Sánchez (2000)– sigue estando pendiente la cuestión del género, ya que en este estudio comparativo sí se aprecia una coincidencia entre los cinco países: las chicas puntúan más bajo que los chicos en las subescalas favorables que indican una menor motivación para el logro en educación física.

Para ser más concretos, uno de los resultados que merece ser comentado es el de la subescala *Competencia motriz perci-*

bida, que permite conocer la eficacia motriz que creen poseer tanto las chicas, como los chicos. Si comparamos los resultados obtenidos por las chicas con los obtenidos por los chicos, veremos que ellas siempre puntúan más bajo, lo que denota que perciben que su competencia física o motriz es menor. Esta diferencia en la percepción empieza a manifestarse a partir de los 6 años, como se observó en el estudio que Ruiz, Graupera y Gutiérrez (1997) realizaron con una muestra de más de 900 escolares de ambos sexos de entre 4 y 12 años. A partir de esta edad, la percepción de competencia motriz se incrementa en los chicos y disminuye progresivamente en las chicas.

Sin duda, nos hallamos ante ilusiones de incompetencia (Langer y Park, 1990), pensamientos y cogniciones que no tienen por qué ser ciertos, pero que se admiten como tales para satisfacer las expectativas sociales. Pensemos, por ejemplo, en los libros de texto escritos en la última década para los escolares de los diferentes cursos de Educación Física. En un extenso estudio realizado por Parra (2001), se demostró cómo estos textos servían para transmitir y mantener un código sexista en el que el mensaje es que la alta competencia es patrimonio de los chicos y la baja competencia de las chicas. El tipo de tareas asignadas a cada sexo, las imágenes, el género de las mismas, las tareas realizadas por ellos y por ellas que se muestran, etc. son un reflejo de lo que estamos comentando. Si a estos resultados unimos los obtenidos en este estudio comparativo, parece necesario repensar cómo se está desarrollando la educación física en lo que al género se refiere.

Este punto conecta directamente con la última reflexión que vamos a realizar, ya que es importante tener en cuenta la relevancia que este tipo de resultados tiene para la formación inicial de los futuros profesores y profesoras de educación física. Conocer el pensamiento y las cogniciones del alumnado es muy necesario, analizarlos a la luz de las diferencias culturales, de etnia o de género todavía más. Atender a la diversidad cultural supone analizar todos sus componentes, y los referidos a la motivación son de primer orden, lo que puede permitir que el docente tome conciencia de sí mismo, de sus orígenes y de sus prejuicios sociales y culturales para, al mismo tiempo, comprender así que la tolerancia y la flexibilidad ante la diferencia de género, etnia o cultura debe ser una norma habitual de comportamiento en el aula si se quiere desarrollar escenarios de aprendizaje y motivación favorables para el logro y el dominio. Esto adquiere una especial significación ante la necesidad de integrar a las minorías culturales, ya que dicha integración ha de apoyarse en un conocimiento más profundo del alumnado, de sus percepciones y cogniciones, y de sus valores significativos y sus tradiciones, de tal manera que sea posible el desarrollo de programas de actividad física que valoren las diferencias en un plano de igualdad.

BIBLIOGRAFÍA

AMES, C.: «Metas de ejecución, clima motivacional y procesos motivacionales», en ROBERTS, G. (ed.): *Motivación para el deporte y el ejercicio*. Bilbao, Desclée De Brouwer, 1995, pp. 197-214.

ATKINSON, J.W.: *An introduction to motivation*. Princenton, NJ, Van Nostrand, 1964.

CECCHINI, J. A.; GONZÁLEZ, C.; CARMONA, A. M.; ARRUZA, J.; ESCARTÍ, A.; BALAGUÉ, G.: «The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety and pre- and post-competition mood states», en *European Journal of Sport Science*, vol. 1, 4, 2001.

CERVELLÓ, E. M.; SANTOS-ROSA, F. J.: «Motivación en las clases de educación física: un estudio desde la perspectiva de

metas», en *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 1-2 (2000), pp. 51-70.

CONTRERAS, O.: *Didáctica de la educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona, INDE, 1998.

DEVIS, J.; PEIRÓ, C.: *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona, INDE, 1992.

DOI, K.: «A two dimensional theory of achievement motivation: Affiliative and nonaffiliative», en *The Japanese Journal of Psychology*, 52 (1982), pp. 334-350.

DUDA, J. L.; HAYASHI, C. T.: «Measurement issues in cross-cultural research within sport and exercise psychology», en DUDA, J. L. (ed.): *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, Fitness Information Technology, Inc., 1998, pp: 471-484

FERRER-CAJA, E.; WEISS, M.: «Predictrs of intrinsic motivation among adolescent students in physical education», en *Research Quarterly for Exercise an Sports*, September (2000), pp. 267-279.

FUJITA, A. H.; ICHIMURA, S.: «Contemporary areas of research in sport psychology in Japan», en SINGER, R. N.; MURPHEY, M.; TENNANT, L. K. (eds.): *Handbook of Research on Sport Psychology*. New York, Macmillan, 1993, pp: 52-57.

GAUVIN, L.; RUSSELL, J. S.: «Sport-specific and culturally adapted measures in sport and exercise psychology: Issues and strategies», en SINGER, R.N.; MYRPHEY, M.; TENNANT, L.K. (eds.): *Handbook of research on sport psychology*. New York, Macmillan, 1993, pp. 891-900.

GRAHAM, G.; HOLT/HALE, S.; PARKER, M.: *Children moving. A reflective approach to teaching physical education*. Mountain View, MayflowerCo., 1992.

LANGER, E. J.; PARK, K.: «Incompetence: A conceptual reconsideration», en STEMBERG, R. J.; KOLLIGIAN Jr., J.: *Competence considered*. New Haven, Yale University Press, 1990, pp. 149-166.

MIYAHARA, M.; HOFF, J.; ESPENES, G.; NISHIDA, T.: *Achievement motivation in physical education. Japan versus Norwey: A lesson on semantic differences*. Ponencia a la 10th International Conference of the International Society for Comparative Physical Education and Sport. Tokyo, Japan, 1996.

MIYAMOTO, M.; KATO, T.: «The relation between achievement motive and affiliation motive», en *Journal of Japan Women's University*, 22, pp. 23-28.

NISHIDA, T.: «The effect of achievement motivation on motor skill learning», en *Japanese Journal of Physical Education*, 29 (1984), pp. 15-24.

— «Reliability and factor structure of the achievement motivation in physical education test», en *Journal of Sport and exercise Psychology*, 10 (1988), pp. 418-430.

— «A study on standarization of the achievement motivation in physical education test», en *Japanese Journal of Physical Education*, 34 (1989), pp. 45-65.

— «Achievement motivation for learning in physical education class: A cross cultural study in four countries», en *Perceptual and Motor Skills*, 72 (1991), pp. 1183-1186.

NISHIDA, T.; INOMATA, K.: «A factor analytical study on achievement motives in sport», en *Japanese Journal of Physical Education*, 26 (1981), pp. 101-110.

NUNNALLY, J.: *Psychometric theory*. New York, McGraw-Hill, 1978.

PARRA, J.: *Análisis del sexismo en los libros de texto de educación física. Segundo ciclo de eso y Bachillerato*. Tesis Doctoral inédita. UNED, Departamento de Didáctica, Organización escolar y Didácticas Especiales, 2001.

RINK, J.: *Teaching Physical Education for Learning*. 2ª ed. St. Louis, Mosby Co., 1993.

RÍO, P. DEL; RUIZ, L. M.; GRAUPERA, J. L.: *La iniciación deportiva vista desde la experiencia de logro de los jóvenes deportistas ganadores de medallas*. Ponencia al VII Congreso Nacional de Psicología del Deporte. Murcia, 1999.

ROBERTS, G. (ed.): *Motivación para el deporte y el ejercicio*. Bilbao, Desclée De Brouwer, 1995.

RUIZ, L. M.: *Competencia motriz. Elementos para comprender el proceso de adquisición en educación física escolar*. Madrid, Gymnos Editorial, 1995.

RUIZ, L. M.; GRAUPERA, J. L.: *Traducción y adaptación semántica del Test AMPET de Nishida al español*. Documento no publicado, 1995.

RUIZ, L. M.; GRAUPERA, J. L.; GUTIÉRREZ, M.: *Problemas de coordinación y resignación aprendida en Educación Física escolar*. En proyecto. Madrid, CIDE, Ministerio de Educación y Cultura, 1997.

RUIZ, L. M.; GRAUPERA, J. L.; VALLE, S.; MENDOZA, N.; RICO, I.; SÁNCHEZ, F.: *Orientación participativa y motivación de logro hacia el aprendizaje en EF por los estudiantes de la ESO*. Toledo, Departamento de Actividad Física y Ciencia del Deporte y Vicerrectorado de Investigación. Universidad de Castilla La Mancha, 2000.

RUIZ, L. M.; NAVARRO, F.; GRAUPERA, J. L.; LINAZA, J. L.; GUTIÉRREZ, M.: *Desarrollo Comportamiento Motor y Deporte*. Madrid, Síntesis, 2000.

ZEICHNER, K.: *Educating teacher for cultural diversity*. Michigan, National Center for Research on Teacher Learning, 1992.

SATISFACCIÓN E INSATISFACCIÓN DE LOS DIRECTORES ESCOLARES

JUAN CABALLERO MARTÍNEZ (*)
FRANCISCO SALVADOR MATA (*)

RESUMEN. En este artículo, se presenta una investigación cuyo objetivo principal fue conocer el nivel de satisfacción de los directores que ejercen sus funciones en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Este artículo se estructura en dos partes muy determina: en la primera, se hace una revisión tanto de la literatura sobre la satisfacción en el ámbito laboral y educativo, como de la situación por la que atraviesa la dirección de los centros escolares públicos actualmente y las consecuencias derivadas de la aplicación de las distintas leyes, especialmente LODE y LOPEGCD; en la segunda, se recoge la investigación propiamente dicha, y se describe el diseño de investigación, en el que se combinan distintas opciones metodológicas: descriptivas y causales-comparativas. Por medio de ellas, se intenta detectar el nivel de satisfacción de los directores en los centros no universitarios en lo que respecta a cada una de las dimensiones que se han seleccionado (realización profesional, relaciones personales y estructura organizativa del centro) y a las relaciones y diferencias entre las variables demográficas y el nivel de satisfacción.

ABSTRACT. Thi article presents the results of research aiming to find out the level of satisfaction among schol headmasters in the Self-governing Community of Andalusia. It is structured in two distinct parts. The first part reviews both the literature on satisfaction in the labour and educational fields and the present situation of state school headmasters, along with the consequences arising from different laws, especially LODE (STATUTE ON THE RIGHT TO EDUCATION) and LOPEGCD (STATUTE ON THE PARTICIPATION, EVALUATION AND GOVERNANCE OF EDUCATIONAL CENTRES). The second part deals with the research, with a description of the design of this research, which combines various methodological options: descriptive an causal-comparative methods. These methods are used to detect the level of satisfaction among headmasters of non-university educational centres regarding each of the areas that have been selected (career fulfilment, personal relations and differences between the demographic variables and the level of satisfaction.

(*) Universidad de Granada.

CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO

En este artículo, se presenta una investigación cuyo objetivo principal fue conocer el nivel de satisfacción de los directores que ejercen sus funciones en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

La Dirección en las Instituciones Educativas es un tema de candente actualidad en estos últimos años, ya que la LOGSE (1990) lo consideraba uno de los factores claves para la mejora de la calidad de la enseñanza en los centros educativos. Como consecuencia de este interés creciente, han aparecido numerosas publicaciones específicas sobre el tema y se han celebrado diversos encuentros científicos, entre los que destacan los siguientes: seis Congresos Inter-universitarios de Organización Escolar (1990, 1992, 1994, 1996, 1998 y 2000); tres Congresos Internacionales sobre Dirección Escolar organizados por el ICE de la Universidad de Deusto (1992, 1998 y 2000); tres Jornadas del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (1991, 1993 y 1996); un Seminario sobre Dirección de Centros Escolares organizado por el Consejo Escolar de Estado (1993); seis Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas (1996-2001).

Este notable desarrollo teórico contrasta con la situación de crisis que se vive en la Dirección de los Centros Educativos. Ésta queda reflejada en las estadísticas anuales del Consejo Escolar de Estado, que, en sus diversos informes, recogen un dato alarmante: debido a la falta de candidatos, muchos directores son elegidos por el Consejo Escolar. Las consecuencias negativas que se derivan de esta situación afectan tanto a los centros, como a los candidatos, quienes, sin haber mostrado ningún deseo de ser directores, son nombrados –en algunos casos, en contra de su voluntad– por la administración educativa y deben ocupar el cargo durante un período de un año a partir de la promulgación de la LODE (1985), y de cuatro desde la entrada en vigor de la LOPEGCD (1995). También se denuncia reiteradamente el problema que afecta a la dirección escolar. Baste como ejemplo este párrafo:

CUADRO I

Factores endógenos y exógenos de la crisis de la Dirección

Los factores endógenos	Factores exógenos y contextuales
• El propio funcionamiento de la Dirección • Existencia de radicales y descontentos • Deficiente preparación • Inestabilidad en el cargo • Endogamia • Falta de incentivos profesionales • Desinterés colectivo • «Celularismo» de los profesores • Ambigüedad de funciones y representación • Conflictividad entre compañeros • Tensión y estrés • Tareas excesivas y complicadas • Falta de autonomía para tomar decisiones importantes	• Factores exógenos – Poco apoyo de la Administración – Conflicto de padres con el C. Escolar – Colisión de los intereses de la administración y el centro – Poco apoyo de los profesores – Escasa colaboración de padres – Problemas familiares – Especificidad por el género de la dirección – La vuelta al mismo claustro • Factores contextuales – Específicos de cada centro y lugar – Padres entrometidos, pasotas o dirigentes – Alumnado y promociones problemáticas – Falta de colaboración de la comunidad – Falta de hábitos y compromiso con el centro – Otros (dependiendo de cada caso)

> La Enseñanza Pública ha visto descender notablemente el número de candidatos y candidatas a las elecciones a Directores y Directoras de los Centros Públicos. Esta preocupación ya ha sido manifestada en los informes correspondientes a cursos anteriores, por lo que parece pertinente señalar la necesidad de promover un debate serio y riguroso en los Centros Educativos, con plazos y ritmos adecuados para obtener un diagnostico fiable sobre las razones que expliquen estas conductas de inhibición del profesorado.
>
> En relación a ello el Consejo Escolar de Estado (...) urge para que el Ministerio modifique la normativa legal vigente, a fin de que pueda avanzarse en la solución de este problema, que pasa por una decidida potenciación de la figura del Director y de su dimensión personal (Consejo Escolar del Estado, 1994, 36-37).

Esta situación de crisis se agudiza con la promulgación de la LODE (1985), que nace en un momento de transición de la vida política y social española, y apuesta por un modelo participativo de dirección. En efecto, el paso de un sistema político autoritario a un sistema democrático impulsa un modelo de gestión escolar semejante al sistema político, por lo que se introducen principios democráticos como el parlamento, la participación universal y los procesos electorales. Todo esto ha propiciado «la creación de un tipo de gestión y de Dirección Escolar de los Centros Públicos basado más en poner un énfasis especial en fomentar y garantizar procesos participativos que en tratar de conseguir otros resultados educativos o en procurar una acción directiva basada en la competencia, la capacitación y la estabilidad» (Antúnez, 1993, p. 175). Por ello, uno de los errores más graves de este modelo de dirección es que cualquier profesor puede ser Director.

Cantón (1996) ha sintetizado los factores que dificultan el buen funcionamiento de este modelo de dirección –analizados por varios autores (Álvarez, 1992; Hanson y Ulrich, 1992; Lorenzo, 1994; Immegart e Immegart, 1995; Sáenz y Debón, 1995, 1997; Gairín, 1998; Villa y Villardón, 1998; Murillo y Pérez, 1998)– y los ha clasificado en dos categorías: endógenos y exógenos. Y, además, ha añadido a estos últimos los factores contextuales.

Con la aprobación, en 1995, de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCD) se pretende: la mejora de la calidad de la enseñanza, la adaptación de la organización de los centros a la LOGSE y la resolución de las dificultades detectadas en el modelo de dirección de la LODE. Por tanto, la LOPEGCD completa el marco legal desarrollado en la LOGSE y en la LODE en lo que a organización de los centros educativos se refiere.

La LOPEGCD pretende impulsar la calidad de la enseñanza proporcionando un marco legal en el que sea posible una mayor autonomía de los centros educativos y garantizando una mejor formación de los equipos directivos y una mayor participación de la comunidad educativa en la vida del centro. Con las medidas relevantes, relacionadas con el ejercicio de la dirección, se intenta potenciar la participación de la comunidad educativa y, además, el control social de la educación, mediante la elección del director por el Consejo Escolar, y hacer posible que los profesores mejor preparados accedan a la dirección.

CONTEXTO CONCEPTUAL

La satisfacción en el trabajo es en la actualidad uno de los campos más relevantes en la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Hay un gran interés por comprender el fenómeno de la satisfacción o la insatisfacción en el trabajo. Sin embargo, resulta paradójico que, a pesar de esta espectacular proliferación de literatura científica sobre la satisfacción en el trabajo, no puede hablarse, en cambio, de un progreso paralelo en las investigaciones; los avances conseguidos resultan poco gratificantes y poco significativos.

Robbins (1996, p. 181) define *la satisfacción en el puesto,* «como la actitud general de un individuo hacia su trabajo. Una persona con un alto nivel de satisfacción en el puesto tiene actitudes positivas hacia el mismo; una persona que está insatisfecha con su puesto tiene actitudes negativas hacia él».

Conviene también destacar que el puesto de una persona es algo más que las actividades obvias, como manejar papeles, esperar a los clientes o manejar un camión. Los puestos requieren la interacción con compañeros de trabajo y jefes, el cumplimiento de reglas y políticas organizacionales, la satisfacción de normas de desempeño, la aceptación de condiciones de trabajo que frecuentemente son menos que ideales, y cosas similares.

Muñoz Adanez (1990, p. 76) define *la satisfacción laboral* como «el sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas».

Para Loitegui (1990, p. 83) la satisfacción laboral es un constructo que incluye varias dimensiones y que depende tanto de las características individuales del sujeto, como de las características y especificidades del trabajo que realiza. Además, el concepto de satisfacción en el trabajo está integrado por un conjunto de satisfacciones específicas, o aspectos parciales, que determinan la satisfacción general.

Loitegui, (1990, p. 168) concluye diciendo que la satisfacción laboral depende de la interacción entre dos clases de variables:

- Los resultados que consigue el trabajador mediante la realización del propio trabajo.
- Cómo se perciben y viven dichos resultados en función de las características y peculiaridades de la personalidad del trabajador.

También las Ciencias de la Educación han tratado la satisfacción/insatisfacción de los docentes. Para ello han utilizado una gran variedad de términos: «el malestar docente», «angustia de los enseñantes», «conflicto de los profesores», «estrés y ansiedad del profesorado», «el *burnout* (estar quemado) docente», «la salud mental del profesorado», «el retraimiento», etc. Todos estos términos hacen referencia a cuestiones relacionadas con la satisfacción e insatisfacción de los docentes que cuentan con cierta experiencia en la educación que se han venido estudiando e investigando.

Para Padrón, (1995, p. 4), la satisfacción personal y profesional está estrechamente relacionada con la salud mental y el equilibrio personal. En el caso del profesorado, la satisfacción tiene que ver con las situaciones específicas de su labor docente y con las características de su propia personalidad, ya que todo ello repercute en su estabilidad emocional, y puede crear tensión y estrés, y producir malestar, tanto en lo personal como en lo profesional. La personalidad no es un «ente» abstracto, se hace presente y se realiza en la interacción con el medio. En estas relaciones, cada persona va a adquirir su propio ajuste, su propia adaptación, tanto personal como social.

Para este mismo autor, la satisfacción se puede entender desde:

- Una *perspectiva personal:* la satisfacción viene determinada por el propio trabajo que realiza el individuo cuando éste se proyecta directamente de forma gratificante hacia las necesidades del propio sujeto, a la vez que se hace extensivo a las distintas facetas de la persona.
- Una *perspectiva profesional:* las relaciones personales, tanto en el centro del trabajo, como en el entorno, determinan la satisfacción/insatisfacción

del individuo. Por tanto, la satisfacción no es sólo la expresión de una vivencia subjetiva. El trabajador, al vivir la experiencia de la auto-eficacia personal, se siente profesionalmente satisfecho.

La ambivalencia del concepto satisfacción se manifiesta en su diversidad de usos. Puede ser utilizado para referirse a un estado emocional, una actitud, una motivación, un rasgo de personalidad... Gordillo, (1988, p. 260) realizó una revisión de sus distintas acepciones en diferentes autores.

Brüggemann (citado por Padrón, 1995) adopta una concepción de la *satisfacción profesional* que tiene varias dimensiones. Para este autor, la satisfacción profesional «es el resultado de una comparación entre lo que hace y lo que debería de hacer: a medida que la distancia disminuye, la satisfacción aumenta».

Este enfoque es integral, ya que a la hora de considerar la personalidad tiene en cuenta el conjunto de sus ámbitos: el cognitivo, el afectivo y el conativo o conductual. Optamos por considerar la satisfacción como una actitud o variable personal integradora en la que la conducta del sujeto es resultado del acuerdo entre su pensamiento y sus sentimientos, y expresión armónica de éste. Se produce así una reacción orgánica de equilibrio y bienestar que se traduce no sólo en su salud corporal, sino también en salud mental (Padrón, 1995; Gordillo, 1988). Se acercan, así, a la definición «actitudinal» de la *satisfacción laboral* como el conjunto de reacciones, sentimientos y sensaciones de un miembro de la organización laboral frente a su trabajo.

Zubieta y Susinos, (1992, p. 13) eluden definir la satisfacción, pero llegan, a partir de las aportaciones de Lucas Marín, a algunas conclusiones sobre la satisfacción en el trabajo:

> La satisfacción es una función del grado en que las necesidades personales del individuo están cubiertas en la situación laboral (Teoría de las necesidades sociales).
>
> La satisfacción laboral es una función del grado en que las características del puesto de trabajo se ajustan a las normas y deseos de los grupos que el individuo considera como guía para su evolución del mundo y para su definición de la realidad social (Teoría del grupo de referencia social).

Estos autores establecen, además, una distinción entre las variables que influyen en el nivel de satisfacción:

- Variables ambientales que influyen en el nivel de satisfacción:
  - Cuanto más elevado sea el nivel profesional mayor será la satisfacción.
  - A mayor variación en la actividad mayor satisfacción.
  - El liderazgo más participativo produce una mayor satisfacción laboral.
  - El salario y la promoción laboral establecen una correlación positiva con la satisfacción.
  - La aceptación en el grupo de trabajo produce satisfacción.
- Variables personales que influyen en la satisfacción:
  - No existen datos que indiquen variación en la satisfacción según el sexo del trabajador.
  - Dentro del mismo nivel profesional, a mayor nivel educativo, menos satisfacción.
  - La satisfacción se incrementa con la edad, hasta pocos años antes de la jubilación.

Para González Tirados (1991), el concepto de satisfacción está ligado al clima de una organización, entendido como el conjunto de estímulos, motivaciones y factores que el individuo percibe como característicos de su lugar de trabajo. Las actitudes, los sentimientos, las vivencias profundas y, sobre todo, las reacciones afectivas del sujeto a la hora de relacionarse con el clima organizativo que percibe

constituyen la base de su satisfacción profesional. No es, pues, a través del mundo de la fría racionalidad como se puede conocer el ámbito de la satisfacción en el trabajo de los enseñantes y penetrar en él.

Smith (1979) definía el concepto de satisfacción del trabajador a partir de unas escuetas palabras: «*affective work response*». En este caso, no se trataría de hablar de una mera «actitud positiva» o «de buen grado» por parte del trabajador, puesto que tal actitud está connotada emocionalmente. Pero este carácter emocional o afectivo no es una respuesta empática, inconscientemente vinculada al estímulo, sino que es establecido por el sujeto a partir de una valoración de las condiciones de su trabajo, por lo que los elementos afectivos, cognitivos y de comportamiento están indisolublemente unidos.

Sáenz Barrio (1993) ha definido *la satisfacción del profesorado universitario* «como una experiencia gozosa de crecimiento psicológico, producida por el logro de niveles cada vez más altos en la calidad de su trabajo, de reconocimiento por lo que hace, de responsabilidad, de creación del saber, de libertad científica, de disfrute en el trabajo mismo» (Sáenz y Lorenzo, 1993, p. 22). Estos autores reconocen en la satisfacción un carácter multidimensional, y perciben no sólo un componente global, sino también otros estados generados por factores bien identificados y bastantes comunes en la investigación sobre el tema. En un acercamiento simplificador, han definido la satisfacción general como un «estado espiritualmente gratificante».

CUADRO I

Variables y niveles diferenciales empleados en los cuestionarios

VARIABLES	NIVELES DIFERENCIALES
Sexo	• Hombre • Mujer
Edad	• Hasta 38 años • De 39 a 51 años • Más de 52 años
Estado civil	• Soltero • Casado • Separado • Divorciado • Viudo
Titulación académica	• Maestro de Enseñanza Primaria • Diplomado • Licenciado
Nº de unidades del centro	• Educación Infantil: – 1 y 2 unidades – 3 y 4 unidades –Más de 5 unidades • Educación Primaria: – Hasta 8 unidades – De 9 a 16 – Más de 17 unidades • Educación secundaria: – Hasta 18 unidades – Más de 19 unidades. • Formación Profesional: – Hasta 15 unidades – Más de 16 unidades

CUADRO I (Continuación)

Variables y niveles diferenciales empleados en los cuestionarios

Zona en la que ejerce	• Pueblo – Menos de 2.500 habitantes – De 2.500 a 5.000 habitantes – De 5.000 a 20.000 habitantes – De 20.000 a 50.000 habitantes – Más de 50.000 habitantes • Capital – Centro – Periferia – Zona deprimida
Provincia dónde se ubica el centro	• Almería • Granada • Málaga • Jaén • Córdoba • Sevilla • Cádiz • Huelva
Nivel económico predominante de los alumnos	• Bajo • Medio-bajo • Medio • Medio-alto • Alto
Años de ejercicio docente	• Hasta 10 años • De 11 a 20 años • Más de 21 años
Años de ejercicio en la función directiva como	• Director: – 1 año – 2 años – 3 años – De 4 a 6 – Más de 7 años • Jefe de Estudios, Secretario y otros cargos: – Hasta 3 años – Más de 4 años
Forma de acceso al cargo	• Elección por el Consejo Escolar • Nombramiento directo de la administración • Ambos casos • Elección por el Claustro de Profesores
Horas dedicadas semanalmente a la docencia directa con los alumnos	• Hasta 8 horas • De 9 a 16 horas • Más de 17 horas
Promedio de horas dedicadas semanalmente al desarrollo de tareas directivas en el centro (burocráticas, coordinación, investigación, orden, otras)	• Hasta 4 horas • De 5 a 9 • Más de 10 horas
Nivel de preparación que considera poseer para desempeñar la función directiva	• Alto • Medio • Bajo

CUADRO I (Continuación)
Variables y niveles diferenciales empleados en los cuestionarios

Opinión sobre la forma actual de selección de director.	• Con más capacidad para las relaciones humanas • Con motivaciones distintas de las pedagógicas (de tipo ideológico, comodidad, amistad, etc.) • Con el deseo de evitar que accedan otras personas
Opinión sobre el grado de autonomía que la administración educativa permite al directivo	• Tomar cualquier decisión autónomamente • Tomar sólo algunas decisiones poco trascendentales • Ejecutar únicamente las órdenes recibidas de la Administración
Opinión sobre la duración en el cargo para que un equipo directivo pueda desarrollar plenamente su proyecto educativo	• 1 año • 2 años • 3 años • 4 años • 5 años • 6 años • 7 años • 8 años • Indefinido
¿Formación recibida para ser director?	• Sí • No
Cursos /seminarios o actividades de formación que ha realizado sobre temas de dirección	• Curso/Seminario/Actividad: – Función directiva, formación de equipos directivos, técnicas directivas, cargos directivos – Gestión y dirección de centros – Evaluación de centros – Otros (LOGSE) – Varios • Institución organizadora: – Consejería de Educación, MEC – Centro de Profesores – Universidad – Otros (Servicio de Renovación Pedagógica) – Varios • Utilidad para el cargo: entre 1 punto (mínimo) y 5 (máximo)

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro diseño de investigación comprende actuaciones típicamente descriptivas, relacionadas con la identificación del nivel de satisfacción de los directores. El estudio causal-comparativo intenta averiguar si existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los directores (recogidas en las dimensiones y ámbitos del cuestionario) respecto a su satisfacción en el cargo. A este efecto, se tuvieron en cuenta algunas variables demográficas, para las cuales se establecieron niveles diferenciales.

Teniendo en cuenta la revisión conceptual existente sobre la dirección, se ha diseñado un cuestionario para evaluar la satisfacción de los directores. El cuestionario se estructuró en tres dimensiones: *realización profesional, relaciones personales y estructura organizativa.*

La dimensión *realización profesional* consta de 18 ítems, referidos a la tensión que comporta el trabajo de los directores, el reconocimiento social que

perciben, el complemento económico que reciben, la forma de acceder al cargo, las posibilidades de promoción profesional/académica, el tiempo de que disponen para realizar sus tareas, las condiciones materiales en que realizan su trabajo y el nivel de logro alcanzado en su trabajo como director.

La dimensión *relaciones personales* se ha estructurado en cuatro ámbitos: *interacción director-alumnos/as* (9 ítems), *relaciones con los compañeros* (10 ítems), *relaciones con los padres* (11 ítems) y *relación con la administración educativa y municipal* (10 ítems).

Finalmente, la dimensión *estructura organizativa* comprende, asimismo, cuatro ámbitos: *el centro docente* (11 ítems), *los equipos y departamentos/seminarios docentes*(14 ítems), *el claustro de profesores* (11 ítems) y *el Consejo Escolar* (12 ítems).

En esta investigación, la población es el conjunto de directores que desempeña su cargo en escuelas de Educación Infantil, colegios de Educación Primaria e institutos de educación secundaria y Formación Profesional de la Comunidad Autónoma Andaluza. En Andalucía, hay 2.681 directores en estos niveles educativos. El cuestionario fue enviado a todos ellos, y respondieron 1.073, lo que representa el 40% de la población. Por tanto, la muestra es totalmente representativa.

Respecto a la variable «provincia», en la tabla I se recoge el número de directores y el porcentaje que representa en la población de esa provincia.

TABLA I

Muestra de Directores en cada una de las provincias andaluzas

PROVINCIA	Frecuencia	Porcentaje en función de la población
Almería	90	36,00%
Granada	123	34,16%
Málaga	164	41,20%
Jaén	108	39,69%
Córdoba	122	41,78%
Sevilla	212	39,55%
Cádiz	181	46,64%
Huelva	73	39,45%

Como puede observarse, Cádiz es la provincia en la que se ha recogido un mayor número de cuestionarios (181), los correspondientes al 46,64% de los centros de esta provincia. Mientras que Granada es la provincia donde se han recogido menos cuestionarios (123), es decir, que ha respondido el 34,16% de los 360 directores de esta provincia. En las demás provincias de Andalucía, el porcentaje de directores que ha respondido al cuestionario es aproximadamente el 40%. Respecto a la variable «sexo», hay que señalar que 854 (79,9%) directores son hombres, y sólo 215 (20,1%) mujeres.

Para el análisis de los datos, se han seguido dos procedimientos. Por una parte, se han obtenido la frecuencia de respuesta en cada uno de los grados de la escala con que se mide el ítem y la media estadística en cada ítem. Por otra, se han determinado las diferencias en función de las variables: provincia, sexo, edad, nivel de enseñanza, zona, años de docencia, forma de acceso a

la dirección, horas de docencia, horas de coordinación, nivel de preparación estimado, perfil del Director, autonomía, duración de su mandato y formación recibida. A este efecto, se ha obtenido el estadístico χ^2 de Pearson.

RESULTADOS [CR1]

Se presenta el ítem que resume cada una de las dimensiones que conforman el cuestionario y se resumen los resultados obtenidos en los distintos ítems de cada dimensión.

SATISFACCIÓN GENERAL

El ítem 107 es el resumen de todos los que aparecen en el cuestionario. Su contenido hace referencia al nivel general de satisfacción. Tan sólo 143 directores (14,6%) manifiestan un nivel de insatisfacción alta o moderada, mientras que 527 (53,8%) se muestran satisfechos o muy satisfechos a nivel personal y profesional. Además, cabe señalar que 309 directores (31,5%) no se muestran ni satisfechos ni insatisfechos con su situación personal o profesional. La mediana es de cuatro puntos y la media obtenida de 3,4 puntos, lo que supone un nivel de satisfacción moderada, y coincide, a su vez, con la moda. La desviación típica de 0,81 nos indica que existe poca dispersión en las opiniones.

En este ítem, existen diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables: edad, años de docencia, años como director, forma de acceso, horas dedicadas a la investigación, preparación, perfil, autonomía, duración, formación, curso e institución.

TABLA II
Contraste de diferencias para el ítem final

VARIABLES	Valor del estadístico de contraste	g/l	Grado de Significación	Diferencias Significativas
Provincia	19.232	28	0,891	
Sexo	7.049	4	0,133	
Edad	47.572	8	0,000	*
E. Infantil	5.896	8	0,659	
E. Primaria	10.876	8	0,209	
E. Secundaria	6.377	4	0,175	
F. Profesional	5.412	4	0,248	
Zona en la que ejerce	33.947	32	0,374	
Años de docencia	28.588	12	0,05	*
Años de director	32.845	16	0,008	*
Forma de acceso	28.034	16	0,031	*
Horas de docencia	8.288	12	0,762	
Horas investigación	31.101	12	0,002	*
Nivel de preparación	63.913	12	0,000	*
Perfil del director	74.307	20	0,000	*
Grado de autonomía	29.732	16	0,019	*
Duración en el cargo	73.398	32	0,000	*
Formación recibida	51.480	20	0,000	*
Cursos realizados	40.417	16	0,001	*
Institución organizadora	33.451	20	0,030	*

CUADRO II

Directores más satisfechos y menos satisfechos en el ítem resumen del cuestionario

Directores más satisfechos	Directores menos satisfechos
• Tienen más edad (76%)	• Son más jóvenes (43%)
• Tienen más experiencia docente (63%)	• Tienen menos experiencia docente (42%)
• Llevan más tiempo ejerciendo el cargo (64%)	• Son noveles en el cargo (43%)
• Han accedido al cargo a través del Consejo Escolar (58%)	• Han accedido al cargo por nombramiento directo de la administración educativa (46%)
• Dedican entre 5 y 9 horas semanales a tareas de investigación (71%)	• No dedican tiempo alguno a tareas de investigación (51%)
• Consideran poseer un nivel alto para el desempeño del cargo (70%)	• Consideran poseer un nivel bajo de preparación para el desempeño del cargo (35%)
• Consideran que el perfil del Director corresponde a aquellas personas con más conocimientos sobre tareas de dirección (65%)	• Consideran que el perfil del Director corresponde a aquellas personas con motivaciones distintas de las pedagógicas (39,5%)
• Consideran que la administración educativa les permite tomar cualquier decisión autónomamente (61%)	• Consideran que la administración educativa les permite ejecutar únicamente las órdenes recibidas (48%)
• Consideran que la duración del mandato debería de ser de 5 años (61%)	• Consideran que la duración del mandato debería de ser de 2 años (29%)
• Han realizado varias actividades de formación (62%)	• No han realizado actividad alguna de formación de directivos (47%)

Los resultados de este ítem resumen (cuadro II) nos permiten establecer las características diferenciales de los Directores escolares que muestran una mayor y una menor satisfacción en este ítem.

LA DIMENSIÓN «REALIZACIÓN PROFESIONAL»

La realización profesional es una de las formas en que el ser humano se realiza y acumula experiencia en su puesto de trabajo. Esta dimensión se describe mediante dieciocho ítems. En diez de ellos, la media está por debajo de tres, lo que indica que el valor predominante es la insatisfacción moderada, mientras que en el resto (ocho) la media es superior a tres puntos e inferior a cuatro, lo que indica una ligera tendencia hacia la satisfacción moderada.

Si se analiza el bloque de ítems en los que la media es inferior a tres puntos hay que destacar los siguientes datos:

- Las instituciones no facilitan ayuda para resolver los problemas a los que se enfrentan los directores. En efecto, 470 directores (73,7%) se muestran insatisfechos o muy insatisfechos y sólo 70 (6,7%) se muestran satisfechos o muy satisfechos.
- Los directores disponen de muy pocas posibilidades de promoción profesional/académica. 681 (64,5%) se sitúan en niveles altos de insatisfacción y sólo 48 (4,6%) se encuentran en niveles altos de satisfacción.
- El complemento económico que reciben por desempeñar el cargo es percibido como insatisfactorio o muy insatisfactorio por 663 directores (63,1%), mientras que para 99 (9,4%) es satisfactorio o muy satisfactorio.
- La tensión que comporta el trabajo del director es alta o muy alta para

704 directores (66,5%) y baja o muy baja para 117 (11,1%).

- 689 directores (64,9%) consideran que disponen de poco o muy poco tiempo para realizar sus tareas, mientras que 173 (16,1%) opinan lo contrario.
- 664 directores (62,8%) piensan que el desempeño del cargo les ofrece muy poca libertad y autonomía para tomar decisiones, sin embargo, 153 (14,5%) sostienen lo opuesto.
- Las condiciones generales y las condiciones materiales en que los directores realizan su trabajo son motivo de insatisfacción para 451 (42,5%) y 461 (43,7%) respectivamente, y de satisfacción para 322 (30,4%) y 287 (27,2%) respectivamente.

El segundo bloque de ítems, cuya media está comprendida entre 3.074 (ni satisfacción ni insatisfacción) y 3.677 (próxima al valor cuatro o satisfacción moderada), está formado por ocho ítems. Dentro de este bloque merece la pena destacar los siguientes aspectos:

- El clima del centro es, en relación con el desempeño de las funciones del director, bueno o muy bueno para 676 directores (64,7%) y malo o muy malo para 109 (10,4%).
- 675 directores (63,9%) se sienten respaldados por sus compañeros y 153 (14,5%) opinan de manera diferente.
- A 498 directores (47,5%) no les preocupa volver a ser docentes, es decir, consideran que el cargo es de carácter temporal, mientras que a 142 (13,5%) sí parece preocuparles, ya que piensan que debería ser de carácter indefinido.
- La forma de acceder al cargo es motivo de satisfacción para 422 directores (39,9%) y de insatisfacción para 262 (24,8%).

CUADRO III

Directores más satisfechos y menos satisfechos en el ítem general de la dimensión «Realización profesional»

Directores más satisfechos	Directores menos satisfechos
• Tienen más edad (74%)	• Tieñen menos edad ((48%)
• Su estado civil es casados (60%)	• Su estado civil es separados (45%)
• Ejercen en centros de Educación Infantil con más unidades (67%)	• Ejercen en centros de Educación Infantil con menos unidades (53%)
• Ejercen en centros de Educación Primaria con más unidades (66%)	• Ejercen en centros de Educación Primaria con menos unidades (48%)
• Ejercen en centros de Formación Profesional con más unidades (71%)	• Ejercen en centros de Formación Profesional con menos unidades (52%)
• Tienen más experiencia docente (69%)	• Tienen menos experiencia docente (45%)
• Llevan más tiempo en el cargo (73,5%)	• Son noveles en el cargo (45%)
• Consideran poseer un nivel alto de preparación para el desempeño del cargo (77%)	• Consideran poseer un nivel bajo de preparación para el desempeño del cargo (28%)
• Consideran que el perfil del Director corresponde a aquellas personas con mas conocimientos sobre las tareas de Dirección (71%)	• Consideran que el perfil del director corresponde a aquellas personas con motivaciones distintas de las pedagógicas (44%)
• Han realizado varias actividades de formación sobre dirección (67%)	• No han realizado actividades de formación sobre dirección (50,5%)
• Las actividades de formación realizadas les han sido muy útiles para desempeño del cargo (82%)	• Las actividades de formación realizadas no le han sido útiles para el desempeño del cargo (59%)

- 436 directores (41,4%) consideran que están preparados profesionalmente para desempeñar el cargo; por el contrario, 315 (29,9%) consideran que están poco o nada preparados.
- Para el 59% de los directores encuestados, «el nivel de logro alcanzado en su trabajo como director» ha sido bueno o muy bueno, mientras que para el 16% ha sido malo o muy malo.

En este ítem, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las variables edad, estado civil, Educación Infantil, Educación Primaria, Formación Profesional, años de docencia, años de director, nivel de preparación, perfil del director, duración en el cargo, formación recibida, cursos realizados, institución organizadora y utilidad de los cursos realizados.

En el cuadro III, se describen las características psico-sociales de los directores que están más y menos satisfechos en esta dimensión.

La dimensión «Relaciones personales»

En esta dimensión, se han diferenciado varios ámbitos: interacción director-alumnos, relaciones con los compañeros/as, relaciones con los padres, relaciones con la administración educativa y municipal.

Ámbito «Interacción director-alumnos»

De los nueve ítems que comprende este ámbito, sólo uno presenta una media inferior a tres puntos (2.332), el ítem 25, que hace referencia a «la dedicación e interés de los alumnos por el estudio». 487 directores (45,8%) están moderadamente insatisfechos y 168 (15,8%) muy insatisfechos, mientras que 117 (11%) están moderadamente satisfechos y sólo 16 (1,5%) muy satisfechos.

Dos ítems alcanzan una media de cuatro puntos: el ítem 22, que hace referencia al «grado de cumplimiento de los derechos de los alumnos», y muestra que 874 directores (82,4%) se encuentran en niveles altos de satisfacción, y 43 (4,1%) en niveles altos de insatisfacción; y el ítem 19, que se refiere al «grado de aceptación que los directores tienen entre los alumnos», y muestra que hay 853 directores (80,8%) que se sienten satisfechos o muy satisfechos, y sólo 18 (1,7%) que se sienten insatisfechos o muy insatisfechos.

Los seis ítems restantes tienen una media que oscila entre los 3.017 puntos del ítem 26 y los 3.913 puntos del ítem 20.

En este bloque, el ítem 26, que hace referencia a «la participación de los alumnos en los Órganos de Gobierno», muestra la existencia de un elevado número de directores insatisfechos, ya que refleja que 324 directores (30,9%) se sienten insatisfechos o muy insatisfechos, mientras que 398 (37,9%) se sienten satisfechos o muy satisfechos.

«*En general, las relaciones académicas y personales con los alumnos*» ha sido el ámbito que más han valorado positivamente los directores encuestados. Para 830 de ellos (78,4%) las relaciones académicas y personales con los alumnos son buenas o muy buenas, y malas o muy malas, para el 4%. En este caso, existen diferencias estadísticamente significativas en las variables: sexo, edad, Educación Infantil, economía, zona, horas dedicadas al orden y preparación. En este ítem general, que engloba los ocho anteriores, se muestran –como puede verse en el cuadro IV– las características de los directores más satisfechos y menos satisfechos en este ámbito.

Ámbito «Relaciones con los Compañeros/as»

De los diez ítems que contiene este ámbito, todos han obtenido medias de entre 3.047 (ítem 32) y 3.974 (ítem 28), excepto el 35, cuya media es de sólo 2.955 puntos.

CUADRO IV

Directores más satisfechos y menos satisfechos en el ítem general del ámbito «Interacción director-alumnos»

Directores más satisfechos	Directores menos satisfechos
• Tienen más edad (87%)	• Son más jóvenes(75%)
• Ejercen el cargo en la capital (zona centro) (91%)	• Ejercen el cargo en la capital (zonas deprimidas) (66%)
• Ejercen el cargo en centros en los que el nivel económico predominante de los alumnos es medio-alto (86%)	• Ejercen el cargo en centros en los que el nivel económico predominante de los alumnos es bajo 73,5%)
• Consideran que poseen un nivel alto de preparación (89%)	• Consideran que poseen un nivel bajo de preparación (67%)

El ítem 35, referido a «la existencia de problemas, presiones "políticas" y resistencias entre los compañeros», es el que registra un porcentaje mayor de directores insatisfechos. En efecto, 338 directores (32,8%) se sienten insatisfechos o muy insatisfechos, 318 (30,9%) se sienten satisfechos o muy satisfechos y 369 (35,8%) no se definen, es decir, no están ni satisfechos ni insatisfechos. Sin embargo, en el ítem 28, que determina «la integración con sus compañeros de centro» el número de directores satisfechos ha sido mayor. Así, 818 (79,7%) se encuentran en los niveles altos de satisfacción, 51 (4,8%) en los niveles altos de insatisfacción y 161 (15,1%) no se definen.

En síntesis, «el clima relacional que los directores perciben entre los distintos niveles de convivencia profesional con sus compañeros» supone para 732 (69,2%) un grado moderado o alto de satisfacción, para 80 (7,5%) un grado moderado o alto de insatisfacción y para 243 (22,9%) ni satisfacción ni insatisfacción.

En este ítem, existen diferencias estadísticamente significativas en las variables sexo, edad, Educación Primaria, zona, años de docencia, forma de acceso, horas empleadas en la docencia, perfil, preparación y curso. Este ítem general, que engloba los nueve anteriores, como puede observarse en el cuadro V, muestra las características de los directores más satisfechos y los menos satisfechos en este ámbito.

ÁMBITO «RELACIONES CON LOS PADRES»

En este ámbito, hay cuatro ítems cuya media es inferior a tres puntos y otros siete cuya la media supera en unas décimas los tres puntos.

Respecto a los ítems cuya media es inferior a tres puntos, hay que destacar el hecho de que –según la respuesta de la mayoría de los directores– existe «poca objetividad por parte de los padres al afrontar los problemas de sus hijos» (ítem 47). En efecto, 620 (60,9%) se encuentran en los niveles altos de insatisfacción y 109 (10,7%) en los niveles altos de satisfacción.

Un dato preocupante es la respuesta dada por la mayoría de los directores al ítem 46, centrado en la «preocupación de los padres por el estudio de sus hijos». Así, 560 directores (53,3%) se sienten insatisfechos o muy insatisfechos, mientras que 202 (19,2%) están satisfechos o muy satisfechos y 288 (27,4%) ni satisfechos ni insatisfechos.

También merecen especial atención «la ayuda que prestan los padres al trabajo de los profesores» (ítem 43) y «la participación

de los padres en la resolución de problemas» (ítem 44). En el primer caso, 473 directores (44,4%) muestran niveles altos de insatisfacción, 230 (21,6)% niveles altos de satisfacción y 359 (33,8%) no se pronuncian. En el segundo, 438 directores (41,3%) se sienten insatisfechos o muy insatisfechos, 316 (29,8%) no se pronuncian y 306 (28,8%) se sienten satisfechos o muy satisfechos.

En las respuestas a los siete ítems restantes, se puede observar un mayor grado de satisfacción. Por ejemplo, el ítem 45, el que hace referencia a «la participación de los padres en los Órganos de Gobierno», revela que el nivel de satisfacción de la mayoría de los directores, exactamente 518 (el 48,7%), es moderado o alto, aunque 272 (25,5%) se sienten insatisfechos.

En resumen, «el clima relacional que los directores perciben con los padres» produce un grado de satisfacción moderado o alto a 442 (41.7%), un grado de insatisfacción moderado o alto a 283 (26,7%) y no produce ni satisfacción ni insatisfacción a 334 (31,5%).

En este ítem, existen diferencias significativas en las variables: zona, economía, horas dedicadas a la burocracia, preparación y formación.

El ítem resumen que engloba los nueve anteriores muestra, como puede verse en el cuadro VI, las características de los directores más satisfechos y los menos satisfechos por lo que respecta a este ámbito.

CUADRO V

Directores más satisfechos y menos satisfechos en el ítem general del ámbito «Relaciones con los compañeros»

Directores más satisfechos	Directores menos satisfechos
• Tienen más edad (79,5%)	• Son más jóvenes (60,5%)
• Tienen más experiencia docente (73%)	• Tienen menos experiencia docente (54%)
• Dedican más tiempo a la docencia directa con los alumnos (71%)	• Dedican menos tiempo a la docencia directa con los alumnos (64%)
• Consideran que poseen un nivel alto de preparación para el desempeño del cargo (81,5%)	• Consideran que poseen un nivel bajo de preparación para el desempeño del cargo (58,5%)
• Consideran que el perfil del director corresponde a aquellas personas con mayor capacidad de liderazgo (72%)	• Consideran que el perfil del Director corresponde a aquellas personas con motivaciones distintas de las pedagógicas (59%)

ÁMBITO «RELACIONES CON LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA Y MUNICIPAL»

Ha sido en el ámbito «relaciones con la administración educativa y municipal» donde se ha detectado un mayor grado de insatisfacción. De los diez ítems que comprende este ámbito, sólo uno, el 49, relacionado con «la ayuda e información que los directores reciben del Inspector», ha obtenido una media superior a tres puntos (3.147). 447 directores (41,8%) se muestran satisfechos o muy satisfechos, 310 (29%) están insatisfechos o muy insatisfechos y 311 (29,1%) no se pronuncian. La media de los nueve ítems restantes está comprendida entre los 1.933 puntos del ítem 53 y los 2.869 del 55.

El ítem peor valorado por los directores es el que hace referencia a «la participación informativa en las decisiones que debe tomar la administración» (ítem 53). En efecto, de los 1.050 directores que respondieron a este ítem, 776 (73,9%) presentan niveles altos de insatisfacción y sólo 52 (5%) niveles altos de satisfacción.

En el ítem 52, que alude a «la atención de la administración educativa en las bajas del profesorado», existe prácticamente el mismo número de directores insatisfechos que en el anterior: 785 (el 74%). Sin embargo, el número de directores satisfechos aumenta: 141 (13,2%).

También cabe destacar que, según la opinión de la mayoría de los directores, no existe «coordinación entre las administraciones» (ítem 57). En este sentido, 724 (72,2%) se sienten insatisfechos o muy insatisfechos y sólo 33 (el 3,3%) satisfechos o muy satisfechos.

En general, «el clima que los directores perciben de la administración» produce: un nivel moderado o alto de insatisfacción a 655 directores (62,2%), un nivel moderado o alto de satisfacción a 101 (9,6%) y ni satisfacción ni insatisfacción a 297 (el 28,2%).

CUADRO VI

Directores más satisfechos y menos satisfechos en el ítem general del ámbito «relaciones con los padres»

Directores más satisfechos	Directores menos satisfechos
• Ejercen el cargo en centros situados en la capital (zona centro) (53%)	• Ejercen el cargo en centros situados en la capital (zonas deprimidas) (34%)
• Ejercen el cargo en centros en el que el nivel económico predominante de los alumnos es medio-alto (63%)	• Ejercen el cargo en centros en el que el nivel económico predominante de los alumnos es bajo (29%)
• Tienen más experiencia docente (47%)	• Tienen menos experiencia docente (37%)
• Han realizado alguna actividad de formación de directivos (54%)	• No han realizado actividades de formación de directivos (35%)

En este caso, existen diferencias estadísticamente significativas en las variables provincia, edad, estado civil, zona, años de docencia, horas dedicadas a la coordinación, preparación, perfil, autonomía, institución y utilidad.

El ítem general, como puede verse en la cuadro VII, muestra las características de los directores más insatisfechos y los menos insatisfechos en este ámbito.

La dimensión «estructura organizativa»

En esta dimensión, también se han diferenciado varios ámbitos: el centro docente, los equipos y departamentos/seminarios docentes, el claustro de profesores y el consejo escolar.

Ámbito «El Centro Docente»

El centro docente es el ámbito de mayor trascendencia, ya que en él adquieren sentido los procesos y los productos, las relaciones e interacciones, la dinámica de los diferentes papeles, los estilos de dirección, convivencia, flujo de la información, participación, etc.

Para la evaluación del nivel de satisfacción de los directores en sus respectivos centros se tienen en cuenta 11 ítems, cuyos valores estadísticos se detallan a continuación.

Los ítem 63 y 64 están por debajo de la media teórica, y alcanzan los 2.662 y 2.919 puntos respectivamente. El primero hace referencia a «la disponibilidad de recursos materiales (espacio, mobiliario, aulas, etc.) en el centro» y el segundo a «la disponibilidad de recursos tecnológicos (vídeo, ordenadores, etc.)». En el primer caso, hay 538 directores (50,4%) que se sienten insatisfechos o muy insatisfechos, 318 (29,8%) que se sienten satisfechos o muy satisfechos y 211 (19,8%) que no se pronuncian. En el

segundo (ítem 64), hay un mayor equilibrio entre insatisfechos y satisfechos: 434 directores (40,7%) se encuentran en los niveles moderado o alto de insatisfacción, 415 (39%) en los niveles moderado o alto de satisfacción y 216 (20,3%) no se pronuncian.

El ítem 67, referido al «nivel de diálogo y colaboración dentro del equipo directivo», tiene una media superior a cuatro puntos (4.392). Este ítem es el que ha obtenido la media más alta de los 107 que comprende el cuestionario y, por tanto, aquel que indica la existencia de un mayor número de directores satisfechos, en concreto 956 (89,5%). Sólo 32 (el 3%) están insatisfechos.

Los ocho ítems restantes tienen medias comprendidas entre los 3.924 (ítem 68) y los 3.265 puntos (ítem 59). El primero hace referencia «al clima de las reuniones», con respecto al que 800 directores (75,6%) se sienten satisfechos o muy satisfechos, 61 (5,7%) insatisfechos o muy insatisfechos y 193 (18.2%) no se pronuncian. En el segundo, que alude a «la existencia de un proyecto de trabajo común y participativo», disminuye el porcentaje de directores satisfechos (492), el 46,1%, aumenta el de insatisfechos (233), el 21,9%, y el 32% (341) no se pronuncia.

En síntesis, «la estructura organizativa que ofrecen los centros» produce un grado moderado o alto de satisfacción en 709 directores (66,9%), un grado moderado o alto de insatisfacción en 63 (6%) y le es indiferente a 287 (27,1%).

Las variables en las que existen diferencias estadísticamente significativas son: edad, Educación Primaria, años de docencia, años como Director, preparación, perfil, formación, curso, institución y utilidad.

El ítem general muestra, como puede verse en el cuadro VIII, las características de los directores más satisfechos y los menos satisfechos en este ámbito.

CUADRO VII

Directores más insatisfechos y menos insatisfechos en el ítem general del ámbito «relaciones con la administración educativa y municipal»

Directores más satisfechos	Directores menos satisfechos
• Ejercen el cargo en la provincia de Cádiz (70%)	• Ejercen el cargo en la provincia de Córdoba (52%)
• Son más jóvenes (73%)	• Tienen más edad (53%)
• Ejercen el cargo en los centros situados en los pueblos más grandes (73%)	• Ejercen el cargo en los centros situados en los pueblos más pequeños (53,5%)
• Tienen menos experiencia docente (70%)	• Tienen más experiencia docente (57%)
• Consideran que poseen un nivel bajo de preparación (78%)	• Consideran poseer un nivel alto de preparación (58%)
• Consideran que el perfil del Director corresponde a aquellas personas con motivaciones distintas de las pedagógicas (70%)	• Consideran que el perfil del Director corresponde a aquellas personas con más conocimientos sobre tareas de dirección (53%)
• Consideran que poseen menos autonomía para el desempeño del cargo (72%)	• Consideran que poseen mayor autonomía para el desempeño del cargo (32%)
• Han realizado alguna actividad de formación y ésta no les ha sido útil para el desempeño del cargo (74%)	• Han realizado alguna actividad de formación y ésta les ha sido útil para el desempeño del cargo (38%)

CUADRO VIII

Directores más satisfechos y menos satisfechos en el ítem general del ámbito «el centro docente»

Directores más satisfechos	Directores menos satisfechos
• Tienen más edad (81%)	• Son más jóvenes (56,5%)
• Tienen más experiencia docente (75%)	• Tienen menos experiencia docente (50%)
• Llevan más tiempo desempeñando el cargo (78%)	• Son noveles en el cargo (58%)
• Consideran que poseen un nivel alto de preparación (78%)	• Consideran que poseen un nivel bajo de preparación (50%)

ÁMBITO «LOS EQUIPOS Y DEPARTAMENTOS/ SEMINARIOS DOCENTES»

Este ámbito, que está configurado por 14 ítems, es –junto con el referido a «Relaciones con la administración educativa y municipal»– aquel en el que los directores encuestados manifiestan un mayor grado de insatisfacción. Así, el trabajo realizado por los equipos y/o seminarios es, según las respuestas dadas por los directores, motivo de insatisfacción. De los catorce ítems que contiene este ámbito, sólo dos –«la configuración actual de los equipos docentes y/o seminarios» (ítem 70) y «el clima en que se desarrollan» (ítem 71)– tienen una media superior a tres (3.148 puntos el primero y 3.267 el segundo). El ítem 70 muestra que 420 directores (40,2%) están satisfechos o muy satisfechos y 208 (19,9%) insatisfechos o muy insatisfechos. Y, según el ítem 71, se declaran satisfechos o muy satisfechos 479 directores (45,9%) y 186 (17,8%) insatisfechos o muy insatisfechos.

El ítem 78, referido al «reconocimiento e incentivo, por parte de la administración, al trabajo efectivamente realizado por parte de los coordinadores», es aquel en el que se ha obtenido la media más baja del cuestionario (1.851 puntos). De acuerdo con éste, 800 directores (77,2%) se encuentran en los niveles altos de insatisfacción, mientras que sólo 39 (3,8%) se encuentran en los niveles altos de satisfacción.

El malestar de los directores respecto a «la potenciación de la investigación en grupo» (ítem 77) se hace patente en los siguientes datos: 572 directores (56,2%) se sienten insatisfechos o muy insatisfechos, frente a los 109 (10,7%) que se sienten satisfechos o muy satisfechos.

Otros ítems que merecen destacarse, por el grado de insatisfacción que manifiestan los directores respecto a su contenido y por su trascendencia en el funcionamiento de los centros son: «la organización y disponibilidad de recursos económicos y materiales» (ítem 80), «la adecuación de la actividad individual del aula a una visión colectiva y consensuada de la escuela» (ítem 79), «la predisposición y creencia, por parte de los compañeros, en el trabajo de estos equipos y/o seminarios» (ítem 75), «la dedicación de adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales, etc.)» (ítem 74), «la dedicación a la coordinación curricular» (ítem 73) y «la adecuación de la plantilla a las exigencias de la calidad de enseñanza» (ítem 82).

En síntesis, «el clima que los directores perciben en los equipos y/o seminarios» supone para 316 directores (30,9%) un grado moderado o alto de insatisfacción, para 224 (22%) un grado moderado o alto de satisfacción y para 463 (45,3%) ni satisfacción ni insatisfacción.

Existen diferencias estadísticamente significativas en las variables sexo, edad,

estado civil, Educación Primaria, educación secundaria, zona en la que ejerce, años de director, forma de acceso, horas dedicadas a la docencia, horas dedicadas a la coordinación perfil del director, duración en el cargo y formación recibida.

CUADRO IX

Directores más insatisfechos y menos insatisfechos en el ítem general del ámbito «los equipos y departamentos/seminarios docentes»

Directores más satisfechos	Directores menos satisfechos
• Son hombres (33%)	• Son mujeres (25%)
• Son más jóvenes (39%)	• Tienen más edad (23,5%)
• Su estado civil es separado (48%)	• Su estado civil es casado (31%)
• Ejercen el cargo en centros de Educación Primaria con más unidades (33%)	• Ejercen el cargo en centros de Educación Primaria con menos unidades (20%)
• Ejercen el cargo en centros de educación secundaria con más unidades (50%)	• Ejercen el cargo en centros de educación secundaria con menos unidades (35%)
• Ejercen el cargo en centros situados en la capital (zona centro) (41%)	• Ejercen el cargo en los centros situados en los pueblos más pequeños (20%)
• Llevan tres años ejerciendo el cargo de Director (38%)	• Llevan más tiempo ejerciendo el cargo de Director (25,5%)
• Dedican menos tiempo a la docencia directa con los alumnos (44%)	• Dedican más tiempo a la docencia directa con los alumnos (15%)
• Dedican más tiempo a tareas de coordinación (39%)	• No dedican tiempo alguno a tareas de coordinación (25%)
• Consideran que el perfil del Director corresponde a las personas con motivaciones distintas de las pedagógicas (44%)	• Consideran que el perfil del Director corresponde a las personas con más conocimientos sobre tareas de dirección (24,5%)
• No han realizado actividades de formación de directivos (38%)	• Han realizado varias actividades de formación de directivos (26%)

El ítem general muestra, como puede verse en el cuadro IX, las características de los Directores más insatisfechos y los menos insatisfechos en este ámbito.

ÁMBITO «EL CLAUSTRO DE PROFESORES»

Éste ha sido el ámbito en el que se ha producido un mayor grado de satisfacción de los directores. De los once ítems que comprende, todos han obtenido una media superior a tres puntos, aunque ninguno ha llegado a los cuatro.

El ítem 87, «las competencias que la norma atribuye al claustro», es en el que se registra un mayor número de directores insatisfechos: 349 directores (32,9%) insatisfechos, frente a 412 (38,9%) satisfechos.

El ítem en el que se registra un mayor número de directores satisfechos es el 85, que hace mención al «clima existente entre los miembros del claustro y el director/a»: 829 (78%) se sienten satisfechos o muy satisfechos y 55 (5,2%) insatisfechos o muy insatisfechos.

En general, «el clima relacional que los directores perciben en el Claustro de Profesores» produce a 676 directores (64,1%) un grado moderado o alto de satisfacción y a 88 (8,3%) un grado moderado o alto de insatisfacción, aunque 286 (27,1%) no se pronuncian.

En este ítem, existen diferencias estadísticamente significativas en las variables

sexo, edad, Educación Primaria, zona en la que ejerce, años de docencia, años de director, años en otros cargos, forma de acceso, horas dedicadas a la docencia, horas dedicadas a la burocracia, horas dedicadas a la coordinación, horas dedicadas al orden, nivel de preparación y perfil del director.

CUADRO X

Directores más satisfechos y menos satisfechos en el ítem general del ámbito «el claustro de profesores»

Directores más satisfechos	Directores menos satisfechos
• Tienen más edad (80%)	• Son más jóvenes (53,5%)
• Ejercen el cargo en los centros situados en los pueblos más pequeños (73%)	• Ejercen el cargo en los centros situados en la capital (zona periférica) (58,5%)
• Tienen más experiencia docente (72%)	• Tienen menos experiencia docente (49%)
• Llevan más tiempo ejerciendo el cargo (74%)	• Son noveles en el cargo (55%)
• Dedican más tiempo a la docencia directa con los alumnos (76,5%)	• Dedican menos tiempo a la docencia directa con los alumnos (47,5%)
• Consideran que poseen un nivel alto de preparación (67,5%)	• Consideran que poseen un nivel bajo de preparación (54%)
• Consideran que el perfil del Director corresponde a aquellas personas con más conocimientos sobre tareas de dirección (76%)	• Consideran que el perfil del Director corresponde a aquellas personas con motivaciones distintas de las pedagógicas (51%)

El ítem general muestra, como puede verse en cuadro X, las características de los directores más satisfechos y los menos satisfechos en este ámbito.

ÁMBITO «EL CONSEJO ESCOLAR»

El último ámbito de esta dimensión comprende doce ítems y todos ellos obtienen, como ya ocurría en el ámbito referido al claustro de profesores, una media superior a tres, por lo que las respuestas de los directores son indican fundamentalmente satisfacción.

El ítem 101, referido al «grado de cumplimiento de los acuerdos que se toman en las reuniones», ha registrado un alto número de directores satisfechos o muy satisfechos, en concreto 835 (79,5%), mientras que los insatisfechos o muy insatisfechos sólo han sido 54 (5,2%).

El ítem que presenta un mayor número de directores insatisfechos es el 95, que hace referencia a «la eficacia del Consejo Escolar como órgano máximo de gestión y participación de la comunidad educativa»: 295 directores (27,7%) están insatisfechos o muy insatisfechos y 467 (43,9%) satisfechos o muy satisfechos.

En síntesis, «el clima relacional que los directores perciben en el Consejo Escolar» conlleva para 715 (67,9%) un nivel moderado o alto de satisfacción, para 67 (6,4%) un nivel moderado o alto de insatisfacción y para 270 (25,6%) ni satisfacción ni insatisfacción.

En este ítem, existen diferencias significativas en todas las variables consideradas, excepto en las variables provincia, Educación Infantil, Educación Primaria, educación secundaria, Formación Profesional, horas dedicadas a la docencia y autonomía.

El ítem resumen muestra, como puede verse en el cuadro XI, las características de los directores más satisfechos y menos satisfechos en este ámbito.

CUADRO XI

Directores más satisfechos y menos satisfechos en el ítem genera del ámbito

Directores más satisfechos	Directores menos satisfechos
• Tienen más edad (83%)	• Son más jóvenes (58%)
• Tienen más experiencia docente (74%)	• Tienen menos experiencia docente (54%)
• Llevan más tiempo ejerciendo el cargo (77%)	• Son noveles en el cargo (58%)
• Han accedido al cargo a través del Consejo Escolar (72%)	• Han accedido al cargo por nombramiento directo de la administración educativa (60%)
• No dedican tiempo alguno a tareas de orden (71%)	• Dedican más tiempo a tareas de orden (58%)
• Consideran que poseen un nivel alto de preparación para el desempeño del cargo (73%)	• Consideran que poseen un nivel bajo de preparación para el desempeño del cargo (59%)
• Consideran que el perfil del Director corresponde a aquellas personas con más capacidad para las relaciones humanas (75%)	• Consideran que el perfil del Director corresponde a aquellas personas con motivaciones distintas de las pedagógicas (53%)
• Han realizado varias actividades de formación de directivos (74,5%)	• No han realizado actividad alguna de formación de directivos (59%)

BIBLIOGRAFÍA

ANTÚNEZ, S.: *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona, ICE/Horsori, 1993.

CABALLERO MARTÍNEZ, J.: *La satisfacción personal y profesional de los Directores de los Centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria en Andalucía*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Granada, 2000.

— *Satisfacción e insatisfacción de los Directores Escolares*. Granada, Grupo Editorial Universitario.

CANTÓN MAYO, I.: «La calidad total de los centros educativos», en CANTÓN, I. (coord.): *Manual de Organización de centros educativos*. Barcelona, Oikos-Tau, 1996.

CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1992-93*. Madrid, MEC, 1994.

GORDILLO, Mª. V.: «La satisfacción profesional del profesorado: Consecuencias para la orientación educativa», en VILLA, A. (coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco*. Madrid, Narcea, 1988, pp. 259-266.

HERZBERG, F.; MAUSNER, B. y SNYDERMAN, B.: *The motivation to work*. 2ª ed. New York, Wiley, 1967.

HOROVITZ, J.; JURGENS PANAK, M.: *La satisfacción total del cliente*. Barcelona, Folio, 1994.

KREITNER, R.; KINICKI, A.: *Comportamiento de las organizaciones*. Madrid, McGraw-Hill, 1997.

LOITEGUI ALDAZ, J. R.: *Determinantes de la satisfacción laboral en empleados de la Administración Foral de Navarra*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, 1990.

MEC: Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del derecho a la Educación. BOE de 4 de julio de 1985.

— Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE de 4 de octubre de 1990.

— Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evalua-

ción y el Gobierno de los Centros Docentes. BOE de 21 de noviembre de 1995.

MUÑOZ ADANEZ, A.: *Satisfacción e insatisfacción en el trabajo.* Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, 1990.

PADRÓN HERNÁNDEZ, M.: *Satisfacción profesional del profesorado.* Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna, 1994.

PORTER, L.W.; LAWLER, E. E.: *Managerial actitudes and perfomance.* Homewood, III, Irwin-Dorsey, 1968.

ROBBINS, S. P.: *Comportamiento organizacional.* México DF, Prentice-Hall Hispanoamericana SA, 1987.

ROBBINS, S. P.; COULTER, M.: *Administración.* México DF, Prentice-Hall Hispanoamericana SA, 1996.

SÁENZ, BARRIO, O. y otros: *La satisfacción del profesorado universitario.* Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1993.

WEINERT, B.: *Manual de Psicología de la Organización.* Barcelona, Herder, 1987.

ZUBIETA, J. C.; SUSINOS, T.: *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes.* Madrid, CIDE, 1992.

DEFICIENTE COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN LENGUAS EXTRANJERAS AL FINALIZAR LA ESO. ESTUDIO DE CASO

JOSÉ MANUEL VEZ (*), ESTHER MARTÍNEZ PIÑEIRO (*)

RESUMEN. Existen pocas dudas acerca de que el progreso experimentado en la apropiación efectiva de competencias orales en una o varias lenguas extranjeras beneficia por igual a todos los escolares que experimentan su actual orientación comunicativa en las aulas. En realidad, el grado de satisfacción de los profesionales de la enseñanza de estas lenguas, la evaluación de las administraciones educativas y, sobre todo, la percepción de la sociedad en su conjunto revelan resultados muy desiguales en la práctica.

Cabe sospechar que, bajo un marco curricular común y bien consensuado, se esconden aspectos de gran singularidad, incertidumbre y conflicto de valores que es preciso desvelar y clarificar en favor de una mayor igualación social de las capacidades de todos los alumnos para resultar competentes en la dimensión comunicativa en lenguas extranjeras de forma que puedan afrontar los retos de la sociedad característica de estos tiempos.

Este artículo da cuenta de un estudio de caso sobre deficiencias en este tipo de logros, a partir del análisis de datos de una investigación llevada a cabo en Galicia, con alumnos de Inglés y Francés en su último año de ESO, en el curso 2000-2001.

ABSTRACT. There are few doubts on the fact that progress experienced in the effective appropriation of *verbal skills* in one or more foreign languages equally benefits all of the school students experiencing the current communication approach in the classroom. Actually, the degree of satisfaction among the professionals teaching these languages, the evaluation of the education administrations, and especially the perception of society as a whole show that in practice the results are not homogeneous.

It may be suspected that, within a common, accepted curricular framework, there lie hidden aspects such as singularity, uncertainty and conflicting values that must be disclosed and clarified in order to favour a greater social equlisation of the capacities of all students so that they may become skillful in foreign language communication, which will allow them to better face the challenges of present day society.

This article focuses on a case study on deficiencies in this type of achivements based on the analysis of data from research conducted in Galicia, with students of English and French who were in their last year (equivalent to US 10th grade) of Compulsory Secondary Education (ESO), in 2000-2001.

(*) Universidad de Santiago de Compostela.

Fecha de entrada: 05-03-2002 Fecha de aceptación: 12-11-2002

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya algún tiempo, la mayoría de los diseños curriculares europeos coinciden en señalar que, al final de la educación obligatoria, los alumnos deberían estar suficientemente capacitados para un pleno desarrollo de sus habilidades comprensivas y expresivas en la dimensión oral de una lengua extranjera en situaciones ordinarias de la comunicación. La declaración del Consejo Europeo de Ministros de Educación, reunidos en sesión plenaria el 4 de junio de 1984 en Luxemburgo, es bien conocida:

> Les Etats membres conviennent de promouvoir toutes mesures appropriées pour que le plus grand nombre possible d'élèves acquière, avant la fin de l'obligation scolaire, une connaissance pratique de deux langues en plus de leur langue maternelle.
>
> (Conseil de L'Europe, 1984, p. 12)

Más recientemente, desde los acuerdos que se derivan del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, propuesto en 1996 a partir de las decisiones y recomendaciones del Comité de Ministros del Consejo de Europa social (cf. Council of Europe, 2001), este objetivo se extiende a la necesidad de hacerlo, al menos, en dos lenguas extranjeras. Lo que ha ocurrido en estas dos últimas décadas, justamente en el tránsito hacia lo que está siendo el nuevo siglo de la comunicación, se podría resumir como una situación social de enorme diversidad europea con respecto a la adopción de esas *«mesures appropriées»* en los sistemas educativos de los Estados miembros. Una diversidad que pone de manifiesto, sin necesidad de mayores investigaciones empíricas, el grado desigual de competencias comunicativas orales en el dominio de lenguas extranjeras por parte de los escolares de unos y otros países. Al tiempo, una diversidad que revela –sobre todo– las ventajas y desventajas que, a nivel individual y colectivo, tendrán los ciudadanos de la Comunidad Europea en los próximos años en cuanto a las interacciones económicas, políticas, sociales y culturales vinculadas a la fuerza social del uso efectivo de varias lenguas no sólo para el desempeño de tareas especiales, en el transcurso de determinadas transacciones comunicativas, sino también en el empleo ordinario de una forma de construcción del pensamiento más plural, a nivel lingüístico, y más intercultural a nivel de valores sociocomportamentales (Vez, 1999).

Sin duda, como resultado del desencanto socialmente percibido –y bastante generalizado en el mundo– sobre el aprendizaje efectivo de lenguas extranjeras, las investigaciones punteras en el ámbito de la lingüística aplicada (Bailey y Nunan, 1996; Woods, 1996; Williams y Wright, 1997) se están inclinando, en el transcurso de estos últimos años, por una tarea que va mucho más allá de las estériles aventuras cuantificadoras acerca de los resultados obtenidos en virtud de la aplicación de unos u otros enfoques metodológicos en el plano formal de los sistemas escolares. El objetivo que guía en la actualidad buena parte de las preocupaciones de la investigación en este ámbito se centra en la tarea de cualificar la dimensión de los aprendizajes de lenguas distintas a las que configuran nuestra instalación social ordinaria. Y se está haciendo desde la hipótesis inicial de que la apropiación de estas otras lenguas, al igual que la adquisición de la lengua o lenguas propias de nuestra vida cotidiana, es una *apropiación cultural* y no el resultado de una *enseñanza académica*.

Cada día se avanza más en el consenso en torno a la creencia de que se enseña la dimensión lingüística de las lenguas, pero su apropiación –como potencial semiótico para significar en ellas, en el sentido que Michael Halliday (1975, 1978) dio a

«significar», y no para decir o saber acerca de ellas– se produce a través de una absorción sociocultural. Desde esta creencia, las investigaciones en desarrollo acerca de procesos de apropiación eficaz de la competencia comunicativa de lenguas extranjeras en medios formales de enseñanza-aprendizaje pivotan sobre tres ejes conceptuales:

- Que es necesario reformular el concepto de *«lenguas extranjeras»* para representar mejor la percepción sociocultural del hecho de su apropiación (Vez, 2001).
- Que es preciso llegar a un nuevo tipo de consenso progresivo sobre los procesos y el contenido de los rasgos socioculturales de las lenguas que tratamos de incorporar a la propia o propias.
- Que la aplicación de este consenso no es igual en unos contextos que en otros. Igual que no lo es aquello que se esconde tras las investigaciones en contextos de adquisición de segundas lenguas frente a los contextos de aprendizajes escolares formales de lenguas extranjeras o frente a los contextos de aprendizaje de lenguas para fines específicos de tipo funcional, o frente a los conflictos de lenguas en contacto, etc. (Vez, 2000).

Las últimas propuestas de adecuación del desarrollo curricular de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español resultan conformes a este mismo planteamiento y, no cabe duda, los esfuerzos por acomodar la situación real en cuanto a logros en competencia comunicativa oral (en adelante, CCO) en lenguas extranjeras (a partir de aquí, LEs) a la necesidad social demandada, son cada vez más y mejor proyectados en el mundo profesional de la educación en estas lenguas. Aún así, a diferencia de lo que ocurre en muchos otros países europeos, el camino por andar se nos hace más largo de lo previsto y, sin duda, con obstáculos más serios que se resisten a nuestro paso y retrasan nuestro avance en la conquista de unos logros que la propia sociedad no deja de reclamar.

La investigación de las características de ese nivel de resistencia y la tipología de obstáculos a que nos enfrentamos en la obtención de logros en CCO en LEs al finalizar la ESO ha sido el objeto de nuestro interés[1] en el desarrollo de un estudio exploratorio sobre las *Posibles causas de la deficiente CCO del alumnado de Galicia en el dominio de LEs*, realizado al amparo del concurso público para la concesión de ayudas a proyectos de investigación de la Secretaría General de Investigación y Desarrollo de la Xunta de Galicia (PGIDT00EDU24101PR), llevado a cabo durante el curso 2000-01 en centros públicos y privados de esta comunidad autónoma. Al tiempo, como indicaremos al final de este trabajo, nos hemos propuesto señalar una serie de sugerencias (destinadas inicialmente a la comunidad educativa gallega) tendentes a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de LEs y a la reducción de los niveles de desigualdad existentes en la consecución de una deseable CCO al término de la escolaridad obligatoria. Qué duda cabe de que, en la medida en que tales circunstancias se produzcan de parecido modo en otros contextos educativos de nuestro país, tales sugerencias serán de igual utilidad e interés para otros agentes educativos.

(1) El equipo de investigación de este estudio está formado por J. M. Vez (investigador principal), L. Armán Lomba, P. Díaz , C. Fernández Santás, J. González Porto, E. Guitián y E. Martínez Piñeiro.

CONTEXTO

ANTECEDENTES

No resulta motivo de discusión hoy en día, al menos en el campo de las investigaciones aplicadas, el hecho de que el grado de eficiencia en la competencia comunicativa oral de una o varias LES pertenece más al ámbito de lo social y no tanto al de lo académico (Puren, 1995). Es decir, la eficiencia o insuficiencia en el dominio comunicativo de LES se percibe y se aprecia de manera distinta en el nivel de las transacciones sociales que en el nivel de los procesos escolares donde se cursan asignaturas de estas lenguas. Y se comparte cada vez más el hecho de que los resultados académicos obtenidos en estas asignaturas no siempre revelan la apropiación de una competencia comunicativa eficaz en estas lenguas que sirva al único y verdadero propósito de su propia existencia curricular: la formación de nuestros alumnos de niveles previos a la Universidad en el desarrollo de capacidades personales efectivas para incorporarse socialmente a los crecientes escenarios de la construcción colaborativa de la realidad por medio de interacciones comunicativas orales más plurilingües y más interculturales (Kramsch, 1995).

Tampoco es objeto de debate el hecho de que el progreso experimentado en la apropiación efectiva de competencias orales en una o varias lenguas extranjeras desde la incorporación masiva en el mundo de los enfoques comunicativos ha beneficiado por igual a todos los escolares que han experimentado esta orientación en las aulas. Y no parece, por otra parte, existir el menor interés en averiguar si la vertiente más lingüística, o la más didáctica, o la más psicológica de estos enfoques comunicativos guarda una relación directa con los diferentes niveles de eficacia en la consecución de este tipo de competencia en LES.

La realidad es que el grado de satisfacción de los profesionales de la enseñanza de estas lenguas, la evaluación de las administraciones educativas y, sobre todo, la percepción de la sociedad en su conjunto revelan resultados muy desiguales en la práctica que hacen sospechar que, bajo un marco teórico común y bien consensuado, se esconden aspectos de gran singularidad, incertidumbre y conflicto de valores que se hace preciso desvelar y clarificar en favor de una mayor igualación social de las capacidades de todos los alumnos para resultar competentes en la dimensión comunicativa en otras lenguas distintas a la propia o propias que les permita afrontar colaborativamente los retos de la sociedad característica de estos tiempos (Ellis, 1995).

En el ámbito más general de las investigaciones sobre la enseñanza de LES, y más concretamente desde la corriente de la *lingüística aplicada crítica* (Pennycook, 2001), se piensa que no resulta posible clarificar cuestiones relativas a la apropiación de una competencia comunicativa en lenguas sin invocar aspectos de mayor trascendencia acerca de la propia naturaleza del comportamiento humano en general. El lenguaje está tan íntimamente relacionado con cualquier cosa que hacemos (contar, medir, pensar...), y con lo que somos, que cualquier intento de vincularlo en exclusiva a los simples procesos y contenidos utilitaristas debe ser analizado con las máximas cautelas... procesos y contenidos utilitaristas que, a menudo, han sido los únicos tenidos en cuenta en el ámbito didáctico de la enseñanza de LES.

En términos muy generales, podemos afirmar que existe una oposición fundamental entre dos fuerzas que rigen, con sus respectivos impulsos, todo nuestro quehacer individual y social. Una es la fuerza que nos impulsa a explorar y establecer fuertes lazos de comunicación. La otra es la fuerza que nos exige consolidar nuestros propios dominios y nos ayuda en la tarea de preservar nuestra particular

identidad. Claro que en la sociedad posmoderna –de la información, de la comunicación y de las tecnologías avanzadas– nos enfrentamos cada día con una permanente demanda de reconciliación entre estas dos fuerzas contrarias. El lenguaje, y sus lenguas, refleja de un modo bastante natural las características de ambas fuerzas y, a la vez, nos facilita los medios para su reconciliación y encuentro (Thornbury, 1997).

Cuando usamos una lengua para establecer un contacto social con otras personas, e implicarnos así en un proceso de negociación de significados, estamos suscribiendo una pauta o *«principio de cooperación»*, en los términos expuestos por Grice (1975) y Gumperz (1982). Este proceder, sin duda, requiere por nuestra parte ser capaces de avanzar en los dominios del otro y, en simultáneo, permitir la justa reciprocidad de que el otro también se adentre en los nuestros. Implicarse personal y socialmente en una actividad comunicativa supone, desde esta perspectiva, una forma de intromisión y, a la vez, de estar expuesto a los demás. Y, así, se convierte en una actividad no exenta de riesgos. Claro que, cuando los respectivos dominios de los interlocutores se correlacionan con el hecho de compartir unos conocimientos y una experiencia, este riesgo se reduce considerablemente.

Por otra parte, la comunicación entre aquéllos que pertenecen a una misma –y bien trabada– red social de significados no genera las mismas tensiones que la comunicación entre personas procedentes de redes sociales con significados que están incrustados en dominios diferenciados. Es en estos dominios diferenciados, y alejados en la distancia social y cultural, donde se producen las mayores dificultades y donde hace falta extremar las *«normas pragmáticas de la cortesía»*, hoy bien estudiadas por Lakoff (1971, 1973), Leech (1983) o Brown y Levinson (1987). Sin duda, son estas mismas dificultades las que caracterizan el mundo de las interacciones comunicativas en los complejos procesos de apropiación de otras lenguas diferentes a la/s propia/s.

Desde este planteamiento, podemos afirmar que la cooperación, aunque absolutamente imprescindible para desarrollar nuestra vida social, encierra un riesgo considerable para nuestra seguridad individual. Y, cuando calculamos que los riesgos son mayores que los potenciales beneficios, no es extraño que procedamos a retirarnos a la seguridad que nos depara nuestro dominio familiar. Hay ocasiones en las que esta retirada, o refugio, se produce de manera permanente (*¿Cuántos intentos fallidos de socialización en otras lenguas y culturas no conocemos?*). Pero hay muchos otros momentos en los que decidimos estar implicados en este duro proceso... y afrontamos el problema de evaluar los riesgos... y asumimos las ocasiones de establecer los contactos socioculturales.

Este tipo de avances en la construcción de un consenso progresivo en las investigaciones sobre los aspectos comunicativos de la enseñanza de LEs conduce al establecimiento de dos tipos de imperativos que presiden la naturaleza de nuestras convenciones lingüísticas y socio-comunicativas. Por un lado, el *imperativo cooperativo:* una fuerza extrovertida y progresista de exploración de otras realidades. Por otro, el *imperativo territorial:* una fuerza introvertida y conservadora de protección de nuestros intereses de seguridad personal.

Concreción de la investigación

En el marco de la reforma educativa en España, el éxito de los aprendizajes de LEs al término de la escolarización obligatoria nos sitúa ante un clima de opinión general que cabe calificar de *insatisfactorio*. Esta insatisfacción generalizada alcanza no sólo al conjunto de las administraciones educativas del país sino también a buena parte de los países europeos.

El grado de descontento que se deriva de esta insatisfacción sentida concentra su atención, de manera muy sobresaliente, en los logros obtenidos por el alumnado en cuanto a su dominio de la CCO en una o más de una lengua extranjera al finalizar su escolarización obligatoria. Diversas investigaciones, –entre ellas las que ha desarrollado el INCE sobre *Evaluación comparada de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa (España, Francia, Suecia)* y sobre *Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa en educación primaria* en España, han incidido ya en la evaluación de logros en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa, incluso desde una perspectiva de análisis comparativa entre el contexto educativo de España y otros países europeos.

En este contexto, la concreción de nuestra investigación, que aquí presentamos a modo de *estudio de caso*, se sitúa teniendo en cuenta tres coordenadas: el contexto educativo de la Comunidad Autónoma gallega, la CCO en lengua inglesa y lengua francesa, y, por último, los logros obtenidos por el alumnado de estas lenguas al término de la ESO y los posibles factores que inciden en estos logros.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Teniendo en cuenta las circunstancias contextuales del estudio –en particular, las exigencias derivadas de su ejecución temporal, la dimensión del ámbito poblacional y los rasgos singulares de análisis de habilidades de comprensión y producción oral en LEs–, éste se dirige a la consecución de tres objetivos principales:

- Conocer y valorar la *Competencia Comunicativa Oral* de los alumnos gallegos de lengua extranjera (Francés e Inglés) al término de sus estudios obligatorios.
- Establecer posibles factores (internos y externos) que pueden estar influyendo en un desarrollo desigual de la CCO en LEs por parte de los alumnos gallegos que finalizan sus estudios obligatorios.
- Ofrecer sugerencias a la comunidad educativa gallega (alumnos, padres, profesores, directivos, expertos universitarios y administración educativa) tendentes a mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de las LEs y a reducir los niveles de desigualdad existentes en la consecución de una CCO al término de la escolaridad obligatoria

Con el problema central de investigación formulado y en relación con los objetivos expuestos, las *hipótesis de trabajo* se plantean en los siguientes términos:

- La CCO en lengua extranjera (Francés, Inglés) de los alumnos gallegos, al finalizar la escolaridad obligatoria, resulta deficiente en un porcentaje mayor de lo deseable en función de los objetivos terminales del curriculum para esta área.
- Esta grado de deficiencia implica un desarrollo desigual de las capacidades orales de unos y otros alumnos en el sistema educativo. Existen una serie de factores que actúan en el sistema educativo e influyen y determinan este tipo de desarrollo desigual.
- Cabe clasificar estos factores en dos tipos: factores *internos* (aquéllos que se relacionan con la actividad curricular intra-aular y extra-aular) y factores *externos* (aquéllos que se relacionan con actividades extracurriculares).

METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos se optó por una metodología *observacional*.

Se utilizó un diseño *prefijado* en el que se recogió información a través de dos tipos de instrumentos: (a) *pruebas de logro* dirigidas a medir la CCO comprensiva y expresiva en lengua inglesa y francesa de alumnos de 4º curso de la ESO, y (b) un *cuestionario*[2] dirigido al alumnado, en el que se recogía información *valorativa* –en torno a la concepción de la CCO, el grado de desarrollo de esta competencia y los problemas percibidos– y *descriptiva*, fundamentalmente sobre la realización de actividades extraescolares relacionadas con el desarrollo de esta competencia.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población del estudio la componen el conjunto de alumnos de la Comunidad Autónoma de Galicia de 4º curso de ESO, de centros públicos y privados-concertados, durante el año académico 2000-01, organizados en dos subpoblaciones: (a) aquéllos que cursan Inglés como primera lengua extranjera y (b) los que cursan Francés también como primera lengua extranjera. Como dato poblacional se tomó de referencia la información existente relativa al curso anterior (1999-2000) facilitada por los servicios informáticos de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. En concreto, había en este curso 29.490 alumnos de Inglés y 348 de Francés.

Para el cálculo del tamaño de la muestra, se consideraron tres criterios relativos al centro de pertenencia en los que se estratificó la población: tamaño del centro (pequeño, mediano o grande), titularidad del centro (público o privado) y la provincia. La muestra respetó la proporcionalidad de la población en cada una de las 24 categorías surgidas, a partir de un tamaño muestral previamente fijado en función de las limitaciones existentes y de las propias características exploratorias del estudio. Finalmente, la muestra productora de datos quedó constituida por un total de 246 alumnos y alumnas, 191 de lengua inglesa y 55 de lengua francesa (ver tabla I).

TABLA I

Distribución de la muestra de alumnos por provincia y titularidad del centro

	Inglés			**Francés**		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
A Coruña	54	22	76	22	0	22
Lugo	19	5	24	4	0	4
Ourense	19	7	26	3	0	3
Pontevedra	48	17	65	22	4	26
Totales:	140	51	191	51	4	55

INSTRUMENTOS

Atendiendo al objetivo terminal del DCB de la ESO en Galicia para la habilidad comprensiva de la comunicación oral en el área de lenguas extranjeras que precisa:

Comprender... mensajes orales... con propiedad, autonomía y creatividad, utilizando (la lengua extranjera) para comunicarse y organizar los propios pensamientos y para reflexionar sobre los procesos implicados en el uso de la lengua...

(2) También fue aplicado un modelo de cuestionario similar al profesorado de lengua extranjera, si bien en este artículo no damos cuenta de los resultados relativos a este instrumento.

se diseñó una prueba –igual para Inglés que para Francés– destinada a medir los niveles de logro en esta competencia de la población muestral. Sus características básicas se presentan en la tabla II:

De igual modo, partiendo del mismo objetivo curricular terminal del DCB de la ESO en Galicia y, esta vez, atendiendo a la finalidad *expresiva,* se diseñó una prueba –igual para cada lengua– destinada a medir los niveles de logro en esta competencia de la población muestral. Sus características básicas se presentan en la tabla III:

TABLA II

Prueba de comprensión oral (Inglés y Francés)

Objetivo evaluado	Comprender parte, o la totalidad, de una serie de datos específicos en grado suficiente para poder realizar una tarea del tipo «resolución de problema» mediante el recurso a estrategias cognitivas facilitadoras de la comprensión oral en LE.
Descripción del ejercicio	1. Se entrega al alumno un diagrama (Inglés y Francés) conteniendo distintos itinerarios que parten de un mismo punto. Los pasos de cada itinerario se señalan mediante pistas gráficas (iconos) y expresiones verbales claves. 2. Durante 3 ó 4 minutos el alumno se familiariza con los distintos itinerarios y sus claves, punto de partida y puntos de llegada de cada itinerario, etc. 3. Se informa al alumno de la naturaleza de la prueba: *decidir cuál es el punto de llegada, siguiendo un determinado itinerario, que se corresponde con el contenido de la audición de una grabación.* 4. El alumno escucha el contenido de un mensaje (de un hablante a su amigo) grabado en un contestador automático. Procede a discriminar datos globales y específicos del mensaje a fin de identificar las claves del itinerario correcto y *decidir* (marcando el número de la casilla) el punto de llegada final. 5. Se realiza una segunda audición del mensaje para que el alumno tenga la oportunidad de rectificar o confirmar el itinerario elegido.
Nivel de logro	En función del punto terminal al que llegan en su interpretación del contenido de la audición, los alumnos alcanzan un nivel de puntuación entre 0 y 5: *Nivel 0* = Por debajo del mínimo *Nivel 1* = Muy deficiente *Nivel 2* = Deficiente *Nivel 3* = Logro intermedio *Nivel 4* = Logro próximo al superior *Nivel 5* = Logro superior

En la corrección de la prueba de expresión oral se tuvieron en cuenta los cuatro criterios señalados en el cuadro: *corrección, pronunciación-entonación, fluidez verbal* y *capacidad de significar.* Cada producción oral fue calificada en estas dimensiones de 0 a 5 puntos, ponderándose para el cálculo de la puntuación final las dos últimas con un valor de 1,5. De este modo, la puntuación final obtenida por el alumnado puede situarse entre los 0 y 25 puntos. Esta puntuación fue recodificada en una escala de 0 a 5 para poder establecer comparaciones con los resultados en la prueba de comprensión.

Cada producción oral fue calificada por dos jueces; la puntuación obtenida por el alumno resultó de la suma de las medias de las puntuaciones otorgadas por dichos expertos en las cuatro dimensiones.

Ambos instrumentos fueron previamente revisados por un grupo de profesores especialistas en ambas lenguas extranjeras con amplia experiencia docente en el nivel

educativo de la ESO y colaboradores en el equipo de investigación. Tras las correcciones oportunas, los instrumentos resultantes fueron aplicados a alumnos de cuarto curso de ESO, seleccionados para este ensayo piloto (10 alumnos de Francés y quince de Inglés de centros públicos y concertados gallegos).

TABLA III
Prueba de expresión oral breve (Inglés y Francés)

Objetivo evaluado	Expresar, mediante lenguaje de carácter narrativo, el contenido de una historia con ayuda de un breve soporte oral y de una ilustración en forma de viñetas, estructurando de manera adecuada los datos esenciales de la misma y comunicándolos, de forma organizada, mediante el uso oral de la LE.
Descripción del ejercicio	1. Se proporciona al alumno un soporte visual, de fácil interpretación, que consiste en una tira cómica de 9 viñetas que no incluye texto escrito. 2. El entrevistador realiza un breve ejercicio de introducción que consiste en proporcionar la audición de un texto que narra la historia (a un nivel de comprensión muy superior al de la ESO), grabada en soporte CD, en la voz de un locutor nativo que, de forma espontánea y personal, interpreta su contenido. Esta audición aporta datos para facilitar la producción, al tiempo que ayuda al alumno a interiorizar los hechos esenciales de la trama. 3. Tras la audición, se pide al alumno que *relate* toda la historia *con sus propias palabras y desde su propia interpretación* (que no tiene por qué coincidir con la de la audición previa) ayudándose de las ilustraciones. 4. Una vez dispuestos, los alumnos graban su propia intervención oral.
Nivel de logro	En función de las puntuaciones obtenidas siguiendo los criterios de: corrección, pronunciación y entonación, fluidez, y capacidad de significar, los alumnos alcanzan un: *Nivel 0* = Por debajo del mínimo *Nivel 1* = Muy deficiente *Nivel 2* = Deficiente *Nivel 3* = Logro intermedio *Nivel 4* = Logro próximo al superior *Nivel 5* = Logro superior

La razón de este ensayo previo pretendía satisfacer dos objetivos:

- Por un lado, comparar el resultado obtenido en la prueba con la puntuación otorgada por el docente de lengua extranjera en su valoración de la competencia comunicativa oral del alumno en las dos dimensiones analizadas (expresión y comprensión);
- y, por otra parte, mejorar las *instrucciones* y el *procedimiento* de aplicación y prever el tiempo necesario en la recogida de datos.

RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

La aplicación de las pruebas y cuestionarios se llevó a cabo en los meses de abril y mayo de 2001. Finalizado este proceso, los datos recabados fueron analizados con el paquete estadístico SPSS, versión 9.0. Se realizaron inicialmente análisis gráficos y estadísticos de carácter exploratorio de las principales variables. En una segunda fase, se aplicaron pruebas estadísticas –principalmente *no paramétricas* (con un nivel de confianza del 95%)– para conocer las posibles diferencias en el nivel de logro entre grupos de interés para el estudio,

atendiendo fundamentalmente a las respuestas dadas por los alumnos en el cuestionario utilizado.

RESULTADOS

Presentamos, a continuación, los principales resultados del estudio, en respuesta a los objetivos señalados. En primer lugar, ofrecemos los relativos al conjunto del alumnado en las pruebas de comprensión y expresión oral, así como en las cuatro dimensiones que componen esta última prueba; a continuación abordamos la posible influencia del tipo de centro en el que cursan sus estudios en los niveles de logro obtenidos (titularidad, ubicación y tamaño). Finalmente, se da respuesta a la posible relación entre algunas características del alumnado y sus resultados en ambas pruebas (sexo, edad, nivel académico de los padres, realización de actividades extraescolares, etc.).

GLOBALES

Los resultados de las pruebas de logro ponen de manifiesto que el alumnado posee una mayor capacidad comprensiva que expresiva en lengua extranjera, tanto en los que cursan Inglés como Francés. En concreto:

- En la *prueba de comprensión* la media del grupo de Inglés se situó en los 3 puntos y la del grupo de Francés en 3,25.
- En la *prueba de expresión,* dichas medias fueron inferiores: 2,47 y 1,75 respectivamente.

Estudiantes de una u otra lengua demostraron, así, mayor dominio en la comprensión e interpretación de mensajes orales en lengua extranjera que en la capacidad productiva de los mismos. Esta diferencia es especialmente relevante en el grupo de lengua francesa, en el que –como se observa en estos resultados de la tabla V– menos del 8% obtuvo más de un 3 en la prueba de expresión.

La diferencia entre los resultados obtenidos en expresión y comprensión es estadísticamente significativa tanto en Inglés como en Francés ($p = 0.00$ en los dos casos).

Si consideramos la puntuación de 3 como la indicativa de un nivel de competencia en expresión y comprensión aceptable, atendiendo a los objetivos curriculares señalados, el 39,8 % de los estudiantes de Inglés obtuvo más de un 3 en ambos ejercicios. En el caso de Francés tan sólo en 16,4%.

TABLA IV

Resultados en las pruebas de logro de la muestra de Inglés

Puntuación	Comprensión oral. Inglés			Expresión oral. Inglés		
	Frecuencia	Porcentaje	% acum.	Frecuencia	Porcentaje	% acum.
0	19	9.9	9.9	4	2.0	2.1
1	23	12	22	26	13.6	115.7
2	9	4.7	26.7	68	35.6	51.3
3	7	3.7	30.4	66	34.6	85.9
4	35	18.3	48.7	22	11.5	97.4
5	98	51.3	100	5	2.6	100
Total	191				100	

TABLA V

Resultados de las pruebas de logro en la muestra de Francés

	Comprensión oral. Francés			Expresión oral. Francés		
	Frecuencia	Porcentaje	% acum.	Frecuencia	Porcentaje	% acum.
0	13	23.6	23.6	0	0	0
1	5	9.1	32.7	30	54.5	54.5
2	1	1.8	34.5	16	29.1	83.6
3	3	5.5	40	5	9.1	92.7
4	2	3.6	43.6	1	1.8	94.5
5	31	56.4	100	3	5.5	100
Total	35	100			100	

DIMENSIONES DE LA EXPRESIÓN ORAL

Como ya hemos señalado, la calificación total de cada sujeto en la prueba de expresión está formada por cuatro puntuaciones parciales: *corrección, pronunciación–entonación, fluidez verbal y capacidad de significar*. Los resultados obtenidos –en una escala de 0 a 5 en las cuatro puntuaciones– revelan que la dimensión en la que los participantes obtuvieron una media más baja es en corrección, tanto en Inglés como en Francés, es decir, el alumnado manifiesta un menor dominio de los aspectos formales de la lengua, así como en el uso de un vocabulario apropiado en su producción oral. Frente a esta dimensión, el alumnado de Inglés obtuvo la puntuación promedio más alta en *pronunciación-entonación* y el de Francés en *capacidad de significar*. Cabe tener en cuenta que esta dimensión se evaluó atendiendo a los criterios relativos a la cantidad de información, comprensividad y riqueza expresiva. La tabla VI ofrece la media y desviación típica de las dos muestras en estas cuatro dimensiones.

TABLA VI

Media y desviación típica en las cuatro dimensiones de la prueba de expresión oral. Muestra de Inglés y Francés.

Lengua extranjera	Corrección		Pronunciación Entonación		Fluidez verbal		Capacidad de significar	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Inglés	2	0,97	2.36	0,97	2.08	1,03	2.07	1,12
Francés	1.34	0,89	1.52	1,07	1.45	0,86	1.67	1,05

NIVELES DE LOGRO Y TIPOLOGÍA DEL CENTRO

Los datos recogidos sobre los centros participantes y las características de las aulas nos permiten analizar la posible existencia de diferencias entre su alumnado. Si consideramos la titularidad del centro escolar –principalmente en el caso de la lengua inglesa–, se pone de manifiesto que *la puntuación del alumnado de centros privados en la*

prueba de expresión oral es superior que la alcanzada por los estudiantes de centros públicos (p = 0,00, en la muestra de Inglés). *No hay sin embargo diferencias significativas en los resultados de comprensión.* La tabla VII muestra como referencia el valor de la media y la mediana en ambas lenguas.

TABLA VII

Media y mediana en ambas pruebas y muestras atendiendo a la titularidad del centro

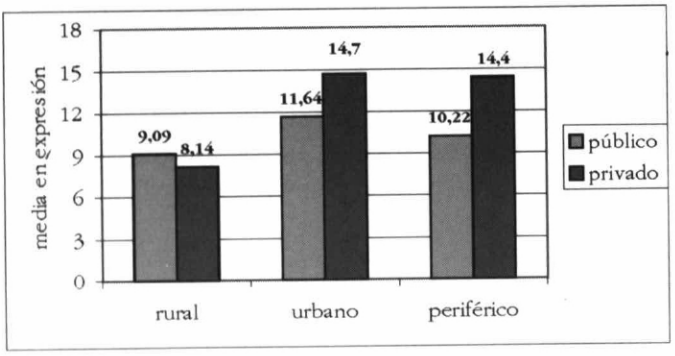
	Inglés				Francés			
	Comprensión		Expresión (sin recodificar)		Comprensión		Expresión (sin recodificar)	
Centro	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
N	140	51	140	51	51	4	51	4
Media	3,49	3,98	9,77	12,87	3,12	5	7,06	12,75
Mediana	4	5	10	13	5	5	5	12,5

Las diferencias en la prueba de expresión de lengua inglesa se mantienen en las cuatro dimensiones que configuran esta prueba (p<,02).

También se encontraron *diferencias* en la prueba de *expresión oral* entre la muestra de alumnos que estudian Inglés en centros ubicados en un *ámbito rural*, que presentan rangos *inferiores* a los que cursan sus estudios en centros situados en *núcleos urbanos*. Esta diferencia se produce no sólo en el caso de centros públicos como de centros privados, sino que afecta al conjunto de la muestra. Es decir, el *alumnado de centros situados en zonas rurales obtuvo resultados más bajos a aquéllos cuyos centros están en núcleos urbanos*, tanto si dichos centros son de titularidad pública como privada. Sin embargo, si observamos las posibles diferencias entre centros públicos y privados situados en el mismo contexto, las diferencias no son significativas entre los de zonas rurales. La gráfica I nos muestra la media en la prueba de expresión en estos tipos de centro en el caso de la lengua inglesa.

GRÁFICA I

Media en expresión oral del alumnado de lengua inglesa en función de la titularidad del centro y de su ubicación



En la prueba de *comprensión* en lengua inglesa no hay, sin embargo, diferencias en centros de unas u otras zonas. En el caso del grupo de lengua francesa las pruebas de contraste no revelan diferencias significativas en ninguna de las pruebas de logro realizadas atendiendo a la ubicación del centro.

Por otra parte, el *tamaño del centro*, característica considerada en la estratificación de la muestra, no se manifiesta como un factor revelador de diferencias en los resultados de las pruebas.

NIVEL DE LOGRO Y PERFIL DEL ALUMNO/A

SEXO Y EDAD

Participaron en el estudio 92 alumnos de Inglés y 21 de Francés y 99 alumnas de Inglés y 34 de Francés. El género no fue considerado a la hora de estratificar la muestra, si bien la distribución aleatoria obtenida se corresponde con la distribución de la población.

No existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas por los hombres y las mujeres de la muestra de Inglés y Francés en la prueba de *comprensión;* sin embargo, sí en el caso de la prueba de expresión entre el alumnado de Francés. También se observa que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en las dimensiones de la competencia expresiva, tanto en el grupo de Inglés como de Francés. Las tablas VIII y IX recogen la media de los hombres y de las mujeres en ambas pruebas de logro y en las cuatro dimensiones, así como la probabilidad asociada al estadístico de contraste.

TABLA VIII

Media de hombres y mujeres en las pruebas de logro y en las cuatro dimensiones de la capacidad expresiva. Lengua inglesa

INGLÉS	Comprensión	Expresión	Dimensiones de la expresión oral			
			Corrección	Pronunciación	Fluidez	Capacidad de significar
Hombres	3,5	10,04	1,87	2,16	3,02	2,99
Mujeres	3,74	11,11	2,12	2,53	3,23	3,21
P	0,175	0,166	0,069	0,011	0,412	0,368

TABLA IX

Media de hombres y mujeres en las pruebas de logro y en las cuatro dimensiones de la capacidad expresiva. Lengua francesa

FRANCÉS	Comprensión	Expresión	Dimensiones de la expresión oral			
			Corrección	Pronunciación	Fluidez	Capacidad de significar
Hombres	3,43	6,6	1,19	1,24	2	2,21
Mujeres	3,15	8	1,44	1,70	2,29	2,69
P	0,736	0,046	0,09	0,027	0,069	0,143

Como se recoge en las tablas, las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más altas en la dimensión «*pronunciación-entonación*» en ambas lenguas, y también *co-*

rrección en el caso del Francés. Hay que señalar que, en la muestra de Inglés, las diferencias en pronunciación-entonación se mantienen entre alumnas y alumnos de centros públicos, pero no así de centros privados, donde tanto hombres y mujeres obtuvieron calificaciones más altas. Es decir, las diferencias entre ambos sexos dejan de ser significativas cuando se considera la titularidad del centro en el que cursan sus estudios; los resultados de las mujeres son más altos que los de los hombres en los centros públicos, pero no en los centros privados, donde unos y otros obtuvieron mejores resultados, pero sin diferencias entre ambos sexos. La tabla X ofrece las puntuaciones medias en las cuatro dimensiones de la prueba de expresión en lengua inglesa de hombres y mujeres atendiendo a la titularidad del centro.

TABLA X

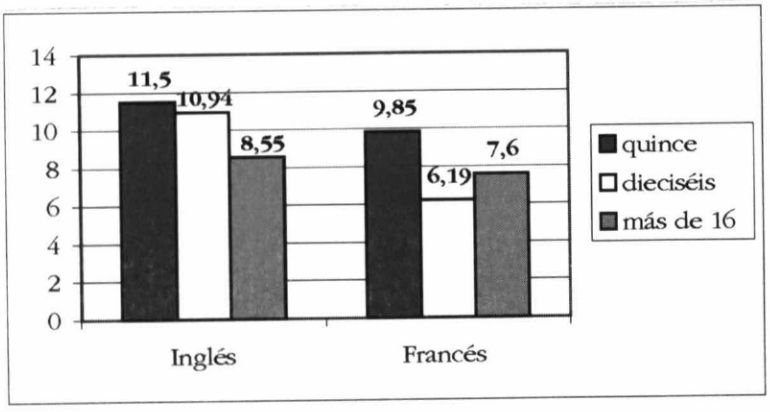
Medias en las dimensiones de la expresión oral de hombres y mujeres de centros públicos y privados. Lengua inglesa

		Corrección	Pronunciación Entonación	Fluidez	Capacidad de significar
Público	Hombres	1,66	1,96	1,9	1,78
	Mujeres	1,96	2,39	2,05	1,97
Privado	Hombres	2,46	2,75	2,33	2,63
	Mujeres	2,55	2,96	2,44	2,59

Si consideramos la *edad* de los participantes, el alumnado de quince años obtuvo una media más alta en la puntuación de la prueba de expresión oral, por encima del grupo de dieciséis años y de aquéllos que superan esta edad, lo cual nos lleva a pensar en las peores calificaciones en esta dimensión de la competencia comunicativa de aquellos alumnos que repitieron algún curso durante el periodo de enseñanza obligatoria. En esta línea, debemos señalar que el porcentaje de alumnos de más de dieciséis años es muy superior en lengua francesa que en lengua inglesa. La gráfica II muestra la media obtenida en la prueba de expresión atendiendo a la edad y la lengua.

GRÁFICA II

Media en expresión oral en función de la edad (Inglés y Francés)



Calificaciones medias

Existen diferencias significativas en los resultados del alumnado de ambas lenguas en las dos pruebas realizadas atendiendo a las calificaciones medias que obtienen en lengua extranjera durante la ESO, ítem que se incluyó en el cuestionario cubierto por los alumnos participantes. Como se observa en la tabla XI, existe una notable superioridad en la *prueba de expresión* en aquellos alumnos cuyas calificaciones en LE son en torno al sobresaliente. En la prueba de *comprensión*, sin embargo, este dato es destacable en el grupo de Francés, pero no así en el de Inglés.

TABLA XI
Media en cada prueba atendiendo a las calificaciones en LE

	Inglés		Francés	
	Comprensión	**Expresión**	**Comprensión**	**Expresión**
Suficiente	3,23	8,82	3,66	6,46
Bien	3,94	11,37	1,8	5,9
Notable	3,92	11,65	3,22	7,83
Sobresaliente	3,78	17,14	4	19,75

La diferencia *es estadísticamente significativa en todos los casos de la prueba de expresión oral en lengua francesa,* donde el alumnado con mejores calificaciones medias obtiene mejor resultado en dicho ejercicio. En compresión oral la diferencia significativa existe entre aquéllos con calificaciones en torno a suficiente frente a los de notable y sobresaliente. En este grupo de alumnos se observa una media muy superior en la prueba en aquellos alumnos con calificaciones medias en esta lengua extranjera en torno al sobresaliente. Esta situación podría explicarse porque este alumnado es, precisamente, el que indicaba en el cuestionario que en algún momento de su vida había vivido en países de lengua francesa.

En el caso de la muestra de lengua inglesa, existen menos diferencias entre pares de grupos. Las que se detectan en *comprensión oral* se producen solamente entre suficiente y bien. Las que aparecen en la prueba de *expresión oral* surgen entre el grupo con calificaciones de sobresaliente y el resto de los grupos, tanto en el conjunto de la prueba de expresión como en cada una de las dimensiones.

Cabe afirmar, por lo tanto, que *el alumnado con calificaciones medias de sobresaliente en lengua extranjera, tanto Inglés como Francés, es también el que obtuvo mejores resultados en la prueba de expresión oral.* Una cuestión que, sin embargo, no ocurre tan claramente en los resultados de la prueba de *comprensión oral.*

Nivel de estudios de los padres

El alumnado participante tiene, mayoritariamente, padres con estudios primarios y secundarios (76% en Inglés y 72% en Francés). Los hijos de titulados universitarios difieren entre ambas muestras, ya que se corresponde con el 17% en Inglés y con el 7% en Francés. Por el contrario, el grupo de hijos de personas sin estudios es superior en Francés (18% frente a un 6%). Esta distribución varía al considerar la titularidad de los centros; no hay alumnos de la muestra de Inglés de centros privados cu-

yos padres tengan estudios inferiores a primarios, mientras que el porcentaje de hijos de universitarios asciende del 11% en los públicos al 36% en los privados.

Analizamos la distribución de las calificaciones en ambas pruebas atendiendo a esta variable. Existen *diferencias en función de la formación académica de los padres en la prueba de expresión oral en lengua inglesa;* en concreto, es significativa la diferencia entre los hijos de padres universitarios y el resto de los grupos. Si consideramos la titularidad del centro, las diferencias entre este grupo y los restantes se mantienen, salvo en el caso de los centros privados entre dicho grupo –padres con estudios universitarios– y el de aquéllos cuyos padres poseen estudios secundarios.

TABLA XII

Media en expresión oral en función de la formación académica de los padres. Muestra de Inglés

Estudios de los padres	N	Media en expresión. Inglés
Inferior a primarios	11	9,32
Primarios	75	8,95
Secundarios	70	10,81
Universitarios	33	13,95

Realización de actividades extracurriculares

El cuestionario cubierto por el alumnado incluía siete ítems relativos a la realización de actividades extracurriculares relacionadas con el desarrollo de la CCO (conversaciones con nativos, estancias en el extranjero, clases particulares con nativos y no nativos, visionado de películas, etc.), así como otros cuatro en torno a las oportunidades que se le presentan al alumno para: *a)* escuchar y hablar Inglés o Francés fuera de clase (ítem 37); *b)* para participar en actividades de refuerzo fuera del colegio (ítem 38); c) mejorar en el verano la CCO (estancias, intercambios...) (ítem 39); y d) recibir información en LE a través de distintos medios de comunicación (ítem 40).

Se crearon dos nuevas variables: (i) la primera como resultado de la suma de las puntuaciones de cada sujeto en los siete ítems mencionados sobre actividades extraescolares; (ii) la segunda tan sólo incluía cuatro de ellas que hacían referencia exclusivamente al uso oral de la lengua extranjera con nativos. Ambas variables fueron recodificadas en una escala de 1 a 4 (1 = ninguna o muy pocas veces; 2 = algunas veces; 3 = bastantes veces; 4 = muchas veces).

Las respuestas emitidas en los ítems mencionados pusieron de manifiesto que el porcentaje de estudiantes de 4º de Secundaria que realizan estas actividades, o tienen oportunidad de hacerlo, es muy bajo. En estos ítems, la respuesta más repetida fue *«nunca»*. Sin embargo, los análisis comparativos entre alumnos de centros públicos y privados –en el caso de la muestra de Inglés– y de aquéllos situados en el rural, en núcleos urbanos o en su periferia, indican que la realización de estas actividades y la oportunidad de hacerlas no es similar en todos los casos.

El alumnado de centros privados manifiesta tener más oportunidades para escuchar y hablar Inglés fuera de clase (ítem 37). También presenta puntuaciones más altas en las variables relativas a la realización de actividades extracurriculares y de aquéllas que hacen referencia al uso oral

de la lengua extranjera con sujetos nativos. En estas tres cuestiones, la diferencia es estadísticamente significativa. Sin embargo, si se tiene en consideración el lugar de ubicación de dichos centros, las diferencias entre alumnos de centros públicos y privados desaparece entre los del rural y los de la periferia y se mantiene sólo en el caso de los centros urbanos en el ítem 37 y en el relativo al uso oral de la lengua con nativos. La tabla XIII recoge como referencia la media en estos tres ítems en función de la titularidad del centro y de la ubicación (se indica en negrita los pares de puntuaciones estadísticamente significativas entre centros públicos y privados).

TABLA XIII

Grado de realización de actividades extraescolares en función de la titularidad del centro y de su ubicación. Muestra de Inglés

	Oportunidades fuera del aula (ítem 37)		**Actividades extraescolares CCO**		**Actividades CCO con nativos**	
	Media		Media		Media	
INGLÉS	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Rural	1,29	1,36	1,78	1,86	1,28	1,43
Urbano	1,45	2	1,90	2,12	1,34	1,75
Periférico	1,56	2,2	2	2	1,39	1,8

En la muestra de Francés también se observó que el alumnado de centros urbanos indicaba tener más oportunidades de hablar y escuchar Francés fuera de clase que el de centros del rural (el número de alumnos de Francés de centros privados en las tres zonas consideradas impide hacer otro tipo de comparaciones).

Se analizó la posible influencia de la participación en este tipo de acciones –atendiendo a las dos nuevas variables creadas– o la oportunidad de hacerlo (ítems 37 a 40) y la competencia oral de los alumnos. Los resultados obtenidos indican que:

- Existe diferencia estadísticamente significativa en *expresión oral en el alumnado de Inglés y de Francés* en función del grado de realización de actividades extraescolares que suponen contacto con hablantes nativos de la lengua. En el caso de la muestra de Inglés, ésta se manifiesta entre los que nunca o casi nunca realizaron este tipo de actividades (grupo 1) y los que señalan *«algunas veces»* y *«bastantes veces»* (grupo 2 y grupo 3); en esta muestra no hubo alumnos pertenecientes al grupo 4. En lengua francesa, las diferencias se producen entre los que indican haber realizado *«nunca o muy pocas»* o *«algunas veces»* este tipo de actividades (grupos 1 y 2) y los que indican haberlo hecho muchas veces (grupo 4).
- Atendiendo al grado de participación en todo tipo de actividades de CCO fuera del centro escolar, los resultados señalan diferencias tanto *en comprensión como en expresión en la muestra de Inglés* entre los que indican no haber participado nunca o sólo alguna vez y el resto de los alumnos. En el caso de la lengua francesa, la diferencia es significativa en la fluidez verbal, dimensión de la capacidad expresiva que atiende a los criterios de longitud, complejidad, velocidad y vacilación en la producción oral.

TABLA XIV

Media en expresión oral y en las cuatro dimensiones de esta prueba en función del grado de realización de actividades extraescolares con nativos

	Actividades CCO con hablantes nativos	Expresión oral	Dimensiones de la expresión oral			
			Corrección	Pronunc. Entonación	Fluidez	Capacidad de significar
INGLÉS	Nunca o alguna vez	9.70	1.82	2.20	1.90	1.89
	Algunas veces	11.59	2.24	2.52	2.29	2.25
	Bastantes veces	18.6	3.20	4	3.6	4.
FRANCÉS	Nunca o alguna vez	6.15	1.13	1.23	1.19	1.42
	Algunas veces	8.65	1.5	1.8	1.7	1.9
	Bastantes veces	5	1	1.	1.	1
	Muchas veces	18.75	3.5	4	3.5	4

- En relación con las oportunidades que tienen para realizar diversas actividades relacionadas con el uso de la LE fuera de la escuela, se comprobó que existen diferencias significativas en función de todos los ítems (del 37 al 40) en la capacidad expresiva de los sujetos de Inglés, diferencia que no se pone de manifiesto en el grupo de Francés.

TABLA XV

Media en la prueba de comprensión y expresión de la muestra de Inglés en función del grado de realización de actividades extraescolares

Actividades extraescolares CCO	N	Media en comprensión	Media en expresión
Nunca o alguna vez	34	3.03	8.6
Algunas veces	144	3.69	10.82
Bastantes veces	13	4.38	13.31

TABLA XVI

Media en la prueba de compresión del alumnado de Inglés en función de la respuesta a los ítems 37, 38, 39 y 40

	Media expresión	Media expresión	Media expresión	Media expresión
Respuesta en el ítem	Ítem 37	Ítem 38	Ítem 39	Ítem 40
Oportunidad escasa	9.96	10.1	10.71	9.22
Oportunidad media	11.54	9.69	9.43	11.08
Oportunidad moderada	11.09	11.53	11.32	11.16
Oportunidad alta	14.5	16.41	12.88	12.36

La tabla XVI permite observar cómo aquellos alumnos que en cada uno de los ítems indican tener altas oportunidades para realizar actividades que suponen contacto con la lengua extranjera obtuvieron puntuaciones en la prueba de expresión oral mucho más altas que sus compañeros. Estas diferencias son menos importantes en relación con el ítem 40, cuyo contenido respondía a la realización de actividades relativas al desarrollo de la comprensión (recibir información en lengua extranjera a través de distintos medios de comunicación).

CONCLUSIONES

Los resultados globales del estudio sobre las pruebas de logro en comprensión y expresión oral ponen de manifiesto, para ambas lenguas, un *nivel desigual* en la evaluación del logro alcanzado en cada una de estas dos destrezas. Tanto el alumnado de Inglés como el de Francés de la muestra se sitúa por debajo del logro que cabría esperar en cuanto al desarrollo de sus capacidades en comprensión y expresión oral en el momento de aplicación de las pruebas (prácticamente al final de la ESO). Esta desigualdad no sólo se manifiesta entre una y otra destreza, sino también entre los grupos de una y otra lengua. Así:

EN COMPRENSIÓN ORAL

Se observa que los resultados son bastante superiores a los de expresión oral del alumnado en general. Sobre la escala de niveles establecida entre 0 (nivel de logro por debajo del mínimo) y 5 (nivel de logro superior), los logros obtenidos en esta prueba se sitúan muy por debajo de lo que cabe esperar:

- *La media de alumnos de Inglés alcanza una valoración de 3,62.*
- *La media de alumnos de Francés es algo inferior en cuanto al logro en esta destreza: 3,25.*

La distribución de frecuencias en comprensión oral no tiende a agruparse, como sería de esperar, entre valoraciones de tipo central (entre 2 y 3) sino que, tanto en Inglés como en Francés, las puntuaciones obtenidas se mueven hacia los extremos. Esto significa, teniendo en cuenta los datos obtenidos, que:

- *Existe un 22% de la muestra de Inglés con logros muy deficientes en comprensión oral.*
- *Esta deficiencia se ve bastante superada por la muestra de Francés que alcanza un 32% de grave insuficiencia en la prueba de comprensión oral.*

Frente a esta situación, que revela que el porcentaje de mayor insuficiencia en comprensión oral se produce en el alumnado de Francés, cabe destacar el hecho de que –en la otra extrema de cada una de las lenguas– se produce una situación muy diferente:

- *Un 51,3% de la muestra de Inglés alcanza el nivel 5 en comprensión oral.*
- *Este nivel se ve algo superado por la muestra de Francés, que alcanza un 56,4% de logro máximo en la misma prueba de comprensión oral.*

Es decir, los datos revelan que la muestra de alumnado de Francés se distribuye de manera muy desigual a la de Inglés:

- *En Francés, los alumnos con mejores resultados en compresión oral superan, proporcionalmente, a los de Inglés.*
- *Pero también en Francés, los alumnos con peores resultados en comprensión*

oral superan, proporcionalmente, a la muestra de Inglés.

Aún así, en una y otra lengua, es de destacar el hecho de que los resultados centrales (valoraciones de niveles deficientes, intermedios y próximos con respecto al logro máximo) son muy bajos en relación con los dos extremos: alumnos con muy deficiente comprensión oral y alumnos con logro superior (nivel 5) de comprensión oral. Dicho de otro modo: *Hay alumnos «muy buenos» y alumnos «muy deficientes» en cada una de las lenguas en relación con la comprensión oral. Los alumnos con logros de «tipo medio» representan un porcentaje muy bajo.*

EN EXPRESIÓN ORAL

Los resultados son bastante inferiores a los de compresión oral del alumnado en general. Sobre la escala de niveles establecida entre 0 (nivel de logro por debajo del mínimo) y 5 (nivel de logro superior), los logros obtenidos en esta prueba se sitúan muy por debajo de lo que cabe esperar:

- *Más de la mitad de la muestra de alumnos de Inglés (un 51%) no llega a alcanzar un nivel 3 (de logro intermedio) en expresión oral.*
- *Bastante más de las tres cuartas partes (un 83,6%) de la muestra de alumnos de Francés no llega a alcanzar un nivel 3 (de logro intermedio) en expresión oral.*

A esta desigualdad cabe añadir que algunos de los alumnos de Inglés obtienen 0 puntos en la prueba mientras que éste nunca llega a ser el caso en los de Francés. En ambas lenguas, la *moda* (puntuación de 5 en una escala de 0 a 25 puntos) es exactamente la misma y, sin embargo, la *mediana* es mucho más baja en Francés que en Inglés. Esto significa que:

- *En la escala de 0 a 25 puntos, la mitad del alumnado de Inglés obtiene puntuaciones por debajo de 10 en expresión oral.*
- *En la escala de 0 a 25 puntos, la mitad del alumnado de Francés obtiene puntuaciones por debajo de 5 en expresión oral.*

Por otro lado, la distribución de calificaciones parciales *(corrección, entonación-pronunciación, fluidez y capacidad de significar)* indica que:

- *La media más alta la alcanzan los alumnos de Inglés en la dimensión «fluidez verbal».*
- *La más elevada que alcanzan los de Francés se produce en «capacidad de significar».*
- *Los alumnos de Inglés y Francés alcanzan sus medias más bajas en la dimensión de la* «corrección» (= aspectos formales de la lengua, tales como deficiencias en el sistema verbal, en concordancias, en usos del sistema pronominal, y en general en cualquier construcción que llame la atención del evaluador por violar alguna norma gramatical) seguida de «pronunciación».
- *Los resultados mejoran ligeramente en las dimensiones de «fluidez»* (= que incluye los criterios de longitud, complejidad, velocidad y vacilación de la escala de Carroll) y, *sobre todo en el grupo de Francés,* de capacidad de significar (= que incluye los elementos de cantidad de información, comprensibilidad y riqueza expresiva de la escala de Carroll).

En síntesis, cabe deducir que los comportamientos de las muestras de Inglés y Francés no son iguales en cuanto a la habilidad de la expresión oral: *el alumnado de Inglés supera los logros obtenidos por el*

alumnado de Francés, si bien tanto unos como otros demuestran una alta deficiencia en su expresión oral que contrasta con los mejores resultados que obtienen, respectivamente, en su comprensión oral.

Dicho de otro modo: *la CCO del alumnado de la muestra de Inglés y Francés es bastante mejor en su dimensión comprensiva que en su dimensión expresiva, siendo esta última bastante deficiente en el alumnado de Francés.*

SOBRE EL ALCANCE DE LA DESIGUALDAD

Los resultados de los análisis comparativos ponen de manifiesto que esta desigualdad se proyecta aún más en función de la *«titularidad»* y la *«ubicación»* de los centros a los que pertenece el alumnado de la muestra. Así:

TITULARIDAD:

- *Los alumnos de Inglés y Francés de los centros privados obtienen mejores resultados en su CCO que los provenientes de centros públicos, especialmente en la dimensión expresiva de esta competencia.*

UBICACIÓN:

- *En relación con la desigualdad vinculada a la ubicación de los centros, cabe destacar el hecho de que las medias en la prueba de expresión que alcanzan los alumnos de Inglés en centros rurales son menores a las de alumnos de centros urbanos y urbanos periféricos. Sin embargo, si se considera la titularidad del centro, no existen diferencias entre los alumnos de centros públicos y privados ubicados en el rural.*

El factor *edad* se manifiesta como factor influyente en los diferentes niveles de logro alcanzados, siendo peores las puntuaciones obtenidas por el alumnado de mayor edad sobre todo en la prueba de expresión.

Globalmente *no existen diferencias entre hombres y mujeres* en los resultados de la prueba de comprensión, pero sí existe en el caso de Francés en relación con la capacidad expresiva. Así también, las mujeres –tanto alumnas de lengua inglesa como francesa– son mejores que sus compañeros en *«pronunciación-entonación»*.

El alumnado con *mejores calificaciones medias* en LE a lo largo de los cuatro cursos de la ESO es quien obtiene mejores resultados en la prueba de expresión oral. Por otra parte, los hijos de *padres con estudios universitarios* obtienen mejores puntuaciones en la prueba de expresión oral que los restantes alumnos, tanto los que estudian en centros públicos como en privados.

La participación en aquellas *actividades extracurriculares* que suponen un contacto comunicativo con la LE influye, sobre todo, en cuanto al desarrollo de la habilidad expresiva. Esta cuestión que se hace notar muy especialmente en el caso de la lengua inglesa que, sin duda, ocupa una presencia mucho más habitual en los medios de comunicación, en las expresiones culturales, etc. En concreto, el alumnado que manifiesta realizar con mayor frecuencia actividades fuera del aula que suponen el contacto con hablantes nativos obtuvo, en promedio, mejores calificaciones en dicha prueba. Esta superioridad se manifiesta, además, en las cuatro dimensiones que configuran esta competencia expresiva.

A la vista de estos resultados, podemos hablar de un «escenario» en el que se produce una mayor deficiencia en CCO en LEs, sobre todo en las capacidades expresivas. Este escenario combina una serie de rasgos que tienen que ver con:

- La diferencia de los logros en Inglés y en Francés, sobre todo en expre-

sión oral, guardan relación con la titularidad y ubicación del centro escolar. En concreto, hemos resaltado el hecho de que los datos provenientes de los alumnos y alumnas con mayor eficiencia en CCO, tanto en Inglés como en Francés, indican que todos estudian en centros privados situados en núcleos urbanos, y, por el contrario, las puntuaciones más bajas corresponden a aquellos alumnos de centros situados en el rural, sean públicos o privados.

- El alumnado que alcanza logros eficientes en la dimensión expresiva de la CCO en la ESO pertenece a núcleos familiares con alto nivel académico y se ve favorecido por una actividad de comportamiento lingüístico espontáneo que se desarrolla en espacios no aulares. Cabe, por lo tanto, destacar que un contexto familiar facilitador de la participación en este tipo de acciones contribuye a la consecución de una buena CCO de los alumnos, especialmente en su manifestación expresiva.

PROPUESTAS DE FUTURO

Por último, nuestras sugerencias a la comunidad educativa, tendentes a mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de las LES y a reducir los niveles de desigualdad existentes en la consecución de una CCO al término de la ESO, se centran en:

- Que alumnos, padres, educadores, expertos y responsables administrativos de la educación tomen conciencia de que la apropiación efectiva de una lengua extranjera se vincula a un proceso de actividad metalingüística que demanda *cambios comportamentales* en el sujeto –sobre todo en la capacidad de expresarse en la nueva lengua– por encima del dominio técnico de saberes.
- Para que tales cambios comportamentales tengan la oportunidad de producirse es preciso que la actividad metalingüística se desarrolle en un *clima vivencial* y en *escenarios físicos y psíquicos apropiados*.
- De ahí la necesidad de revisar a fondo el desarrollo curricular del área de LEs en todo el sistema educativo desde planteamientos que van más allá de lo meramente *instructivo*. A nuestro juicio, estos planteamientos tendrían más que ver con:

  * Un rediseño estructural de todos los centros escolares de forma que sus instalaciones incluyan espacios ajustados a las necesidades de la apropiación vivencial de las LES de manera análoga a los que ya poseen para el desarrollo de otras actividades comportamentales como la expresión musical, plástica y corporal. Unos espacios en los que las TICS, específicas para LES, deben ocupar un papel protagonista.
  * Una planificación de la actividad metalingüística en LES que, desde la educación infantil hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria, contemple los sucesivos niveles de progreso en la apropiación comportamental de, al menos, dos lenguas extranjeras con diferentes grados de competencia comprensiva y expresiva en función de opciones abiertas y flexibles.
  * Una revisión de las actuales orientaciones para la evaluación de las LES en todos los ciclos y etapas educativas, de forma que a lo largo de todo el proceso de

enseñanza-aprendizaje exista un conocimiento de progreso –compartido por profesores, alumnos y padres– que permita distinguir entre el grado de desarrollo de las capacidades orales y escritas al tiempo que entre las respectivas competencias comprensivas y expresivas de las LES.

* Un estudio de las posibilidades que el sistema educativo puede ofertar, en conjunción con los esfuerzos de las familias y la sociedad en su conjunto, para complementar de forma reglada las actividades escolares con actividades extracurriculares propias del ámbito de apropiación de las LES.

– Los cambios que se derivan de las acciones sobre la revisión del planteamiento curricular de las LES en el sistema educativo demandan, en simultáneo, la adopción de medidas conducentes a una reconsideración de los modelos y contenidos de la formación inicial y permanente del profesorado de LES, en los diferentes itinerarios profesionales de especialización vinculados al ejercicio docente en la escuela infantil y en los centros de Educación Primaria y Secundaria.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, T.: «Unidades transfrásticas en la comunicación (Lingüística del habla)», en MENDOZA A. (Coord.): *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, SEDLL / ICE / Horsori, 1998, pp. 275-286.

BAILEY, K.; NUNAN, D.: *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*. New York, Cambridge University Press, 1996.

BIALYSTOK, E.: *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford, Basil Blackwell, 1990.

BROWN, P.; LEVINSON, S.: *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

CARROLL, J.: «Psychometric approaches to the study of language abilities», en FILLMORE, C., KEMPLER, D.; WANG, W. (eds.): *Individual differences in language ability and language behavior*. Nueva York, Academic Press, 1979.

CONSEIL DE L'EUROPE: *Apprentissage et Enseignement des Langues Vivantes Aux Fins de Communication*, Projet nº 12. Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelles, 1984.

COUNCIL OF EUROPE: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg, Council of Europe, 2001.

DONATO, R.: «Collective scaffolding in second language learning», en LANTOLF J.; APPEL, G. (Eds.): *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, N. J., Ablex P. C., 1994.

ELLIS, G.: «How culturally appropriate is the communicative approach?», en *English Language Teaching Journal, 50* (3) (1996), pp. 213-218.

ELLIS, R.: «Appraising second language acquisition theory in relation to language pedagogy», en COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Eds.): *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford, Oxford University Press, 1995, pp. 73-90.

— *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 1994.

ESCANDELL, M. V.: *Introducción a la pragmática*. Barcelona, Ariel, 1996.

FREEMAN, D.; RICHARDS, J. (Eds.): *Teacher Learning in Language Teaching*. New

York, Cambridge University Press, 1996.

GARCÍA SÁNCHEZ, M. E.: *Present and Future Trends in TEFL*. Almería, Universidad de Almería, 2001.

GRICE, H. P.: «Logic and Conversation», en COLEY, P.; MORGAN, J. L. (Eds.): *Syntax and Semantics*, v. 3: Speech Acts. Nueva York, Academic Press, 1975, pp. 41-58.

GUMPERZ, J. J.: *Discourse Strategies*. Cambridge, Cambridge University Press, 1982.

HALLIDAY, M. A. K.: *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres, Edward Arnold, 1978.

— *Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language*. Londres, Edward Arnold, 1975.

HYMES, D. H.: *Ethnolinguistic study of classroom discourse*. Londres, National Institute of Education, 1982.

KRAMSCH, C. (Ed.): *Redefining the boundaries of language study*. Boston, Heinle, 1995.

LAKOFF, G.: «On generative semantics», en STEINBERG, D.; JAKOBOVITS, L. (Eds.): *Semantics: An interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology*. Cambridge, Cambridge University Press, 1971, pp. 232-296.

LAKOFF, R.: «The Logic of Politeness, or Minding your P's and Q's», en *Proceedings of the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (1973), pp. 345-356.

LEECH, G.: *Principles of Pragmatics*. Londres, Longman, 1983.

LIGHTBOWN P.; SPADA N.: *How languages are learned*. Oxford, Oxford University Press, 1993.

MADRID, D.; MCLAREN. N.: *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid, La Calesa, 1995.

MCLAREN, N.; MADRID, D. (Eds.): *A Handbook for TEFL*. Alcoy, Marfil, 1996.

PENNYCOOK, ALASTAIR: *Critical applied linguistics*. London, Lawrence Erlbaum, 2001.

PUREN, Ch.: «La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire», en *E.L.A., 100* (1995), pp. 129-149.

SALABERRI, M. S.: *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Almería, Universidad de Almería, 1999.

THORNBURY, S.: *About language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

VEZ, J. M.: «As aprendizaxes de linguas estranxeiras. Avances da investigación no marco dunha dimensión europea», en *Revista Galega do Ensino* (Xunta de Galicia), 23 (1999), pp. 115-145.

— *Formación en didáctica de las lenguas extranjeras*. Rosario (Argentina), Homo Sapiens., 2001.

— *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona, Ariel, 2000.

WILLIAMS, M.; WRIGHT, T. (Eds): *Looking at Language Classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

WOODS, D.: *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS MULTICAUSALES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

MANUEL MONTANERO FERNÁNDEZ (*)
JOSÉ ANTONIO LEÓN CASCÓN (**)

Resumen. La elaboración de explicaciones causales a partir de la información contenida en textos expositivos es una actividad académica relevante para «enseñar a aprender» en la Educación Secundaria. En este trabajo, hemos intentado analizar algunas de las variables que afectan a la comprensión causal de textos de Historia que reflejan «cadenas» complejas de relaciones causales. En el estudio participaron 55 sujetos, de entre 15 y 16 años, de 3º de la ESO, que debían responder a una prueba de comprensión después de la lectura de dos textos de Historia que contenían información sobre diversos eventos conectados causalmente. Los resultados mostraron, por un lado, la importancia de los conocimientos previos en la comprensión causal de textos de Historia. Por otro lado, la capacidad que los sujetos mostraban para descubrir y manipular mentalmente los elementos de la estructura implícita del texto ha resultado relevante para predecir el acceso a una comprensión profunda (medida mediante la realización de inferencias elaborativas de carácter causal). La presencia de señalizaciones lingüísticas que enfatizaban dicha estructura causal constituyó, por último, una ayuda significativa para los alumnos con peor rendimiento académico.

Abstract. The elaboration of causal explanation based on information contained in expository text is a relevant academic activity for «teaching to learn» in Secondary Education. In this paper, we have tried to analyze some variables that affect the comprehension and learning from texts oh history, which reflect complex chains of causal relation. The experiment included 55 subjects, from among 15 and 16 years old, belonging to Spanish high schools. The students answered a comprehension test, after studying two texts of History, contained information about several events that were linked together as a causal story. The results showed, on one hand, the important of previous knowledge in a comprehension of causal texts. On the other hand, the capacity of the subjects showed while mentally discovering and manipulated elements of the implicit structure of the text resulted relevant in determining the level of comprehension (measured through the realization causal inferences). Finally, the presence of «linguistic signals» that emphasize such causal structure, was a significant help for the students with poor academic performance.

(*) Universidad de Extremadura.

(**) Universidad Autónoma de Madrid.

Agradecimientos.- Esta investigación ha sido en parte posible gracias a la financiación del Ministerio de Educación y Cultura, en el marco del Proyecto DGICYT nº 097-0040.

Fecha de entrada: 10-03-2002 Fecha de aceptación: 10-06-2002

INTRODUCCIÓN

Básicamente, «aprender historia consiste en aprender los eventos y la conexión temporal y causal de esos eventos» (Perfetti, Britt y Georgi, 1995, p. 12). La comprensión de las relaciones causales que explican diversos fenómenos sociales o culturales es uno de los aspectos más relevantes del aprendizaje de las Ciencias Sociales, al mismo tiempo que uno de los objetivos más relevantes en relación con la mejora de las capacidades de razonamiento del alumno de Secundaria. Por otro lado, estos procesos de aprendizaje deben desarrollarse a menudo a partir de la lectura de textos académicos, específicos del área. El principal objetivo de nuestro estudio es analizar la influencia de algunas variables en la actividad inferencial y en la comprensión de textos de Historia que reflejan fenómenos de carácter multicausal.

Actualmente, los modelos cognitivos sobre la comprensión de textos expositivos consideran la comprensión y el aprendizaje de textos como una actividad esencialmente inferencial, dirigida a la construcción de representaciones cognitivas en niveles progresivamente más complejos (Kintsch y van Dijk, 1978; van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1988; Ferstl y Kintsch, 1999). En estos modelos se asume la distinción entre diferentes tipos de inferencias que conducen a la representación de la base del texto, así como del contexto situacional que le da sentido. Las inferencias causales pueden también clasificarse en función de diferentes niveles representacionales.

* Las inferencias causales más básicas facilitan la construcción de la microestructura de la base del texto conectando localmente varias proposiciones que se acomodan directamente a un esquema temporal causa-efecto. El objetivo de estas inferencias es asignar casos y roles en dichos esquemas (agente, paciente, instrumento, benefactor...). Por lo general, la comprensión de las narraciones sobre sucesos cotidianos requieren *inferencias referenciales* de este tipo, a partir de conocimientos sencillos sobre las intenciones humanas. La principal dificultad en algunos textos proviene más bien de seleccionar un antecedente o un consecuente cuando éstos no están explícitos o cuando se requiere efectuar conexiones anafóricas entre proposiciones que aparecen alejadas en su presentación en el texto.

* Un segundo tipo de inferencias requiere una consideración más global del contenido de un texto, con objeto de delimitar las categorías estructurales que lo organizan retóricamente en función de una «superestructura» expositiva, en este caso causal (Meyer, Brandt y Bluth, 1980; Meyer, 1984, 1985). La comprensión causal de los fenómenos históricos y sociales suele plantear en este punto algunas dificultades específicas.

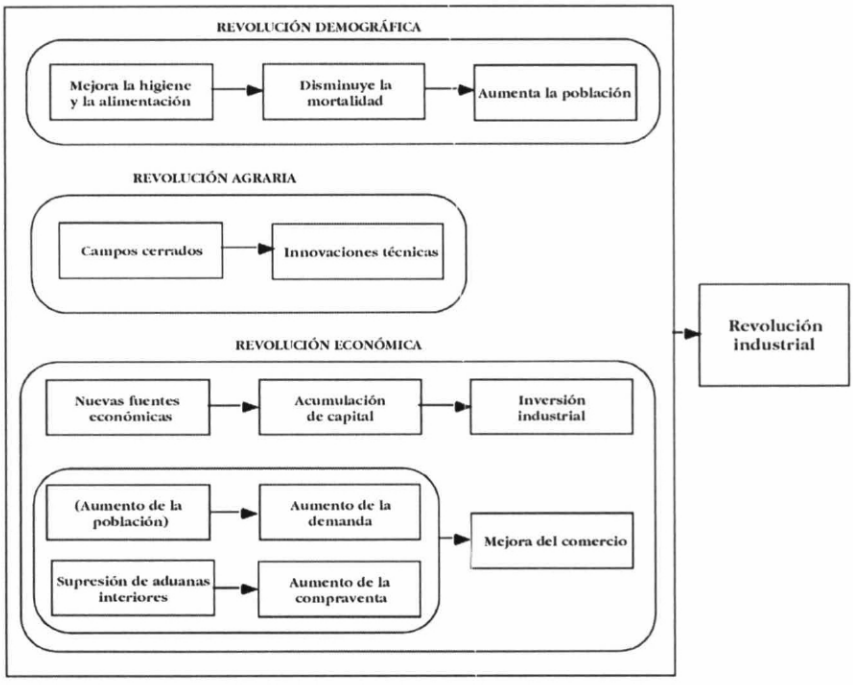
Por un lado, las *inferencias estructurales* a partir de la lectura de textos se apoyan frecuentemente en una serie de indicios o señalizaciones lingüísticas que indican una relación causal. Algunas de ellas como «produjo» o «causó» marcan una relación convencional causa-efecto, mientras que otras como «debido a» o «derivado de» invierten el orden temporal, señalando que la causa va a ser presentada después de la consecuencia. La ausencia de señalizaciones, especialmente del primer tipo, puede disminuir la transparencia estructural del texto. Gran parte de los textos expositivos de Ciencias Sociales, por ejemplo, contiene largas enumeraciones o secuencias meramente temporales, que no facilitan la asimilación de los procesos causales que subyacen a los fenómenos históricos y sociales. Sabemos que una de las carencias más habituales que afecta al procesamiento del texto-base se ha traducido como el empleo de pseudoestrategias «de listado» o del tipo «tema + detalle» (Meyer, Young y Bartlett, 1989), lo que, en cierto modo, su-

pone reconocer «por defecto» todos los textos como descriptivos, como si se tratara de una enumeración de ideas que se relacionan semánticamente con el tema. Diversos trabajos coinciden en considerar la escasa transparencia retórica como uno de los mayores obstáculos para la comprensión de textos expositivos (Sánchez, 1993; Carriedo, 1996), tanto más relevante cuanto más complejo sea el contenido (Roller, 1990; Sinatra, Beck y McKeown, 1993).

Por otro lado, en los contenidos históricos los factores de un proceso causal habitualmente se multiplican e interactúan, lo que supone otro obstáculo a la hora de organizarlos y jerarquizarlos en una estructura coherente. Algunos alumnos con problemas de aprendizaje encuentran ya dificultades a la hora de delimitar qué eventos constituyen factores causales o consecuencias. Al margen de esta evidente limitación, la comprensión de este tipo de fenómenos multicausales requiere que el alumno distinga inicialmente *relaciones múltiples y dinámicas*, es decir, que se representen relaciones entre varias causas que contribuyen simultáneamente al desarrollo de una consecuencia (o viceversa), así como cadenas de sucesivos eventos que funcionan a la vez como consecuencia de un evento anterior y como factor causal de otro posterior. En la estructura *multicausal* sobre la «revolución industrial» que representábamos en la figura I, por ejemplo, las relaciones múltiples aparecen representadas gráficamente en sentido vertical (como la confluencia del aumento de la demanda y la compraventa en la mejora del comercio), mientras que las relaciones dinámicas aparecen en cada una de las cadenas horizontales de eventos que explican, por ejemplo, la revolución demográfica.

FIGURA I

Representación de la estructura multicausal en un texto sobre la revolución industrial



A diferencia de otras estructuras descriptivas o causales más simples, el estudiante debe hacer aquí un esfuerzo mucho mayor para representarse un complejo entramado de relaciones múltiples y dinámicas, como requisito previo para poder afrontar la clarificación de condiciones y nexos implícitos. Cuanto más compleja sea la estructura multicausal de un fenómeno, más posibilidades hay de que el sujeto omita o distorsione episodios y relaciones más relevantes (Monereo, 1994).

* Tanto las inferencias *referenciales* como las *estructurales* operan fundamentalmente en el nivel de representación de la *base del texto*. Un tercer tipo de inferencias causales que caracterizan los niveles más profundos de la comprensión va más allá de la mera atribución causal. Se trata *inferencias elaborativas* cuyo objetivo es construir representaciones situacionales más globales y complejas, obteniendo información implícita a partir de los conocimientos previos del lector (Kintsch, 1988, 1993; Ferstl y Kintsch, 1999). El sentido de estas inferencias no es tanto deducir cuál es la causa o cuál la consecuencia de un fenómeno cuanto explicar *por qué* aquella causa la produjo. Si las inferencias referenciales conectaban causalmente proposiciones o cláusulas, las elaborativas deben conectar eventos que se generan en una *red* a partir de múltiples proposiciones, conformando una explicación de dicho proceso causal (Perfetti, 1995). En este marco, los textos multicausales de Historia plantean de nuevo dos dificultades específicas.

Por un lado, una vez que el sujeto es capaz de representarse la interrelación entre los diferentes episodios, es necesario que comprenda la naturaleza de las acciones o condiciones estructurales (de tipo económico, sociopolítico, ideológico, cultural o psicológico) que los conforman. Algunos trabajos aportan datos congruentes con la hipótesis de que las explicaciones causales ofrecen más problemas de comprensión cuando se basan en condiciones o «estados» más que en eventos que supongan cambios concretos o acciones personales (Carretero, López-Manjón y Jacott, 1995). Otros trabajos han encontrado que dicha dificultad se incrementa cuando las causas están más distantes de los efectos (Voss, Carretero, Kenner y Ney, 1994). Estos problemas suele estar ligados al hecho de que los contenidos de enseñanza que combinan múltiples relaciones causales presuponen frecuentemente que el estudiante es capaz de explicitar o inferir ciertas *acciones o condiciones intermedias* que ayudan a comprender la relación causal entre los eventos.

Por otro lado, algunos sujetos pueden encontrar también dificultades en la inferencia del *nexo causal* que explica el mantenimiento o el cambio de un episodio a otro. Este problema aparece frecuentemente encubierto por un aprendizaje memorístico del listado de causas y consecuencias de un determinado fenómeno, cuya conexión no se comprende realmente. La llamada «trampa narrativa» (Duthie, 1986, p. 132), es decir, distinguir si el alumno es sólo capaz de describir qué ocurrió o si además sabe explicar por qué se generó cada uno de los eventos expuestos es, de hecho, uno de los mayores riesgos de la evaluación del aprendizaje de la Historia. Frente a los nexos de tipo físico o biológico que explican los fenómenos que estudian las Ciencias Naturales, en las Sociales predominan las explicaciones emocionales, motivacionales o «de permiso» (Perfetti y cols., 1995). Su comprensión requiere frecuentemente esquemas previos sobre propósitos políticos o económicos, así como sobre los va-

lores ideológicos o los conocimientos de las personas (Topolski, 1991).

La comprensión de este tipo de nexos requiere a menudo conocimientos difícilmente accesibles si el sujeto no se implica en un proceso de razonamiento más complejo. En el desarrollo del contenido anterior sobre la revolución industrial, por ejemplo, el texto original declaraba que «la revolución demográfica fue uno de los principales factores debido a una fuerte disminución de la mortalidad y a un aumento de la natalidad, derivados de una mejora de la alimentación y las condiciones higiénicas». La comprensión de la relación entre la disminución de la mortalidad y las condiciones higiénicas requiere la activación de un esquema causal fácilmente accesible, al igual que la relación meramente aditiva entre natalidad, mortalidad y aumento de la población. Sin embargo, la comprensión de la relación causal entre esta última y la revolución industrial requiere una *inferencia elaborativa* más compleja a partir de la activación de otros esquemas específicos del dominio (no directamente accesibles), que relacionarían el aumento demográfico con un mayor potencial de mano de obra y de consumidores de los productos industriales. Igualmente, el «traspaso de los campos abiertos a los cerrados», como nexo «estructural de permiso» que facilita las innovaciones técnicas, necesita de la construcción de autoexplicaciones más complejas, a partir de conocimientos temáticos. Algunos trabajos han constatado una tendencia en los sujetos no expertos a primar en sus explicaciones históricas los nexos de *naturaleza intencional* (ligados a la interpretación de las acciones personales o grupales) sobre los de posibilidad que derivan de determinados estados estructurales[1] (Carretero y cols., 1995). Todos estos procesos y especialmente este último pueden estar además distorsionados por el efecto de ciertos sesgos del razonamiento causal o por teorías implícitas del estudiante.

En este marco, aún partiendo de un modelo constructivista de la generación de inferencias (véase Graesser, Singer, y Trabasso, 1994), es lógico pensar que las dificultades para construir inferencias elaborativas de carácter causal están relacionadas con algo más que con la escasez de conocimientos previos (de la que, por otro lado, tan a menudo se quejan los profesores de Secundaria). La mala organización en la memoria a largo plazo, las limitaciones de procesamiento de la memoria de trabajo a la hora de utilizarlo tienen también un importante influencia (Voss y cols., 1994), así como la implicación activa del alumno en el proceso estratégico de la comprensión causal (Chi, 2000). De hecho, no debemos olvidar que la dificultad de comprensión y razonamiento de muchos alumnos de Secundaria persiste aunque les proporcionemos dichos conocimientos. McNamara y Kintsch (1996; McNamara, Kintsch, Songer y Kintsch, 1996) han demostrado que la influencia de los conocimientos previos con textos de Historia es más importante cuando los contenidos no gozan de una coherencia semántica muy elevada. En definitiva, los conocimientos previos del lector pueden resultar poco útiles si éste no consigue delimitar con precisión las co-

(1) En este punto, es importante señalar que actualmente no se sostiene una antinomia entre explicaciones teleológicas y estructurales. Las condiciones estructurales se sustentan, en último término, en un complejo entramado de motivaciones humanas, las cuales emanan y están limitadas a su vez por dichas condiciones. En ocasiones, los nexos pueden conectar interactivamente dos factores o pueden incluso «formalizarse» en leyes o generalizaciones teóricas acerca de las relaciones entre eventos, en función de un hipotético leiv-motiv (como el «designio divino» en los historiadores de la Edad Media, la «dialéctica» hegeliana o el «cambio de las estructuras económicas» en el Marxismo).

nexiones entre los episodios o no es capaz de compensar estratégicamente la sobrecarga de información que a menudo acompaña a este tipo de contenidos.

Una primera suposición que se desprende de lo anterior es que las inferencias estructurales sobre la organización multicausal del texto podría facilitar todo este proceso conducente a la formulación de inferencias elaborativas sobre la información implícita. La representación gráfica de la estructura, por ejemplo, podría suscitar nuevas inferencias (a partir de las flechas que aparecen en el diagrama) implicando al estudiante en la recuperación conocimientos sobre los valores, las creencias, las condiciones económicas, sociales y políticas necesarios para profundizar en su comprensión. En este sentido, nuestra primera hipótesis es que la capacidad de representar gráficamente la estructura multicausal del texto será un buen predictor de la calidad de las inferencias casuales que realizan los sujetos.

Otra cuestión de interés es analizar si la presencia de ciertas *señalizaciones lingüísticas superficiales*, que ayuden a explicitar la «estructura profunda» del contenido, pueden también afectar a las inferencias elaborativas. Como justificábamos anteriormente, suponemos que sin este tipo de inferencias el alumno no podría representar gráficamente la estructura multicausal del texto, pero tampoco realizar inferencias sobre los nexos explicativos. En este sentido, nuestra segunda hipótesis es que la presencia de señalizaciones lingüísticas que expliciten las relaciones causales facilitará la ejecución de ambos tipos de tareas.

MÉTODO

- *Participantes*. En el estudio participaron un total de 54 *sujetos*, pertenecientes al tercer curso de la ESO de un instituto de Almendralejo (Badajoz). La distribución por sexos y edades en el grupo de la ESO fue de 29 chicas y 25 chicos, con una edad de entre 15 y 16 años.
- *Procedimiento*. La investigación se fundamentó en un doble diseño correlacional y experimental, en los que se consideraron diferentes *variables* relacionadas con el rendimiento académico y conocimientos previos de los sujetos, así como con la *actividad inferencial* que caracteriza al proceso de comprensión del texto. La comprensión de la base del texto se evaluó a partir de la confección de un resumen, así como mediante preguntas que demandaban la realización de inferencias referenciales y semánticas después de la lectura de cada texto. La comprensión causal se operativizó en la realización de inferencias elaborativas sobre el nexo causal implícito entre varias ideas. Además de estas variables, habitualmente ligadas a la evaluación de la comprensión, se analizó la capacidad de representar gráficamente la estructura multicausal del texto y se consideraron otras cuestiones relacionadas directa o indirectamente con la base de *conocimientos previos* de los sujetos.

Finalmente, en uno de los análisis se consideró también, como variable independiente, la presencia o no de *señalizaciones lingüísticas* que enfatizaban algunas relaciones causales implícitas en los textos (véase León, 1995). Para aislar el efecto de factores relacionados con la presentación lingüística del texto de otras variables relativas a los conocimientos temáticos del sujeto o a la complejidad del contenido, un procedimiento habitual consiste en confeccionar diferentes versiones de un mismo texto en el que se introducen variantes lingüísticas controladas (León, 1991a, 1991b, 1992; McKeown, Beck, Sina-

tra y Loxterman, 1992; Sinatra, Beck y McKeown, 1993; McNamara y Kintsch, 1996; McNamara y cols., 1996; Mateos y Peñalba, 1998; Vidal-Abarca, 1999; Callies, Denhière y Jhean-Larose, 1999; etc.). Sin embargo, en la mayoría de estas investigaciones se constata la tendencia a utilizar textos demasiado largos y con excesivas diferencias de longitud entre las versiones de los mismos contenidos, lo que constituye una clara amenaza a la validez interna de los resultados. En nuestro caso, manipulamos únicamente la presencia de señalizaciones, con objeto de conseguir que las versiones resultantes mantengan la misma estructura «profunda» (la explicación multicausal de un fenómeno histórico), aunque difieran en la presentación lingüística superficial, es decir, en la localización de las frases y en la presencia de señalizaciones causales. Además, seleccionamos textos relativamente breves (en torno a 200 palabras), sin apenas diferencia entre el número de palabras de las versiones más y menos cohesionadas. Ello permitió controlar mejor el efecto de posibles variables extrañas, como la memoria, la fatiga o la inclusión de contenidos semánticos diferentes entre las versiones que puedan interferir en los resultados. La razón por la que se utilizaron dos pasajes de contenidos diferentes está relacionada también con esta última cuestión. Pretendíamos obtener un rango de puntuaciones más amplio en cada variable (al sumar los resultados obtenidos en las dos evaluaciones) y tratar de compensar las posibles interferencias por efecto del contenido temático específico del texto.

Con estas consideraciones, la muestra se dividió al azar en dos grupos de 27 alumnos, cada uno de los cuales estudió el mismo tipo de versión (con o sin señalizaciones) de ambos textos, en dos momentos diferentes. La duración de cada sesión de evaluación fue de unos 50 minutos, divididos en tres fases: 5 minutos para contestar la prueba objetiva de conocimientos previos; 15 para la lectura y el estudio del texto, y un máximo de 30 para la confección del resumen, el gráfico de la estructura y la contestación de las preguntas referenciales, semánticas y elaborativas (sin el texto delante). Una semana después se realizó la segunda sesión de evaluación con las mismas características, sumándose las puntuaciones obtenidas por los sujetos en ambas evaluaciones de cada variable.

- *Materiales.* A continuación describimos con más detalle los materiales utilizados y el procedimiento de cuantificación de las anteriores variables.

  * *Textos expositivos.* Los dos pasajes originales que se seleccionaron para el estudio fueron extraídos de libros escolares del segundo ciclo de la ESO. Reflejaban contenidos de Historia Universal, referidos a dos fenómenos sociales y culturales con una estructura profunda causal: «el origen del Feudalismo» y «los grandes descubrimientos del siglo XV». De cada uno ellos se confeccionaron dos versiones: en la primera se introdujeron algunas señalizaciones que enfatizaban las relaciones causales del fenómeno («este hecho produjo»; «en consecuencia»...) y en la segunda se suprimieron algunas de ellas.
  * *Conocimientos previos y rendimiento académico.* Para valorar los conocimientos temáticos de carácter específico (CP) con los que partían los sujetos a la hora de estudiar el texto, se confeccionó otra prueba objetiva de respuestas múltiples en la que se formulaban 10 preguntas sobre conceptos y datos históricos relacionados con el contenido del texto que posteriormente el sujeto debía estudiar. Por otro lado, se

consideró el rendimiento en el ámbito sociolingüístico, es decir, las calificaciones en las áreas de Ciencias Sociales (CCSS) y Lengua (LENG) en la evaluación inmediatamente anterior a la recogida de datos, como una variable relacionada indirectamente con la base de conocimientos de carácter general del sujeto.

* *Tarea de resumen.* Para valorar la calidad del resumen (RES), que el sujeto debía realizar inmediatamente después de la lectura del texto, se utilizaron cuatro categorías basadas en la taxonomía de Sánchez (1989), con la siguiente cuantificación: 0 puntos si el resumen no superaba las 20 palabras o carecía de un significado coherente; 1 punto si se construía como un listado de ideas-detalle, si faltaban algunas ideas importantes o si estaban mal expresadas; 2 puntos si faltaba alguna de las ideas más relevantes, si no se clarificaban las relaciones entre las mismas o si el resumen resultaba demasiado extenso o poco «económico»; 3 puntos si reflejaba todas las ideas relevantes de forma suficientemente clara, organizada y económica. Los dos jueces que evaluaron los resúmenes desconocían la condición experimental a la que había sido asignado el autor del mismo (resolviéndose las discrepancias por un método convencional de acuerdo interjueces).

* *Tarea de representación de la estructura retórica.* Para valorar la capacidad para reconocer y reorganizar la estructura multicausal del texto, se diseñó una tarea en la que el sujeto debía elegir entre varios diagramas de flechas y rellenar el que mejor representara la organización de las ideas del texto, teniendo a la vista un listado desordenado de las mismas. La tarea es semejante a las utilizadas en otras investigaciones recientes (Carriedo y Alonso Tapia, 1994), con la particularidad de que el sujeto no se limitaba a seleccionar un gráfico ya elaborado, sino que debía además cumplimentarlo. Si el sujeto conseguía representar correctamente al menos 3 relaciones causales (situando los códigos de las ideas correspondientes en cuadros unidos por un flecha), obtenía 1 punto; 2 puntos si conseguía representar 5 relaciones, y 3 puntos si conseguía más de 5 relaciones correctas (lo que sólo era posible eligiendo y rellenando correctamente el único diagrama correcto).

* *Preguntas referenciales.* Para evaluar la realización de *inferencias referenciales* (IR) durante la lectura de los textos, elaboramos tres tipos de ítems que los sujetos debían contestar como parte de una prueba objetiva de comprensión, inmediatamente después de dicha lectura. Existen evidencias de que los lectores expertos suprimen mejor y más rápidamente los significados irrelevantes aprovechando la información semántica que proporciona el contexto inmediato (León, 1999). En este sentido, la primera pregunta aludía al significado de una palabra poco familiar o ambigua que se pudiera inducir a partir del contexto inmediato de la propia frase o, como mucho, del párrafo en el que aparecía. Una segunda cuestión preguntaba sobre el antecedente de una proposición conectada referencialmente con otra anterior, de modo que pudiéramos evaluar si el sujeto había establecido espontáneamente una conexión causal entre ambas durante la lectura. En la

última pregunta se le pedía que reconociera entre varias oraciones, que no aparecían literalmente en el texto, aquélla cuyo significado se corresponde con una idea que sí está presente explícitamente («sentence recognition»), lo cual se considera un evidente indicador de la capacidad del sujeto de transcender un nivel de comprensión meramente *superficial* del contenido lingüístico de un texto (véase la revisión al respecto de McNamara y Kintsch, 1996).

* *Preguntas semánticas.* Dada la dificultad para operativizar las clásicas inferencias de supresión, generalización e integración (Van Dijk y Kintsch, 1983), para evaluar las *inferencias semánticas* (IS) que intervienen en la construcción de la macroestructura del texto-base, planteamos tres cuestiones dirigidas a evaluar la extracción del significado global y la distinción entre ideas jerárquicamente diferentes. La comprensión temática, como el significado más global que da sentido al texto, se evaluó mediante preguntas sobre el título del mismo. La inferencia de títulos está considerada no sólo como un indicador sino también como un recurso didáctico útil para trabajar estrategias de comprensión (León y Martín, 1993). Los distractores reflejaban respuestas erróneas de cuatro tipos: títulos imprecisos, demasiado generales, demasiado particulares o alejados de la verdadera temática. En segundo lugar, se preguntaba por la *idea principal* del texto. En la tercera cuestión se debía señalar la *idea-detalle* (de menor nivel jerárquico en la macroestructura) que resultara menos relevante para la comprensión del texto ante varias ideas de diversa generalidad.

* *Preguntas elaborativas causales.* Las anteriores tareas de evaluación de inferencias referenciales (IR) o estructurales (IEST) no tiene por qué ser redundante con la evaluación de las inferencias elaborativas causales (IEL). En principio, para reconocer una superestructura causal es suficiente con delimitar las causas y las consecuencias a partir de la representación semántica de la base del texto, sin que ello presuponga que se comprende *por qué* esas causas generan esos efectos. Para confeccionar este tipo de preguntas utilizamos como referencia algunos trabajos en esta misma línea (Britton y Gulgoz, 1991; Sánchez, 1993; Alonso Tapia y Carriedo, 1994; McNamara y cols. 1996; Orrantia, Rosales y Sánchez, 1998). De acuerdo con el análisis que hacíamos en la introducción, las preguntas iban dirigidas en concreto a detectar si el alumno era capaz de razonar más allá de la «trampa narrativa», es decir, si era capaz de inferir información implícita acerca de las acciones o condiciones *intermedias,* así como el *nexo,* que permitía explicar por qué un episodio era un factor causal de otro en el fenómeno relatado.

En síntesis, para cada texto original se elaboró, como hemos comentado ya, una prueba de 10 preguntas sobre *conocimientos temáticos* acerca del contenido. La *prueba de comprensión* se dividía en tres partes: la elaboración de un resumen, la confección de un gráfico sobre la estructura del texto y la contestación a 9 ítems (con seis respuestas múltiples cada uno), correspondientes a las preguntas inferenciales a las que hacíamos alusión anteriormente. Los resultados de estas pruebas se cuantificaron asignando a cada respuesta correcta

1 punto, de manera que en la prueba de conocimientos previos se podía obtener una puntuación máxima de 10 y una puntuación de 0 a 3 en cada una de las anteriores variables relacionadas con la actividad inferencial durante la comprensión. Así mismo, tanto la prueba de resumen como la tarea de representación de la estructura en un diagrama se cuantificaron de 0 a 3.

RESULTADOS

– *Análisis correlacional.* Una vez sumados los datos obtenidos en las dos evaluaciones a las que fue sometido cada sujeto, confeccionamos la matriz de correlación bivariante (coeficiente de Pearson) entre las diferentes variables analizadas (tabla I).

TABLA I

Matriz de correlaciones entre las calificaciones en el área de Ciencias Sociales (CCSS) y Lengua castellana (LENG), las puntuaciones en la prueba de conocimientos previos (CP), resumen (RES), inferencias estructurales (IEST), referenciales (IR), semánticas (IS), y elaborativas (IEL). (*) p<0.05; (**) p<0.01

Variab.	CCSS	LENG	CP	RES	IEST	IR	IS
CCSS						.	.
LENG	.75**						
CP	.42**	.33*					
RES	.48**	.40**	.48**				..
IEST	.35**	.23	.22	.27*			
IR	.29*	.18	.40**	.36**	.16		
IS	.51**	.47**	.40**	.36**	.34*	.20**	
IEL	.44**	.33*	.53**	.36**	.37**	.40**	.39**

Los resultados muestran una alta consistencia entre las diferentes variables en las que operativizamos la comprensión de los textos. Todas ellas, excepto las *inferencias referenciales y estructurales,* ofrecen correlaciones significativas en cada uno de los «cruces» posibles con el resto de las variables. Las más elevadas son las correlaciones entre las calificaciones de Ciencias Sociales y Lengua castellana (r=0.75; p), así como entre los *conocimientos temáticos* (CP) que poseían los sujetos antes de estudiar el texto y la realización de inferencias elaborativas causales (r=0.53; p<0.01). Por otro lado, es de destacar que las *inferencias estructurales* no ofrezcan correlaciones significativas con las calificaciones de Lengua ni con los conocimientos temáticos de los sujetos, mientras que la más alta aparece en el cruce con las inferencias *elaborativas* (r=0.38; p). Esta última variable registró además la correlación más alta con la puntuación global en las diferentes pruebas (cercanas a 0.8; p<0.01).

El cálculo de la recta de regresión (con el método de «eliminación hacia atrás») nos ha permitido calibrar más específicamente la variación de cada una de las anteriores variables en la realización de inferencias elaborativas de carácter causal (IEL) como variable dependiente. De acuerdo con este análisis, las variables que mejor predicen el comportamiento

de IEL son los conocimientos previos (CP, t=3.19; p<0.01), la capacidad de representar la estructura multicausal (IEST; t=2.19; p<0.05) y las puntuaciones obtenidas en las preguntas referenciales (IR), si bien esta última no resultó realmente significativa. Por el contrario, la calidad del resumen (RES) y las inferencias de tipo semántico que se ponen de manifiesto en la detección del título del texto y de la idea principal (IS) fueron las menos relevantes, puesto que su efecto podría explicarse secundariamente a la acción de las anteriores variables (tabla II).

TABLA II

Coeficientes de regresión para la variable dependiente «inferencias elaborativas» (IEL). (*) p<0.05; (**) p<0.01

Variables	Coef. de cor.	Error típico	Coef. estand.	t	Sign.
CP**	.190	.060	.382	3.153	.003
IR	.258	.143	.216	1.800	.078
IEST*	.377	.165	.258	2.290	.026

– *Análisis experimental.* Los resultados obtenidos por los sujetos en función de las versiones textuales nos mostraron diferencias a favor de las versiones en las que introdujimos señalizaciones causales para casi todas las variables que figuran en la tabla III. La prueba t no reflejó, sin embargo, diferencias significativas entre los dos grupos en cuanto a los indicadores de la competencia previa de los sujetos (rendimiento académico y conocimientos previos), ni con respecto a ninguna de las variables de comprensión.

TABLA III

Medias y desviaciones típicas de las variables en función de la versión textual

Variables	Señalizadas		No señalizadas	
	Media	DT	Media	DT
CCSS	5.82	2.20	5.09	2.17
LENG	4.39	1.51	4.42	1.39
CP	8.11	3.15	7.00	2.55
RES	2.39	1.50	2.04	1.22
IEST	0.79	0.96	0.58	1.03
IR	2.50	1.29	2.58	1.14
IS	2.82	1.66	2.35	1.20
IEL	2.54	1.43	2.04	1.43

Con objeto de minimizar lo más posible el efecto del diferente nivel previo de los grupos, replicamos el análisis incorporando como variables independientes el rendimiento en el ámbito sociolingüístico de los sujetos y los conocimientos previos. Al separar a los alumnos con calificaciones bajas (cuando la media de las puntuaciones de Ciencias Sociales y Lengua resultaba inferior a 5), la diferencia a favor de la versión señalizada resultó esta vez significativa en el caso de las inferencias elaborativas ($U=55.0$; $p<0.05$), aunque no en el grupo de alumnos de rendimiento medio-alto. El resultado fue casi idéntico al considerar por separado a los alumnos con una puntuación inferior a la media en la prueba de *conocimientos previos*. De nuevo, las únicas diferencias significativas se registraron en IEL, a favor de los alumnos que estudiaron textos señalizados ($U=55.0$; $p<0.05$), mientras que en el grupo de alumnos con más conocimientos previos no hubo diferencias significativas.

DISCUSIÓN

Los resultados anteriores nos aportan nueva información sobre algunas variables que afectan a la realización de inferencias lectoras y, particularmente, a las inferencias causales en torno a contenidos históricos. El factor que correlaciona más significativamente con la realización de inferencias elaborativas de carácter causal (IEL) es el conocimiento previo (CP), aunque la capacidad para descubrir y explicitar la estructura interna del contenido (IEST) se ha mostrado también muy relevante. Otras variables como la realización de inferencias locales, de carácter causal, (IR) han manifestado, lógicamente, una cierta correlación, puesto que las explicaciones causales en textos dinámicos se fundamentan en la capacidad previa de conectar unas proposiciones con otras durante su lectura. Sin embargo, el análisis de regresión nos permite confirmar que la capacidad del sujeto para *representar gráficamente la estructura multicausal de los eventos* constituyó, junto con los *conocimientos temáticos*, la variable que mejor predecía la calidad de las *explicaciones causales* en torno a información implícita en textos relativamente complejos. La inferencia y representación de las relaciones causales no parece, además, que requiera necesariamente de conocimientos específicos sobre los fenómenos históricos que se abordan en los textos, como se desprende del hecho de que ambas variables sean casi las únicas que apenas correlacionan. El análisis de regresión sugiere, en este sentido, que se trata de dos factores que predicen, con una cierta independencia entre sí, la capacidad de razonamiento causal con este tipo de contenidos.

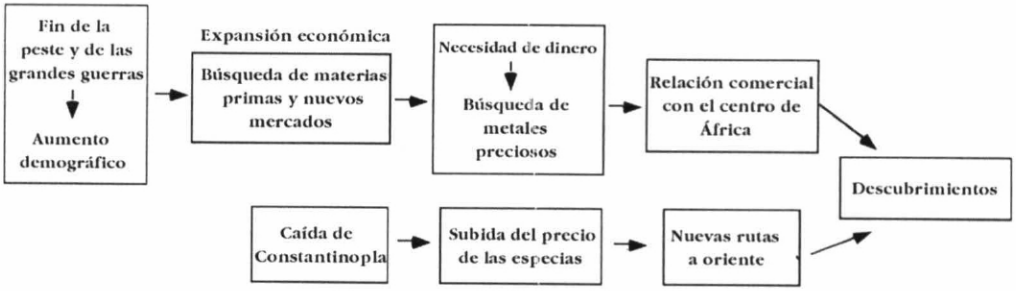
En el caso, por ejemplo, de uno de los textos utilizados en la investigación (sobre «los descubrimientos en el siglo XV»), inferir «por qué el hecho de que los turcos cortaran la ruta de comercio de las especies, cuando cayó Constantinopla, impulsó los grandes descubrimientos geográficos del siglo XV» requiere conformar un modelo situacional que se nutre de conocimientos de tipo histórico y social (como el significado y el valor de las especias para la época) o geográficos (como la procedencia de dichos productos o la localización de Turquía en el Mediterráneo). Una parte de estos conocimientos permite conjugar la acción de «la conquista de Constantinopla» con la condición «dominio del Mediterráneo»; otros conocimientos previos aportan el escenario para comprender parte del nexo explicativo (de permiso) que lo vincula a la búsqueda de rutas marítimas alternativa en la Europa Occidental; otros, por último, la información motivacional sobre el concepto y el valor histórico de las especias y su localización. Este sencillo ejemplo nos da una idea de por qué los sujetos con una base mayor de conocimientos previos obtienen más ventaja en este tipo de

textos con respecto a los que carecen de dichos conocimientos.

Sin embargo, de acuerdo con algunos de los experimentos que citábamos en la introducción, algunos sujetos en los que se constata o a los que se proporciona conocimientos previos fracasan en este tipo de inferencias elaborativas. En el caso de textos multicausales, es muy probable que, si el sujeto no consigue delimitar con cierta precisión la compleja estructura de causas y las consecuencias que permite organizar la base del texto, no sepa tampoco qué conocimientos debe recuperar. Así, con respecto a la pregunta anterior, sólo si el sujeto es capaz de explicitar la condición «subida del precio de las especias» y la acción «búsqueda de nuevas rutas a oriente», que actúan como «eslabones intermedios» en la estructura dinámica (figura II), es posible inferir el resto de la información que desglosábamos en el párrafo anterior.

FIGURA II

Representación de la estructura multicausal del texto de los Descubrimientos



Por otro lado, no ha quedado del todo clara la influencia en este proceso de otras variables textuales como las señalizaciones lingüísticas. Con los resultados experimentales en la segunda parte del estudio no hemos podido confirmar al menos un efecto significativo en las tareas de representación gráfica de la estructura (IEST). Sin embargo, parece constatarse que los sujetos con menor rendimiento y conocimientos previos se beneficiaron más de la presencia de ciertas señalizaciones a la hora de responder a las preguntas de comprensión «profunda» que requieren inferencias elaborativas de carácter causal (IEL). La organización meramente «enumerativa» de los contenidos (que en su estructura profunda puede organizarse causalmente) supondría un obstáculo palpable para que algunos alumnos, especialmente aquéllos con problemas de aprendizaje, razonen sobre ellos, si bien la capacidad de representar esta estructura gráficamente parece estar afectada por otros factores más allá de la presencia de señalizaciones retóricas en el texto.

En síntesis, aunque una buena representación de la base del texto no garantice una buena representación situacional, los resultados apoyan la idea de que la reorganización gráfica de la estructura multicausal puede constituir una buena estrategia especialmente para aquellos alumnos con problemas de aprendizaje. La construcción de un diagrama como el anterior puede constituir un primer recurso que ayude a enriquecer la representación de la base del texto; compensar las limitaciones de memoria de trabajo (facilitando, por ejemplo, la consideración conjunta de las diferentes causas, al tiempo que se plantean verbalmente las posibles explicaciones); facilitar la deducción de las causas «intermedias»; guiar la recuperación selectiva

de conocimientos previos para la comprensión del nexo, y, sobre todo, implicar al estudiante de un modo más activo y eficaz en toda esa compleja actividad inferencial. La dificultad de estos procesos implica indudablemente otros recursos estratégicos más allá de la representación gráfica, que actualmente estamos investigando en el aula de Ciencias Sociales, desde una perspectiva instruccional.

Estas conclusiones iniciales deben considerarse, no obstante, con especial prudencia, debido principalmente a la naturaleza correlacional de una parte del estudio y a la diferencia de conocimientos previos que se constató tanto entre los dos contenidos como entre las dos versiones textuales (si bien en este último caso no resultaron realmente significativas). Por otra parte, en la investigación psicopedagógica es constatable la dificultad de construir materiales que permitan evaluar con suficientes garantías de fiabilidad y validez las diversas variables en que podemos descomponer los procesos de comprensión. Esta limitación puede estar relacionada, por ejemplo, con un cierto «efecto suelo» que se constató en la medición de la capacidad de inferencia de la estructura del texto. No cabe duda de que el requerimiento de explicitar la estructura multicausal, aunque estén presentes señalizaciones específicas, supone una tarea compleja. Probablemente la conclusión más clara de este trabajo sea las enormes dificultades que la comprensión de contenidos causales plantea a un grupo muy amplio de alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria, conclusión que da pie a nuevas interrogantes de interés que estamos actualmente investigando.

Una de estas líneas abiertas se centra en las diferencias de comprensión que podemos encontrar en función de otras variables específicas, como el grado de competencia lectora de los alumnos, el nivel académico o la presentación verbal de las relaciones explicativas. En un estudio preliminar hemos encontrado, por ejemplo, que la mayoría de los alumnos comprenden mejor las relaciones causales cuando éstas se presentan de un modo narrativo, reflejando el orden temporal (con expresiones como «produjo», «derivó en»), que cuando se invierte dicho orden (con expresiones como «debido a»). Otros resultados iniciales apuntan a que la tarea de rellenar» esquemas incompletos, revisando las relaciones causales del texto, resulta mucho más eficaz que el acceso durante la lectura al esquema completo, como es habitual en los libros de texto. Más allá de suministrar apoyos gráficos que expliciten las relaciones entre las ideas más importantes, el reto educativo está en cómo ayudar a los alumnos para que se impliquen espontáneamente en formular autoexplicaciones sobre dichas relaciones.

BIBLIOGRAFÍA

BRITTON, B. K.; GULGOZ, S.: «Using Kintsch's computational model to improve instructional text: effect of repearing inference calls on recalls and cognitive structure», en *Journal of educational Psychology*, 83 (1991), pp. 329-345.

CALLIES, S.; DENHIÈRE, G.; JHEAN-LAROSE, S.: «The intermediate effect: interaction between prior knowledge and text structure», en OOTENDORP, H.; GOLDMAN, S. R.: *The construction of mental representation during reading*. New Yersey, LEA, 1999, pp. 151-168.

CARRETERO, M.; LÓPEZ-MANJÓN, A.; JACOTT, L.: «Comprensión y enseñanza de la causalidad histórica», en CARRETERO M. (comp.): *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid, Visor, 1995, pp. 57-76.

CARRIEDO, N.: «Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en comprensión de las ideas principales y sobre su eficacia», en *In-*

fancia y Aprendizaje, 73 (1996), pp. 33-42.

CARRIEDO, N.; ALONSO TAPIA, J.: *¿Cómo enseñar a comprender un texto?* Madrid, I.C.E. de la Universidad Autónoma, 1994.

CHI, M. T. H.: «Self-explaining expository texts. The dual processes of generating inferences and repairing mental models», en GLASER, R. (ed.): *Advances in instructional psychology: Educational design and cognitive science. Vol 5.* Mahwah. Nueva Jersey, LEA, 2000, pp.161-238.

DUTHIE, J.: «The Web: a powerful tool for teaching and evaluation of the expository essay», en *The history social science teacher,* 21 (1986), pp. 232-236.

FERSTL, E.; KINTSCH, W.: «Learning from text: structural knowledge assessment in the study of discourse comprehension», en OOTENDORP, H.; GOLDMAN, S. R. (eds.): *The construction of mental representation during reading.* New Yersey, LEA, 1999, pp. 247-278.

GRAESSER, A. C.; SINGER, M.; TRABASSO, T.: «Constructing inferences during narrative text comprehension», en *Psychological Review,* 101 (1994), pp. 371-395.

KINTSCH, W.: «The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model», en *Psychological Review,* 95 (1988), pp. 163-182.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A.: «Toward a model of text comprehension and production», en *Psychological Review,* 85 (1978), pp. 363-394.

LEÓN, J. A.: «La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo», en *Infancia y Aprendizaje,* 56 (1991a), pp. 5-24.

— «La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través de algunas variables del texto y el lector», en *Infancia y Aprendizaje,* 56 (1991b), pp. 51-60.

— «Las señalizaciones como ayuda en la prosa expositiva: efectos sobre la comprensión lectora», en *Cognitiva,* 4 (1992), pp. 133-148.

— «Ayudas al texto: uso y eficacia de las señalizaciones en la comprensión y recuerdo de pasajes expositivos», en CARRETERO, M. (coord.): *Razonamiento y comprensión de textos.* Madrid, Trotta, 1995, pp. 327-346.

— «Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector y estilos de escritura», en POZO, J. I.; MONEREO, C. (coord.): *El aprendizaje estratégico.* Madrid, Santillana, 1999, pp. 153-169.

LEÓN, J. A.; MARTÍN, A.: «El título como recurso didáctico», en *Comunicación, lenguaje y educación,* 19-20 (1993), pp. 159-170.

MATEOS, M. A.; PEÑALBA, G.: «Learning from scientific text within the domain of academic text: text structure, reader's prior knowledge and level of text learning», en *1st workshop on «The psbychological of science text comprehension».* Cuenca, 1998.

MCKEOWN, M. G. y otros: «The contribution of prior knowledge and coherent text to comprehension», en *International Reading Association,* 27 (1992), pp. 79-93.

MCNAMARA, D. S.; KINTSCH, W.: «Learning from texts: effects of prior Knowledege and text coherence». *Discourse processes,* 22 (1996), pp. 247-288.

MCNAMARA, D. S. y otros: «Are good texts always better? Text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from texts», en *Cognition and instruction,* 14 (1996), pp. 1-43.

MEYER, B. J. F.: «Organizational aspect of text: effect of reading comprehension and aplication for the clasroom», en FLOOD, J. (ed.): *Promoting reading comprehension,* Hillsdale, LEA, 1984.

MEYER, B. J. F.: «Prose analysis. purposes, procedures, and problems», en BRITTON, K.; BLACK, J. B. (Eds.): *Understanding expository text.* Hillsdale, LEA, 1985.

MEYER, B. J. F.; BRANDT, D. M.; BLUTH, G. J.: «Use of top-level structure in text: key for reading comprehension in ninth-grade students», en *Reading Research Quarterly*, 16 (1980), pp. 72-103.

MEYER, B. J. F.; YOUNG, C. J.; BARTLETT, B. J.: *Memory improved: reading and memory enhanscement across the life span through strategic text structure*. Hillsdale. LEA, 1989.

MONEREO, C. (coord.): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Graó, 1994.

ORRANTIA, J.; ROSALES, J.; SÁNCHEZ, E.: «La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de la situación», en *Infancia y Aprendizaje*, 83 (1998), pp. 29-57.

PERFETTI, C. A.; BRITT, M. A.; GEORGI, M. C.: *Text-based learning and reasoning*. Hillsdale, LEA, 1995.

ROLLER, C. M.: «The interaction between kowledge and strucuture variables in the processing of expository text», en *Reading Research Quarterly*, 25 (1990), pp. 79-89.

SÁNCHEZ, E.: *Procedimientos para instruir en la comprensión de los textos*. Madrid, CIDE, 1989.

SÁNCHEZ, E.: *Los textos expositivos*. Madrid, Santillana, 1993.

SINATRA, G. M.; BECK, I. L.; MCKEOWN, M. G.: «How knowledge influenced two intervention designed to improve comprehension», en *Reading Psychology: An International Quarterly*, 14 (1993), pp. 141-163.

TOPOLSKI, J.: «Towards and integrated model of historical explanation», en *History and theory*, 30 (1991), pp. 324-338.

VAN DIJK, T. A.; KINTSCH, W.: *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press, 1983.

VIDAL-ABARCA, E.: «¿Son los textos una ayuda o un obstáculo para la comprensión?», en. POZO, J. I.; MONEREO, C. (coords.): *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Santillana, 1999, pp. 141-152.

VOSS, J. F. y otros: «The collapse of the Soviet Union: a case study in causal reasoning», en CARRETERO, M.; VOSS, J. F (eds.): *Cognitive and instructional processes in History and the Social Science*. Hillsdale, LEA, 1994, pp. 403-430.

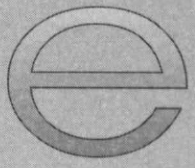
informes y documentos

CECILIO LAPRESTA REY, ÁNGEL HUGGET CANALIS Y JORDI SUÏLS SOBRIÁ
Un modelo de educación trilingüe. El sistema educativo del Valle de Áran. Descripción y perpectivas

ÁNGELA DEL VALLE LÓPEZ
La taquigrafía en España: Origen y Evolución

JORDI GARRETA BOCHACA
El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural

VICTORIA SÁNCHEZ GARCÍA Y MERCEDES GARCÍA BLANCO
Formadores de profesores de Matemáticas. Una aproximación teórica a su conocimiento profesional



UN MODELO DE EDUCACIÓN TRILINGÜE. EL SISTEMA EDUCATIVO DEL VALLE DE ARÁN. DESCRIPCIÓN, ACTITUDES Y PERSPECTIVAS[1]

CECILIO LAPRESTA REY (*)
ÁNGEL HUGUET CANALÍS (*)
JORDI SUÏLS SOBRIÁ (*)

RESUMEN. La comarca del Valle de Arán se encuentra situada en el extremo noroccidental de la provincia de Lleida, en plenos Pirineos. En las últimas décadas, este territorio se encuentra inmerso en un proceso de transformación cultural. La situación viene marcada por varios aspectos: a/ un fuerte incremento de población, proveniente principalmente de la inmigración; b/ la coexistecia en el territorio de tres lenguas oficiales: el occitano-aranés, como lengua propia de la comarca, el catalán y el castellano, y c/ una situación de contacto entre lenguas y culturas bastante diferenciadas.El artículo presenta el proceso de transformación que ha sufrido el sistema educativo en el Valle de Arán en los últimos 20 años, caracterizado principalmente por el paso de un modelo de educación monolingüe a un modelo de educación trilingüe.

ABSTRACT. The Valle de Arán district is located in the north-western tip of the province of Lerida, in the midst of the Pyrenees. In the last few decades this territory has undergone a process of cultural transformation. The situation is the result of a number of aspects: a/ the strong increase in population, mainly due to immigration; b/ the coexistence of three official languages in the territory; Occitan-Aranese, as the particular language of the district; Catalan; and Spanish; c/ a situation of contact between languages and cultures featuring many differences. The article is dedicated to the transformation undergone by the educational system in the Valle de Arán over the last 20 years, the main characteristic of which is the shift from a monolingual to a trilingual educational model.

(*) Universidad de Lleida.

(1) El presente trabajo es fruto de dos proyectos de investigación financiados, respectivamente, por el Institut d'Estudis Ilerdencs y por la Generalitat de Catalunya-Comissionat per a Universitats i Recerca (II Pla de Recerca de Catalunya)-Ajuts CIRIT per al Desenvolupament de Projectes de Recerca d'Abast Comarcal (AGOM). Asimismo, debemos agradecer la ayuda del Ayuntamiento de Lleida a través del Programa de Ayudas a la Investigación (Paeria, 1998) y de la Dirección General de Investigación del MCYT (proyecto nº BSO2001-0978). Igualmente queremos agradecer al Dr. Jordi Garreta, del Departamento de Geografía y Sociología de la Universitat de Lleida, sus sugerencias y comentarios, que han contribuido a mejorar la versión de este trabajo.

Fecha de entrada: 15-01-2002 Fecha de aceptación: 28-03-2003

INTRODUCCIÓN

La comarca del Valle de Arán, situada en el extremo noroccidental de la provincia de Lleida, en plenos Pirineos, nos ofrece un interesante modelo de educación multilingüe.

El objetivo de este artículo es doble: *uno*, describir la estructura y evolución del sistema educativo del Valle de Arán, en el ámbito lingüístico, en los últimos quince años, y, *dos*, contrastar las opiniones de la población con respecto a cómo debe ser abordado el tratamiento de las lenguas en la escuela, a partir de datos provenientes de 1984 y otros obtenidos recientemente. Para la segunda parte del trabajo, nos basaremos en un trabajo realizado por Climent (1986) y en otro que se está realizando en la actualidad desde la Universidad de Lleida[2].

Con el fin de conseguir este objetivo, en primer lugar se va a localizar la zona de estudio, dando algunos datos sobre la evolución sociodemográfica, significativos a la hora de comprender la realidad social en la que se encuentra la comarca. En segundo lugar, se repasará el marco normativo en el que se ha producido la construcción del modelo educativo que queremos estudiar. Seguidamente, se describirá el proceso de implantación en el aprendizaje como tal, que se ha llevado a cabo en las escuelas del Valle de Arán. Por último, se presentarán datos sobre las actitudes de la población con respecto al tratamiento que se debe dar a la lengua propia del territorio en la escuela, en primer lugar en 1984, cuando el proceso era todavía muy incipiente, y en la actualidad, cuando el proceso ha madurado y su aplicación ya es completa. El objetivo específico de esta última parte es observar si la introducción del occitano-aranés en la escuela, unida a otras variables, puede tener relación con la actitud de las personas respecto de su tratamiento, tanto en el sistema educativo, como en la percepción que se tiene de la lengua.

LOCALIZACIÓN DE LA ZONA DE ESTUDIO

La comarca del Valle de Arán está situada en el extremo noroccidental de la provincia de Lleida. Limita al norte y noroeste con Francia, al suroeste con Aragón, al sur con la comarca de la Alta Ribagorça y al este con la comarca del Pallars Sobirà (Lleida).

La población en 1996 era de 7.130 personas censadas. La capitalidad de la comarca está localizada en el municipio de Viella-Mijarán (3.692 habitantes) y dentro de la comarca se incluyen también los municipios de Naut Arán (Alto Arán, con 1.337 h., conjunto de localidades entre las que se encuentra situada la estación de esquí de Baquiera-Beret), Bossòst (822 h.), Les (673 h.), Arres (64 h.), Bausén (70 h.), Es Bordes (220 h.), Vilamós (148 h.) y Canejan (104 h.).

El idioma oficial y propio de la comarca es el occitano-aranés, dialecto gascón de la lengua occitana. Además, son también oficiales el catalán (como lengua oficial y propia de Cataluña) y el castellano (como lengua oficial del Estado español).

Tal como señala Suïls (2001), el occitano-aranés, como variedad del gascón, comparte con esta lengua unas características que permiten incluirla dentro del universo de la lengua occitana. Por otro lado, también está próxima a la lengua catalana, principalmente por tres motivos: uno, como perteneciente al propio occitano; dos, por el continuo contacto entre las dos lenguas, fruto de la pertenencia de este territorio al ámbito administrativo de la Comunidad Autónoma de Cataluña y estar

(2) Metodológicamente, el estudio se basa en el desarrollo de una encuesta sobre diferentes aspectos de la identidad cultural aranesa. El tamaño muestral se eleva a 374 encuestas (n=374), pasadas a personas mayores de 16 y más años residentes en la comarca. El nivel de confianza se sitúa en el 95,5% y el margen de error, en el 5%.

separado del resto del universo occitanófono, y tres, por un origen de las dos lenguas común, a partir del latín que se hablaba en el área pirenaica.

En las últimas décadas, la comarca del Valle de Arán se encuentra inmersa en un proceso de cambio socioeconómico, demográfico y cultural extraordinariamente peculiar y con pocos precedentes en nuestro país.

Según los datos del Institut d'Estadística de Catalunya[3], este proceso ha dado lugar a una situación que, teniendo en cuenta la tendencia al estancamiento en el crecimiento de la población, actualmente se presenta como muy curiosa: entre 1991 y 1996 hubo un incremento en el número de habitantes de casi un 16%, que representó un paso de 6.184 a 7.130 personas censadas en la comarca.

Las causas de este importante aumento son diversas y pasan por la importante transformación económica del territorio, derivada del fuerte incremento del turismo desde los años sesenta y de los sectores derivados de éste, como son la hostelería y la construcción (López Palomeque, 1982).

Ahora bien, retomando el tema del aumento demográfico, lo realmente importante es que, del incremento de ese 16%, el 88,58% proviene de la inmigración y sólo un 11,42%, del crecimiento natural. Dicho de otro modo, de las 946 personas que constituyen el crecimiento de la población en el Valle de Arán en el periodo 1991-96, 838 son inmigrantes y 108 nacidas en la comarca.

En 1996 nos damos cuenta de que se ha producido un hecho sin precedentes en el Valle de Arán: por primera vez, el número de personas nacidas en la comarca es más bajo que el número de personas que han nacido fuera: los primeros representan un 45,98% y los segundos, un 54,02% (23,63% del resto de Cataluña, 26,04% del resto del Estado español y 4,35% de fuera del Estado).

Una vez esbozada la composición demográfica del territorio, y dada la peculiar estructura lingüística del mismo (con tres lenguas oficiales), se hace significativo un análisis del modelo de educación multilingüe que se ha construido en la comarca, y observar si la inclusión en el curriculum de los centros del occitano-aranés puede repercutir en la percepción que se tiene de esta lengua.

MARCO NORMATIVO

La legislación sobre el carácter, uso y potenciación del occitano en el Valle de Arán ha evolucionado desde un simple reconocimiento de su existencia, en el año 1979, a una protección y potenciación, que la han colocado, en el aspecto normativo, en un plano de igualdad con las otras dos lenguas oficiales en el territorio (castellano y catalán). Veamos más pormenorizadamente este proceso (Cases Andreu, 1997; Suïls, 2001).

En 1979, el propio Estatuto de Cataluña solamente especificaba en su artículo 3.4, de una manera bastante vaga, que «El aranés será objeto de enseñanza y especial respeto y protección». Este simple reconocimiento, sin compromiso explícito en acciones concretas o reparto de competencias, empieza a cambiar en la década de los ochenta, a través de la *Ley de Normalización Lingüística de Cataluña,* la cual, en su artículo 28.1, reconoce el occitano-aranés como la lengua propia del Valle de Arán, además de asegurar la provisión de los medios necesarios que garanticen la enseñanza y el uso del occitano-aranés en los centros escolares del Valle de Arán[4].

(3) Web del Institut d'Estadística de Catalunya: http://www.idescat.es

(4) Literalmente, la ley 7/1983 de Normalización Lingüística de Cataluña, en su artículo 28.1, dice: «El aranés es la lengua propia del Valle de Arán. Los araneses tienen el derecho de conocerla y expresarse en las relaciones y actos públicos que se den en el territorio». Más adelante, en el punto 4 de este mismo artículo, dice: «El Consejo Ejecutivo ha de proporcionar los medios que garanticen la enseñanza y el uso del aranés en los centros escolares del Valle de Arán».

Pero, sin duda, es en la década de los noventa cuando la situación que regula la normativa del occitano-aranés recibe un significativo impulso.

El año 1990 es una fecha clave en el proceso que estamos analizando. Durante este año, se declara el occitano-aranés como lengua oficial de la comarca, fruto de la aplicación de la *Ley de Traspasos de Competencias de la Generalitat de Catalunya* (Seira, I. 1994); se dota de competencia plena al Conselh Generau d'Arán –como aplicación del artículo 20.2 de la Ley de Arán del 13 de julio de 1990[5]– en todo lo referente al fomento y la enseñanza del occitano-aranés y de su cultura, y se incorpora esta lengua en el curriculum de los centros educativos del Valle de Arán, que empiezan a impartir dos horas semanales de clases «de» occitano-aranés, en todos los centros de Primaria y Secundaria. El occitano-aranés se utiliza también en las comunicaciones internas y externas de los centros educativos.

Al año siguiente –1991–, al implantar el conocimiento de las dos lenguas oficiales en Cataluña para ocupar plazas de profesor en los centros públicos no universitarios de la comunidad, dependientes del Departament d'Ensenyament, se especifica en el artículo 3 de las disposiciones adicionales que «en la provisión de personal para los centros del Valle de Arán será necesario además acreditar también el conocimiento oral y escrito del aranés, de acuerdo con la normativa vigente».

Posteriormente –en los años 1992 y 1996–, se acaba de regular la presencia del occitano-aranés en el curriculum educativo de las escuelas. En el *Decreto 75 del 9 de marzo de 1992*, se especifica la ordenación general de las enseñanzas de la Educación infantil, Primaria y Secundaria en la Comunidad Autónoma de Cataluña. En este mismo decreto, en su artículo 3.2, se especifica:

> El aranés como lengua propia (del Valle de Arán), es objeto de enseñanza y será normalmente la lengua vehicular de aprendizaje en los ámbitos que se determinen. El Conselh Generau de Arán establecerá el currículum del aranés. El Departament d'Ensenyament de acuerdo con el Conselh Generau determinarán la organización de la enseñanza del aranés y su uso como lengua de aprendizaje en los centros docentes del Valle de Arán.

Igualmente, a través del *Decreto 94 del 28 de abril* del mismo año, se establece la ordenación curricular de la educación infantil. En el artículo 6.2, se especifica que «de acuerdo con los organismos representativos del Valle de Arán se fijará el uso del aranés en esta etapa». En el decreto 95, que establece la ordenación curricular de las lenguas en la Educación Primaria, se especifica (en el artículo 5.2) que «de acuerdo con los organismos representativos del Valle de Arán se fijarán las áreas de conocimiento que se impartirán en aranés». Por último, en la resolución del 11 de junio de 1996 –que «da instrucciones de organización y funcionamiento de los centros docentes públicos de Cataluña donde se imparten enseñanzas de educación infantil-parvulario, de educación primaria, y centros de educación especial para el curso 1996-97»– se establece, en el punto 1.2.3, que «en el Valle de Arán, el aranés, como lengua propia, será normalmente la lengua vehicular y de aprendizaje de acuerdo con la normativa vigente».

EL PROCESO DE IMPLANTACIÓN

Una vez repasada la evolución de la legislación en materia lingüística y también en

(5) La Ley de Arán del 13 de julio, en su artículo 20.2, dice: «El Conselh Generau d'Arán tiene competencia plena en todo aquello que hace referencia al fomento y la enseñanza del aranés y de su cultura, teniendo en cuenta las normas de carácter general vigentes en toda Cataluña, en el campo de la política lingüística y educativa».

el tratamiento de ésta en la etapa educativa, vamos a analizar cronológica y paralelamente el devenir del proceso de implantación del occitano-aranés en la escuela desde sus comienzos hasta la actualidad.

El proceso se inicia en los años setenta, cuando, por iniciativa de una serie de maestros, se dan algunas horas de occitano-aranés, en algunos centros educativos y en condiciones muy precarias. Este hecho fue acogido de manera favorable por parte de la inspección de enseñanza (Arenas e Sampera, 1997). En el año 1982, una comisión elabora, con carácter provisional, una normativa sobre la lengua aranesa, llamada «Normes Ortogràfiques der Aranés», que es aprobada al año siguiente por el Parlamento catalán.

Paralelamente, ese mismo año –1983– se realiza el primer curso de reciclaje para profesores, con el objetivo de dotarles de la competencia lingüística en esta lengua suficiente como para impartir clases utilizando como lengua vehicular el occitano-aranés.

En 1984, se introduce, de manera experimental, el occitano-aranés como lengua vehicular de conocimiento en alguna asignatura del área de Ciencias Sociales. Además, se introduce la enseñanza del occitano-aranés como asignatura, con una dotación de dos horas semanales.

Esta situación se mantiene hasta el curso 1987/88, cuando se establecen tres líneas de escolarización en preescolar (tres años). Cada una de estas líneas consideraba una de las tres lenguas (occitano-aranés, catalán y castellano) como la lengua vehicular, eligiendo los padres aquélla que sus hijos deberían seguir hasta tercero de EGB. A partir de ese momento, los tres grupos se integraban en un mismo sistema de alternancia de lenguas, donde los escolares recibían dos horas semanales de cada una de las lenguas y el resto de horas quedaba dividido en partes proporcionales –generalmente, las áreas relacionadas con el medio natural se vehiculaban en catalán, las relacionadas con el medio social en occitano-aranés y las matemáticas en castellano– (Huguet, 2001).

Ya en la década de los noventa –concretamente, en el curso 1994-95– se suprime la línea de escolarización en castellano, quedando activas las líneas de escolarización en occitano-aranés y en catalán. El castellano se introduce a partir de 3º de Educación Primaria, del mismo modo que hemos descrito con anterioridad. En el año 1996, se suprime la línea de escolarización en catalán. Se unifica así, en todos los centros educativos del Valle de Arán, el uso del occitano-aranés como lengua base de aprendizaje hasta los 7 años. A partir de 3º de Primaria, los escolares tienen dos horas semanales de enseñanza de cada una de las lenguas (occitano-aranés/catalán/castellano) y el resto de la enseñanza queda dividido en partes proporcionales, del mismo modo que ya hemos comentado.

Este modelo de organización requiere de toda una importante infraestructura en relación con el profesorado y el material didáctico. El peso de este trabajo ha sido soportado mayoritariamente por los profesores, que se han ocupado de traducir, adaptar y elaborar el material didáctico. A través de seminarios y grupos de trabajo, con el asesoramiento y apoyo del Centre de Recursos Pedagogics del Departament de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, El Institut de Ciències de l'Educació de la Universidad de Lleida, el Servei d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, la Universidad de Toulouse y demás entidades colaboradoras, se realiza este trabajo, además de cursos de reciclaje para el profesorado, seminarios, jornadas, etc.

ACTITUDES HACIA EL TRATAMIENTO DE LAS DIFERENTES LENGUAS EN LA ENSEÑANZA

Esta estructura lingüística de la enseñanza está llamada a tener alguna repercusión,

en algún sentido, sobre la percepción del papel de la lengua en la educación y de su status en general. Para comprobar este aspecto, vamos a presentar datos sobre actitudes respecto del tipo de tratamiento que deberían recibir las tres lenguas en la escuela. Los datos son correspondientes, por un lado, al año 1984 (Climent, 1986), momento en que la introducción del occitano estaba en una fase muy incipiente, y al año 2000, una vez madurado ya todo el proceso, e implementado completamente, como se ha descrito más arriba.

En el año 1984, y en referencia al occitano-aranés, se observa que el porcentaje más importante de personas –el 71,9%– consideraba que esta lengua debía recibir un tratamiento complementario en la escuela, frente a un 27,6% que creía que debería recibir un trato básico.

Por otro lado, y de una manera más acentuada que para el caso del occitano-aranés, el tratamiento del catalán se consideraba mayoritariamente como complementario en la enseñanza. Un 76,5% de las personas encuestadas así lo declaraba, mientras que el 22,9% lo consideraba como básico.

Situación muy distinta era la del castellano, cuyo tratamiento en la escuela se consideraba como básico, prácticamente de manera absoluta –el 94,9% frente al 4,6% que lo consideraba complementario.

Por otro lado, y refiriéndonos ahora a los datos referentes al año 2000, constatamos que, en el caso del occitano-aranés, el porcentaje de informantes que consideran que esta lengua debe tener un papel básico en la escuela se eleva hasta un 44,7%, y los que consideran que debe recibir un tratamiento complementario se sitúan en el 54,5%.

En el caso del tratamiento del catalán, el 59,4% de los encuestados opina que debe tener un tratamiento básico en la enseñanza, mientras que el 39,8% considera que este trato debe ser complementario.

Por último, y en referencia al castellano, la mayor parte de individuos entrevistados –el 87,2%– afirma que esta lengua debe recibir un trato básico, mientras que el 12% considera que debe ser complementario.

TABLA I

Actitud hacia el tratamiento que debería recibir el occitano-aranés, el catalán y el castellano en la enseñanza. Valle de Arán. 1984. Porcentajes

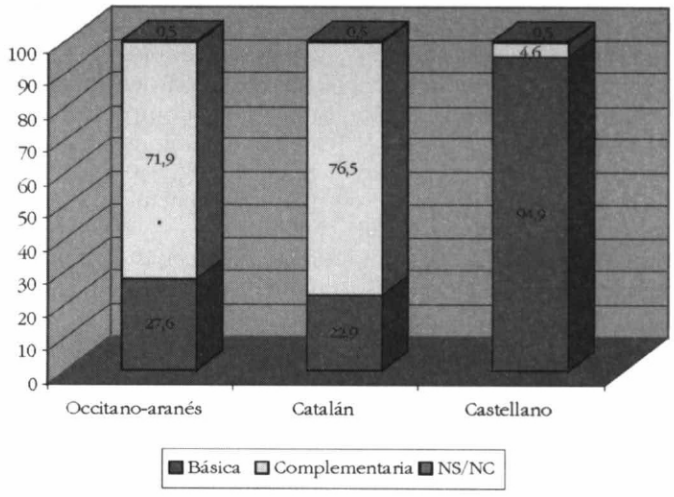
	Occitano-aranés	**Catalán**	**Castellano**
	1984 / 2000	1984 / 2000	1984 / 2000
Básica	27,6 / 44,7	22,9 / 59,4	94,9 / 87,2
Complementaria	71,9 / 54,5	76,5 / 39,8	4,6 / 12
NS/NC	0,5 / 0,8	0,5 / 0,8	0,5 / 0,8
TOTAL	100	100	100

Fuente: Climent (1986). Elaboración propia (2000).

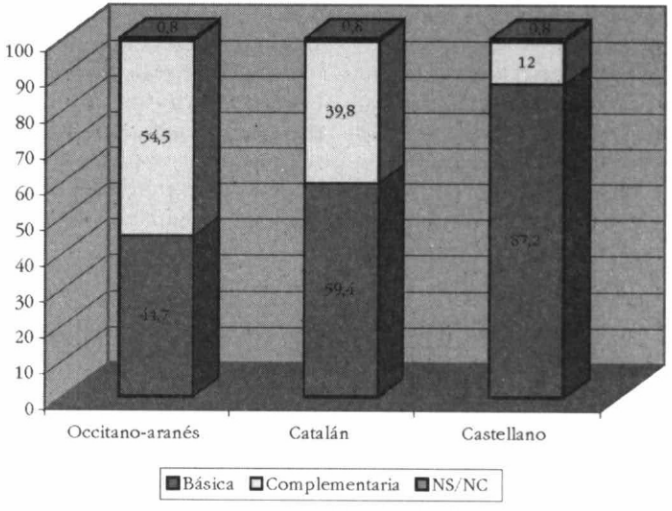
GRÁFICO I

Actitud hacia el tratamiento que debería recibir el occitano-aranés, catalán y castellano en la enseñanza. Valle de Arán. 1984-2000. Porcentajes

1984



2000



Fuente: Climent (1986). Elaboración propia (2000).

Comparando las dos fechas se observa en la actualidad una variación importante con respecto a los datos de 1984. En lo referente al occitano-aranés, se ha incrementado la proporción de personas que consideran básico el tratamiento que debe recibir esta lengua en la escuela, pasando del 27,6% al 44,7% actual. Como consecuencia, la consideración del tratamiento complementario de esta lengua ha bajado de un 71,9% a un 54,5%.

Más importante ha sido la variación en el caso del catalán, invirtiéndose la relación entre ambas categorías existente en 1984. Mayoritariamente, se considera hoy que el tratamiento de esta lengua en la escuela debe ser básico –el 59,4%–, mientras que en 1984 la proporción de encuestados que declaraba que esta lengua debía recibir un trato prioritario en la enseñanza representaba un 22,9%.

Por lo que respecta al castellano, es legítimo afirmar que se conserva la relación entre las proporciones que se presentaban en 1984. Señalar que, aunque la relación entre las categorías es básicamente la misma, se ha dado un descenso en la proporción de personas que consideran básico el tratamiento del castellano en la escuela, pasando del 94,9% al 87,2%.

Como conclusión a los datos presentados hasta este momento, podemos señalar que, en los últimos quince años, la actitud hacia el tratamiento del occitano-aranés en la enseñanza ha pasado de una concepción del papel de esta lengua marcadamente secundario a un relativo equilibrio entre los entrevistados que declaran que esta lengua debe tener un papel básico en la escuela y los que declaran que este papel debe ser complementario. Más acusada ha sido la variación en el caso del catalán, donde se ha invertido la relación entre las categorías, es decir, se ha pasado de una consideración del tratamiento de esta lengua como complementaria mayoritariamente a una consideración del tratamiento de esta lengua como básica mayoritariamente en la actualidad. En el caso del castellano, la variación ha sido muy relativa y en ambas fechas se considera mayoritariamente que debe tener un papel básico en la enseñanza.

Veamos ahora algunos datos más detallados a propósito de las actitudes con respecto al papel que deberían tomar las diferentes lenguas en la escuela[6].

Como se observa en la tabla II, para el caso del occitano-aranés, la mayor proporción de encuestados declara que se debería enseñar como una lengua más (el 72,5%), seguidos a gran distancia de los que consideran que debería ser la lengua prioritaria (un 16%). En términos porcentuales y proporcionales, en último lugar se sitúan los que tienen una actitud más negativa hacia la enseñanza de esta lengua en la escuela, ya que, si sumamos las categorías que más claramente recogen esta postura –que se correspondería con las opciones «Es perder el tiempo» y «No es necesaria»–, alcanzan un valor del 8,3%.

(6) Sobre esta tabla no se dispone datos de los correspondientes al año 1984, ya que en la publicación de Climent (1986) no se presentan, aunque sí están presentes en el cuestionario que se utilizó.

TABLA II

Actitud respecto de la enseñanza del occitano-aranés, catalán y castellano en el sistema educativo del Valle de Arán. 2000. Porcentajes

	Occitano-aranés	Catalán	Castellano
Es perder el tiempo	3,5	9,6	4,8
No es necesaria	4,8	2,9	0
Se debería enseñar como una lengua más	72,5	70,6	46,5
Es necesaria[7]	0,3	0	0
Debería ser la lengua prioritaria	16	15	47,1
Otros	1,6	0,8	0,5
NS/NC	1,3	1,1	1,1
TOTAL	100	100	100

Fuente: Elaboración propia (2000).

Para el caso del catalán, la relación que se establece entre las categorías de la variable sigue el mismo modelo descrito para el caso del occitano-aranés, aunque existen algunas variaciones, sobre todo en el ámbito de las actitudes negativas hacia esta lengua. El mayor volumen de respuestas lo recoge la consideración de que esta lengua se debería enseñar como una lengua más (con el 70,6% de las respuestas), seguido de la categoría que prioriza su uso en el sistema educativo (con un 15%) y, en último lugar, se sitúan las categorías que recogen una actitud más desfavorable hacia la enseñanza del catalán en la escuela, que se elevan hasta el 12,5% de las respuestas (resultado del sumatorio de los valores de las categorías «Es perder el tiempo» y «No es necesaria»).

El caso de las actitudes hacia el castellano es totalmente diferente de los dos anteriores. El mayor porcentaje lo concentra la categoría que considera que el tratamiento de esta lengua en el sistema educativo debería ser prioritario (con el 47,1% de las respuestas), prácticamente al mismo nivel que la postura que adoptan los encuestados que declaran que el castellano debería ser tratado como una lengua más (el 46,5%). En comparación con los casos anteriores, se reducen notablemente las actitudes negativas hacia la enseñanza de esta lengua en el sistema educativo del Valle de Arán, ya que solamente representan el 4,8% del total de las respuestas.

Comparando las tres distribuciones comentadas, se puede señalar la existencia de varias tendencias. En primer lugar, se observa una actitud más favorable a la priorización de la enseñanza del castellano en el sistema educativo del Valle de Arán, en comparación con las otras dos lenguas oficiales. Las actitudes hacia el tratamiento del catalán y el occitano-aranés en la escuela, si bien están lejos de recibir actitudes completamente negativas, se sitúan en un terreno más neutro mayoritariamente, constituido por

(7) Esta categoría –presente en el cuestionario utilizado por Climent (1986)– se refiere a la necesidad de la presencia de la lengua a la que se refiera en cada caso en la enseñanza, pero con un grado menor de prioridad que si se considera que debería ser la lengua prioritaria en el sistema educativo. Debemos reconocer que es una categoría bastante abstracta, pero se debió incluir en el cuestionario utilizado para legitimar la comparación entre los datos obtenidos en las dos fechas.

la categoría «Se debería enseñar como una lengua más».

CONTEXTO SOCIAL Y ACTITUD HACIA EL TRATAMIENTO DE LAS DIFERENTES LENGUAS EN LA ESCUELA

En el Valle de Arán, en el terreno lingüístico nos encontramos con una situación de subordinación y desequilibrio en el uso y percepción de las lenguas que se encuentran en contacto (Lamuela, 1987), que además está bastante interiorizada por amplios sectores de la población. En el plano dominante está el castellano; en segundo plano, subordinado respecto al castellano, pero dominante respecto del occitano-aranés, se sitúa el catalán, y, en una situación completamente minoritaria, encontramos el occitano-aranés. En la realidad social de la comarca, nos encontramos con elementos de percepción suficientes que justifican esta situación; la renuncia de los occitanófonos al uso de su lengua materna en las relaciones con desconocidos, el cambio de idioma que se da en conversaciones al más mínimo indicio de que existe un no parlante del occitano-aranés, aunque se sepa que todos lo entienden, la imposibilidad de «vivir en aranés», es decir, de utilizar en todos los ámbitos de la cotidianeidad de las personas esta lengua, una falta importante de conciencia lingüística entre los aranesoparlantes y unas actitudes con respecto al uso y papel de las lenguas determinadas por esta relación dominación-subordinación (Aracil, 1983; Huguet y Suïls, 1998; Huguet et al., 2001).

Debemos buscar las causas de este desequilibrio entre lenguas en la composición sociodemográfica y cultural de la comarca. En este punto, es importante recordar los datos esbozados en el apartado dedicado a la localización de la zona de estudio, donde se indicaba el importante flujo migratorio que ha recibido la comarca durante los últimos años. Más de la mitad de la población es inmigrante, lo que significa, *a priori,* no occitanófona, y con unas características culturales y lingüísticas propias y diferenciadas. A partir de aquí, y sabiendo que los usos y percepción de las lenguas están más sujetos a variables culturales que de competencias, se dan unos usos y jerarquía de las lenguas en contacto que se corresponden con la situación que hemos descrito.

Otro claro ejemplo del escaso status que se da al occitano-aranés en el propio Valle de Arán nos lo proporciona el mismo proceso de implantación de este idioma en la escuela. Esta iniciativa fue impulsada principalmente por profesores, con la indiferencia e incluso oposición de ciertos sectores de la población, situación que en algunos momentos llegó a ser realmente conflictiva, y han sido ellos principalmente los que se han ocupado de hacer factible esta idea, en muchas ocasiones con escasísimos recursos provenientes de las administraciones públicas.

Pero, si observamos la evolución en los datos presentados en este artículo, constatamos que, a pesar de la composición sociodemográfica y sociocultural de la comarca, y la relación de subordinación entre las lenguas del territorio, se ha producido un incremento de las actitudes positivas hacia el tratamiento de las diferentes lenguas en la enseñanza, sobre todo con respecto a las que en 1984 recibían unas actitudes más negativas. Es decir, las actitudes hacia tratamiento que deben recibir el catalán y el occitano-aranés en la enseñanza han mejorado ostensiblemente, a pesar del marco contextual que se da en la actualidad, que podría inducir a pensar lo contrario[8].

(8) Sobre todo, si tenemos en cuenta que el marco demográfico y sociocultural que presentaba la comarca en 1984 estaba mucho menos influenciado por el proceso inmigratorio -y sus consecuencias en lo lingüístico y cultural- que el actual.

Ante esta situación podemos preguntarnos: ¿qué ha ocurrido durante estos últimos quince años, qué ha hecho que las actitudes hacia el tratamiento de las lenguas en situación más minorizada evolucionen hacia unas actitudes más positivas acerca del tratamiento que deben recibir en la enseñanza?

La primera consideración que es preciso plantear ante el tema de los factores que inciden en las variaciones de las actitudes lingüísticas es que debemos ser extremadamente cautos a la hora de establecer relaciones directas entre alguna variable y la modificación de las actitudes hacia una lengua. Si bien se ha visto que ciertas variables -como por ejemplo la enseñanza de una lengua, su potenciación en el ámbito institucional, etc.- pueden influir de algún modo en las actitudes lingüísticas hacia ella, no se puede establecer una relación de causalidad en ningún sentido, ya que, precisamente, en la actualidad, este punto es uno de los más controvertidos entre los teóricos de las actitudes lingüísticas. Dicho de otro modo, no se ha podido determinar la dirección de la relación entre, por ejemplo, enseñanza de una lengua y una actitud más positiva hacia ella, o cuál de las dos variables es la dependiente y la independiente (Baker, 1992; Huguet y Llurda, 2001). Es decir, no se ha podido determinar si una actitud positiva hacia el tratamiento de una lengua en la enseñanza es producto de la propia implantación en el sistema educativo de esa lengua, o si esas actitudes positivas, e incluso el propio proceso de implantación en la enseñanza, son producto de unas actitudes positivas previas hacia esa lengua.

La solución que se prevé como más plausible a este problema pasa por cambiar el planteamiento del proceso de relación entre las actitudes lingüísticas y las variables que se relacionan con ellas, de tal modo que se modifique a la vez el modelo explicativo que se aplica a las variaciones en las actitudes.

El planteamiento que se debe adoptar pasa por la consideración de las actitudes lingüísticas y las variables que se sabe inciden sobre ellas como un todo dinámico, interrelacionado e interdependiente, de tal modo que se pase de una explicación marcadamente causal a una explicación más interrelacional y dinámica.

Una vez hecha esta consideración, podemos considerar una serie de factores que, a nuestro juicio, han entrado a jugar un papel importante en el proceso que estamos analizando y que pueden aclarar la evolución de los datos que hemos presentado.

Para el caso del occitano-aranés, podemos señalar varios factores; en primer lugar, el propio proceso de implantación en el sistema educativo de la lengua occitano-aranesa; en segundo lugar, el reconocimiento legal de esta lengua como oficial del Valle de Arán y el consiguiente apoyo institucional y potenciación de su uso en diversos ámbitos –educativo, institucional, cultural...–, además del respaldo económico orientado hacia su conservación y potenciación, que el hecho de la oficialidad supone; en tercer lugar, el trabajo y voluntad de los propios profesores implicados en el sistema educativo del Valle de Arán, y, en cuarto lugar, el trabajo de las instituciones culturales comprometidas en el apoyo de la lengua aranesa.

La implantación del occitano-aranés en la escuela como lengua vehicular de contenidos en la primera etapa de la enseñanza, superado el rechazo social de los primeros años, que todavía se mantiene entre algunos sectores de población en la actualidad, ha tenido repercusiones significativas respecto de esta lengua en dos ámbitos principalmente; en primer lugar, ha supuesto un incremento importante en el campo de la adquisición de competencias en esa lengua entre la población de la comarca (Huguet et al., 2001), y, en segundo lugar, en el ámbito de las actitudes hacia ella, tal y como se señala en los datos aquí

presentados. Es demasiado aventurado establecer una relación directa entre la relación entre enseñanza de una lengua y el desarrollo de unas actitudes positivas hacia ella, como hemos comentado un poco más arriba, pero sí es un factor a considerar en el proceso, como se ha demostrado en otros estudios (Huguet, 1998).

El campo del uso social de la lengua es diferente y, como demuestran otras investigaciones llevadas a cabo en el territorio (Huguet et al. 2001), entre ambas fechas ha disminuido notablemente el uso social del occitano-aranés, lo que hace tender a considerar, como señala Fishman (1988), que la competencia lingüística en una lengua, o unas determinadas actitudes hacia una lengua, no significan necesariamente un aumento ni garantía en su uso.

Por otro lado, el reconocimiento del estatuto del occitano-aranés como lengua oficial del Valle de Arán también juega un papel importante en el proceso que estamos analizando. Más allá del hecho del reconocimiento de esta oficialidad, debemos ser conscientes de las repercusiones que este hecho ha tenido. Se han producido en los últimos quince años una protección y potenciación del uso del occitano-aranés en los ámbitos institucional y cultural principalmente, que ha podido influir en la percepción social y en las actitudes hacia la lengua propia del territorio de manera positiva.

Por último, debemos señalar el trabajo de los propios profesores y las instituciones culturales comarcales a la hora de la elaboración del material didáctico, en la gran mayoría de ocasiones en unas condiciones de precariedad alarmantes, que ha hecho posible la materialización de la tarea de la implantación del occitano-aranés en el sistema educativo.

El caso de la evolución de las actitudes hacia el tratamiento del catalán en la escuela –que recordemos se ha caracterizado por una inversión total de las actitudes hacia el papel de esta lengua en la enseñanza, pasando de una consideración del tratamiento del catalán en el sistema educativo como complementario, en 1984, a una consideración de que esta lengua debe tener un tratamiento básico en la enseñanza, en la actualidad– puede estar relacionado con dos hechos principalmente; por un lado, la potenciación de la presencia social de esta lengua en toda la Comunidad Autónoma catalana, tanto en el ámbito institucional como en relación con los medios de comunicación, que ha supuesto un importante empuje para el status y percepción de esta lengua, y, en segundo lugar, por motivos pragmáticos, ya que se es consciente, entre los habitantes del Valle de Arán, que su presente y futuro, a nivel relacional (entrando aquí variables educativas, profesionales, afectivas, económicas...), en multitud de ocasiones pasa por el contacto con el resto de Cataluña.

Otro hecho significativo, que también nos pueden aclarar estas variables, y que no ocurre de manera tan marcada con el caso del occitano-aranés, es el desequilibrio entre el uso social del catalán y las actitudes hacia el tratamiento de esta lengua en la enseñanza.

En el caso del occitano-aranés, el uso de esta lengua en la vida cotidiana de los individuos no es mayoritario –alrededor del 28% de la población afirma utilizarlo habitualmente (Huguet et al. 2001)– y, aunque las actitudes actualmente han mejorado con respecto al año 1984, se observa una tendencia hacia el equilibrio entre las personas que consideran que esta lengua debe tener un tratamiento básico en la enseñanza y las personas que afirman que debe tener un tratamiento complementario, en cierta medida en consonancia con la presencia social de esta lengua. Pero el caso del catalán es completamente diferente, ya que, a pesar de que el uso de esta lengua en la comarca es marcadamente menor que el uso del occitano-aranés –si-

tuándose alrededor del 11% de la población que declara utilizarlo de manera habitual (Huguet et al. 2001)–, las actitudes hacia su enseñanza en la escuela son marcadamente más positivas que para el caso del occitano-aranés. Este hecho puede ser consecuencia, como ya se ha señalado, de una mayor presencia social y mediática de esta lengua, y las implicaciones presentes y futuras que se perciben acerca de la adquisición de una plena competencia lingüística en catalán.

El caso del castellano es completamente comprensible a partir del conocimiento del estatuto de esta lengua como dominante en el Valle de Arán, por causas ya explicadas con anterioridad.

EVALUACIÓN Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Una vez analizada la evolución que ha desarrollado el sistema educativo en el Valle de Arán, y las actitudes hacia el tratamiento que deben recibir las diferentes lenguas en el sistema educativo, nos detendremos ahora en dos puntos; por un lado, la evaluación de la efectividad del modelo propuesto y, por otro, las perspectivas de futuro de este sistema.

En lo referente al primer punto, es remarcable el trabajo de Suïls (2001), en el que analiza el nivel de competencia lingüística en las tres lenguas alcanzado entre los escolares que en la actualidad se encuentran en la Enseñanza Primaria (tanto en ciclo inicial, como medio y superior). Sintetizando mucho sus resultados, destaca que los escolares que habían recibido su enseñanza utilizando como lengua vehicular el occitano-aranés[9], alcanzan mejores resultados en competencia lingüística en las tres lenguas, y de un modo más equilibrado, que sus compañeros que habían recibido los primeros años de su enseñanza en castellano o catalán. Por lo tanto, el modelo de tres vías iniciado en el curso 1988/89, y utilizado hasta el curso 1996/97, se muestra como efectivo. Sobre el modelo actual aún no tienen resultados de la evaluación, al menos publicados.

Este hecho puede demostrar que, aparte de influir de algún modo en las actitudes hacia el tratamiento de las lenguas en la enseñanza, a nivel de la población en general, el modelo que utiliza como lengua vehicular occitano-aranesa, lengua en situación minorizada, puede producir unos mejores niveles de competencia lingüística en las tres lenguas, y puede ser un factor importante a la hora de intentar comprender un incremento de las actitudes positivas hacia la lengua minorizada y el plurilingüismo.

Así, y pasando ahora al segundo punto que queremos abordar en este apartado, creemos que se debe abogar por potenciar modelos de educación que, a la vez, permitan un desarrollo de una competencia lingüística en todas las lenguas presentes en un territorio, influyan de manera positiva en las actitudes con respecto a la lengua minorizada y el plurilingüismo, y, fundamentalmente, adaptados al entorno sociocultural en el que se desarrolla. Los objetivos que creemos debe perseguir en la actualidad el sistema educativo del Valle de Arán en cuestiones lingüísticas son: llegar a un conocimiento equilibrado de las diferentes lenguas de un territorio e intentar potenciar actitudes positivas hacia el plurilingüismo y las lenguas minorizadas. Para conseguir estos objetivos, la tradición teórica y empírica tiende a demostrar que, entre otros muchos factores de naturaleza sociocultural, se deben priorizar en la escuela las lenguas que en un territorio dado están en situación minoritaria y/o minorizada.

(9) Debemos señalar que los escolares analizados habían pasado por el modelo de tres vías, previo al actual.

BIBLIOGRAFÍA

ARACIL, L. V.: *Dir la realitat*. Barcelona, Ed. Països catalans, 1983.

ARENAS I SAMPERA, J.: «Arán: lengua, escòla e pòble», en Conselh Generau d'Arán; Oficina de Foment der Aranes: *Er aranes ua lengua viua*. Viella, Oficina de Foment der Aranes (1997), pp. 19-23.

BAKER, C.: *Attitudes and Language*. Clevedon, Multilingual Matters, 1992.

CLIMENT, T.: *Realitat lingüística a la Val d'Aran*. Barcelona, Institut de Sociolingüística Catalana, 1986

CASES ANDREU, A.: «Er aranés ena escòla», en Conselh Generau d'Arán; Oficina de Foment der Aranes: *Er aranes ua lengua viua*. Viella, Oficina de Foment der Arane (1997), pp. 31-37.

GARRETA, J.; HUGUET, À.; LLURDA E.; SUÏLS, J.: *Multilingüisme a la Vall d'Arán. Identitat y transmisió del aranés*. Documento no publicado. Barcelona, Institut de Sociolingüística Catalana, 1998.

FISHMAN, J.: *Sociología del lenguaje*. Madrid, Cátedra, 1988.

HUGUET, A.; SUÏLS, J.: *Llengües en contacte i actituds lingüístiques. El cas de la frontera catalano-aragonesa*. Barcelona, Horsosi Editorial, 1998.

HUGUET, A.; LAPRESTA, C.; JANÉS, J.; SERRA, J.Mª.; SUÏLS, J.: *Coneixement i ús de l'occità a la Vall d'Arán. 1984-2000*. Lleida, Institu d'Estudis Ilerdencs. Documento no publicado, 2001.

HUGUET, A.: *La evaluación de la educación bilingüe en el Estado Español. Perspectivas para el Aragón del siglo XXI*. Zaragoza, Diputación General de Aragón / Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2001.

HUGUET, A.; LLURDA, E.: «Language attitudes of school children in two Catalan/Spanish bilingual communities», en *Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 4* (4), 2001, pp. 267-282.

LAMUELA, F. X.: «La distáncia lingüística com a mirall i com a miratge», en *Límits*, nº 2, Mayo 1987, pp. 5-15.

LAGARDA, C.: «Multilinguisme e ensenhament en Val d'Aran», en *Lengas*, nº 19 1986, pp. 35-61.

LÓPEZ PALOMEQUE, F.: *La Vall D'Arán. Medi físic i transformació económica* Barcelona, Fundació Caixa de Catalunya, 1982.

SEIRA, I.: «La llengua aranesa a l'educació infantil (de 3 a 6 anys) a la Vall d'Aran», en Van der Goot, A.: *Pre-primary education*. Renkema, W.J.T.- Stuijt, M. B., 1994.

SUÏLS, J.: *Llengües en contacte i planificació lingüística: occità, català y castellà a l'escola aranesa. Anàlisi de l'efectivitat de tres models d'educació bilingüe*. Lleida, Universitat de Lleida. Departament de Filologia Catalana. Tesis doctoral inédita, 2001.

LA TAQUIGRAFÍA EN ESPAÑA: ORIGEN Y EVOLUCIÓN

ÁNGELA DEL VALLE LÓPEZ (*)

RESUMEN. España conmemora en 2002 el bicentenario de la implantación de la taquigrafía y es precisamente la historia de este sistema uno de los elementos que dan identidad a un «arte» capaz de dar respuesta a las demandas sociales desde una doble dimensión: cultural y económica.
Francisco de Paula Martí recreó la taquigrafía adaptándola al idioma español y escribió en 1803 su primera obra, «Taquigrafía castellana». El conocimiento que representa la taquigrafía ha sido reclamado por varios campos de la administración y de la empresa en nuestro país, lo que revela su utilidad. Establecimientos de distinto tipo la han incluido entre sus enseñanzas y han dado pie a un amplio movimiento de maestros en este «arte» que han publicado sus propios métodos.

ABSTRACT 2002 was the centennial of the introduction of shorthand in Spain. The history of this system is one of the items that furnishes its identity to an «art» capable of meeting social demands in a dual dimension: cultural and economic.
Francisco de Paula Martí re-created shorthand, adapting it to the Spanish language, and in 1803 he wrote his first book, «*Taquigrafía castellana*» [Spanish Shorthand]. The know-how represented by shorthand has been called upon by several administration and corporate fields in Spain, showing that it is useful. Different kinds of institutions have included it among the matters they teach and have given rise to an extensive movement of accomplished masters of this art who have published methods of their own.

INTRODUCCIÓN

Determinadas profesiones y oficios que ejercitan su actividad en el ámbito parlamentario, periodístico y otros foros de debate y encuentro, e incluso muchas personas que no ejercen este tipo de profesión, se sirven actualmente de la taquigrafía como medio de captación y registro rápido y exacto de informaciones concretas. Su empleo en sí mismo –a pesar de los avances tecnológicos– indica que sigue siendo el método útil y práctico. En este sentido, nos hemos preguntado por el origen de este «arte», de dónde procede, quiénes fueron sus creadores o promotores, cómo ha podido llegar hasta nuestros días, cuál ha sido su proceso histórico, a qué ha

(*) Universidad Complutense de Madrid.

Fecha de entrada: 14-01-2002 Fecha de aceptación: 03-06-2003

respondido su aparición. Intentaremos responder a estos cuestionamientos, siempre en clave educativa, agrupando su implantación y desarrollo en España en tres periodos: origen y evolución (1802-1845); la taquigrafía como materia de estudio de la Segunda Enseñanza (1845-1900), y congresos y foros de debate (1900-1972).

La taquigrafía y su historia

A la hora de situar el origen y conocer a los creadores de la taquigrafía no existe unanimidad entre los autores. Para muchos, el nacimiento del «arte» taquigráfico se remonta a la antigüedad, encontrando cierta analogía entre la taquigrafía y la escritura de los pueblos antiguos de Oriente y de la floreciente cultura babilónica.

Con respecto a su lugar de origen, las opiniones se hallan también divididas. Para algunos, la taquigrafía se practicaba ya en tiempos de los fenicios; según otros, fueron los hebreos sus verdaderos inventores basados en el Canto 44 de David –salmo para los griegos–, que dice: «Es mi lengua la pluma de veloz escribiente».

Aunque este argumento a favor del origen hebreo no se sostiene, lo cierto es que se produjeron migraciones de egipcios e hititas, jonios y, sobre todo, aqueos, que asimilaron la cultura minoica y su escritura silábica. Los griegos transmitieron a los romanos en forma de siglas un sistema de escritura consistente en una o más letras iniciales de las palabras. Esta escritura llegó a tener cierta aplicación, pero su uso fue prohibido al prestarse desde la práctica a múltiples interpretaciones.

A su vez, las notas tironianas constituyeron una novedad en la antigüedad clásica, hasta el punto de que llegaron a difundirse rápidamente entre los romanos. Estas célebres notas han sido atribuidas a Marco Tulio Tirón, esclavo y después liberto, y amigo personal de Cicerón. Desde entonces, proliferaron las escuelas dedicadas a la enseñanza de este tipo de escritura. Las notas tironianas se componían de muchos signos, unos derivados de otros más primitivos, muchos de ellos de carácter arbitrario. Cada signo representaba una palabra, lo que dificultaba especialmente su estudio. A pesar de todo, constituyó una forma distintiva de cultura, de educación, que incluso algún emperador practicó como escritura.

Con el tiempo, tanto signo fue simplificándose y perfeccionándose hasta sujetarse al mismo principio fundamental que sustenta la taquigrafía, como es la supresión de todo lo accesorio y superfluo de la escritura usual, de todo cuanto los órganos vocales no articulan. De esta forma, la taquigrafía se convertía en un sistema o un arte de escribir tan deprisa como se habla por medio de ciertos signos y abreviaturas.

Su empleo se extendió entre el mundo de los negocios y entre algunos sabios; las personas dedicadas a este arte recibieron el nombre de «cursoras». Gracias a ellas se han podido reconstruir los discursos de Cicerón y de otros tribunos de la época. También se sirvieron de esta escritura los escribanos que tomaban declaraciones a los mártires en la Iglesia primitiva con objeto de difundir la doctrina. En los escritos de San Basilio, San Agustín y San Ambrosio utilizaron este sistema de escritura, lo mismo que en las sesiones de los Concilios.

Durante buena parte de la Edad Media, el uso de las abreviaciones fue muy frecuente y las notas tironianas se emplearon en la cancillería papal. Pero a partir del siglo X su uso decayó y la taquigrafía fue abandonándose, hasta el punto de que la primitiva taquigrafía empleada por los romanos llegó prácticamente a desaparecer a mediados del siglo XII, fecha de los últimos pergaminos encontrados por Juan Tritemio.

Por otra parte, también a mediados del siglo XII aparecía en Inglaterra el primer trabajo taquigráfico de carácter singular. Se trataba de un alfabeto inventado y difundi-

do por Juan Tybury. De nuevo, se producía un vacío hasta que, muchos años después, en 1412, se publicaba el primer Tratado de Taquigrafía Moderna del que se hace mención en «Ars scribendi characteribus» y del que no se ha encontrado huella.

Su uso volvió a surgir en el siglo XVI debido al nacimiento de las nuevas nacionalidades y a la implantación del sistema parlamentario en Inglaterra. Las notas tironianas reaparecieron en 1588 por iniciativa de Timoteo Bright, quien publicó un tratado de taquigrafía, titulado «Characterie and art of short, swiff and secrite writing gy carácter» o «Arte secreto de escribir rápido y brevemente». Pocos años más tarde se publicaba el primer sistema de taquigrafía, un trabajo de Juan Willis editado en Londres en 1602, con el título de «The art of stenography, or short wriring, by spelling charactery» (Estenografía o arte de escribir clara y brevemente).

Con estos antecedentes, diversos autores escribieron varias obras a lo largo del siglo XVIII, favorecidos por el gobierno inglés, que premiaba este tipo de trabajos, llegándose a publicar más de un centenar. La novedad de todas ellas consistía en que no se limitaban a expresar cada palabra por medio de un signo, sino en indicar los sonidos con líneas geométricas. Desde entonces, la taquigrafía adquirió un nuevo giro y surgieron distintos sistemas, uno de ellos, el más conocido en España, el de Samuel Taylor, profesor de la Universidad de Oxford, publicado en 1786.

Desde 1782, este autor se venía preocupando por renovar el arte de las abreviaciones. Todo indicaba que este «arte» entraba en una nueva fase de perfeccionamiento y divulgación. Taylor publicó una obra con el título de «Ensayo destinado a establecer un tipo para un sistema universal de estenografía o de escritura abreviada», de la que se hicieron varias ediciones y traducciones a otros idiomas a partir de 1879.

En España, la obra de Taylor fue dada a conocer por Francisco de P. Martí[1] y Juan Alvarez Guerra a partir de 1800. Después, fueron apareciendo en la Península otros muchos métodos análogos al de Martí, con escritura abreviada y denominaciones múltiples: semigrafía o escritura por signos, criptografía o escritura oculta, estenografía... Pero en esencia no existía gran novedad, repetían el modelo ideado por Martí.

Una variante del sistema Taylor, muy difundida desde 1837, fue la de Pitman, quien introdujo mejoras en aquel modelo, que se extendió por los países de habla inglesa. A su vez, el sistema de Gregg ganaba espacio en los primeros años del siglo XX, reconociéndose en varios Estados de Norteamérica. La diferencia entre ambos residía en que este último tenía los caracteres semicurvos y sin reforzamientos.

También Francia tuvo su contribución al sistema taquigráfico, representada por la obra de J. Cossard de título «Methode pour ecrire aussi vite qu'on parle». Entre 1651 y 1788, no hubo más trabajos sobre la taquigrafía en Francia, hasta que, en esta última fecha, Coulón de Thevenot publicó en París la «Taquigrafía»[2]; unos años más tarde, en 1827, Hipólito Prevots difundía un sistema que volvía a las bases de Taylor; por

(1) Francisco de Paula Martí puso las bases de lo que fue la Real Escuela de Taquigrafía, adscrita a la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, mientras servía de especial refuerzo a la política ilustrada patrocinada por Carlos III (O. NEGRÍN, 1980). Martí fue socio de la Matritense con carácter no contribuyente, modalidad admitida en el Reglamento de la misma, puesto que su dedicación estaba centrada en los trabajos propios de la educación popular de los artesanos y de la industrial (ARSEM).

(2) Pascual Vallejo «leyó y defendió», en la Junta General de la Real Academia de Derecho Público Patrio, en 1791, el conocido *Discurso sobre la necesidad de una reforma general de los métodos de educación de las Escuelas ,Universidades y Colegios de la Nación e idea general de esta reforma*, donde alababa la Taquigrafía de C. Thevenot, publicada en París en 1788 (C. LABRADOR HERRÁEZ, 1988, p. 112).

fin, en 1888, los hermanos Duployé daban a conocer su obra «Sténographie Duployé». Estos dos sistemas, Prevots y Duployé, fueron los más generalizados en Francia. En parte, también el sistema de Aimé-París tuvo su difusión. En 1903, se hizo una reproducción en facsímil, que lleva un prólogo de M. R. Havette.

Otro de los países que impulsó el desarrollo de la taquigrafía fue Alemania, sobre todo a partir del siglo XIX gracias al interés de Francisco Javier Gabelsberger, quien publicó en 1834 su propio sistema, del que se han hecho adaptaciones en varios idiomas. Con él, ha competido el de Guillermo Stolze, de 1840, modificado después por Fernando Schrey; ambos estuvieron representados en las cámaras alemanas. Posteriormente, ante la diversidad de modalidades difundidas en el país y deseando obtener el mayor aprovechamiento posible, se hizo una refundición de todos los sistemas existentes con objeto de unificar su enseñanza.

Algunos otros países que reconocieron la utilidad e importancia de la taquigrafía, y por los que se extendió su empleo, fueron Italia, Holanda, Bélgica, Hungría, y, de modo especial, Estados Unidos y Latinoamerica.

En síntesis, el conocimiento de la taquigrafía tuvo una extraordinaria divulgación en el siglo XIX, tanto que en algunos países figuraba en el plan de estudios primarios, en otros constituyó una enseñanza indispensable en la carrera comercial, en todos proliferó su aprendizaje como enseñanza habitual en academias y escuelas particulares. Ha prestado un singular servicio a la cultura y a la civilización, ha sido utilizada en las asambleas y congresos; el mundo del periodismo ha experimentado sus ventajas, lo mismo que la vida de los negocios, la correspondencia comercial, abogados y políticos; las sociedades editoriales se han servido de la taquigrafía como medio de ahorrar tiempo al tener que dictar documentos de larga extensión.

El arte taquigráfico en España

El proceso de implantación de la taquigrafía en España ha estado vinculado a los avatares socio-políticos y educativos de nuestro país a lo largo de dos siglos. En un contexto de analfabetismo[3] saturado de crisis políticas y desajustes sociales, dos escuelas se abrían paso en la enseñanza de la taquigrafía, de las que se subrayan tres momentos en el desarrollo de su actividad.

La obra de Francisco de Paula Martí en su contexto

El siglo XIX se inició con una carga fuerte de esperanza de nuestros ilustrados en el poder de la educación, de culto a lo racional y utilitario, movidos a su vez por la influencia extrajera, especialmente la francesa. España quiso llevar a la práctica las reformas que Carlos III y sus colaboradores –Floridablanca, Campomanes, Jovellanos, Olavide, Cabarrús– buscaban, luchando por conseguir una España culta, para lo que «ensayaron grandes reformas» (Puelles Benítez, 1999). La filosofía del «siglo de las luces» que postulaba la igualdad entre los hombres, la crisis económica y la estructura ar-

(3) La estadística sobre nivel de analfabetismo en España en el siglo XIX es aproximativa. La crisis de 1808, prevista en los años 1799-1802 con la persecución de los ilustrados, las negativas consecuencias de la Guerra de la Independencia y del periodo absolutista, la debilidad del sistema político retrasaron el proceso de alfabetización. Sólo algunos datos nos acercan a la cuestión: en 1797, el 51% de los que otorgaban testamento sabían firmar (A. Escolano Benito, 1992, p. 23); en 1860, el 76,5% eran analfabetos (J. M. Hernández Díaz, 1992, p. 71); en 1867, Mr. Manier publicaba el mapa de la instrucción popular en Europa y presentaba a España con el 92,1% de la población analfabeta, dato que parece muy sesgado y que fue rechazado por el Ministerio español de Fomento en 1878 (A. del Valle López, 1990, p. 260).

caica de la sociedad constituyeron las bases de la cadena de las sucesivas revoluciones (Raymon Carr, 1992). El utilitarismo y experimentalismo desplazaron al filosofismo, como afirma Forner: «El fruto de la sabiduría es la aplicación útil de la verdad a las necesidades y orden de la vida civil» (Forner, 1787, p. 87). Desde estas claves se comprende la aportación de Francisco de Paula Martí.

Coincidieron los deseos de los ilustrados en el inicio de la centuria con una serie de hechos que apostaron por una transformación social a partir del cambio educativo. Estas acciones no guardan relación entre sí, aunque el tema en general sea de educación, sino que el azar las sitúa en el mismo año de 1802.

Estamos ante el bicentenario de la publicación de la obra de Pestalozzi «Como enseña Gertrudis a sus hijos». Se trata nada menos que de catorce ensayos sobre educación. Es el mismo año en que Herbart escribió «Sobre la obra más reciente de Pestalozzi 'Como enseña Gertrudis a sus hijos' y la Idea de un alfabeto de la percepción sensorial»; el año también de la incorporación del Lycée al esquema de enseñanza francés, presentado por Antoine-François, conde de Fourcroy en el informe al Consejo de Estado; el año en que Lancaster publicaba la obra «Mejoras en educación», reconociendo la similitud de su sistema de enseñanza con el de Bell, y es el aniversario, a su vez, de la creación del Ministerio de Educación por Alejandro I de Rusia, asegurando así un nuevo sistema de instrucción pública para su país; y fue en esta fecha de 1802 cuando se creó la cátedra de Taquigrafía en Madrid, despertando un alto grado de interés en un sector de la población.

En los inicios del siglo XXI, hablar de la escritura taquigráfica significa una mirada a su historia al cumplirse dos siglos del inicio del aprendizaje de este arte en España, lo mismo que analizar su origen, entidad y desarrollo en su contexto. En aquellos años, la sociedad española vivía el cese de G. M de Jovellanos como Primer Ministro de Gracia y Justicia, que era sustituido por José Antonio Caballero, quien dedicó sus esfuerzos a la reforma de la enseñanza. Godoy se puso al frente de la política y Caballero se ocupó de la Instrucción Pública, cuya primera actuación, precisamente en 1802, fue acometer la reforma de la enseñanza jurídica. Fruto del interés del nuevo ministro por la instrucción pública fue la publicación en 1807, mediante una *Real Orden* de Carlos IV, del Plan de Estudios para las Universidades[4] (Real Cédula de S. M.).

Se produjo con ello una mayor intervención del gobierno en las cuestiones de la enseñanza, mientras las disputas de las familias monárquicas y la mediación de Napoleón llevaban al país a la Guerra de la Independencia. Godoy se determinó por la defensa de las reformas y el apoyo a las Sociedades Económicas de Amigos del País, pero su actuación frente a Napoleón dejó a España en la «gran crisis» (Arostegui, 1982, p. 19).

España iniciaba así el camino hacia la alfabetización aunque la mayoría de las veces desde gobiernos ajenos a los avances de la pedagogía, sobre todo muy mediatizados por intereses políticos. Tiempos de inestabilidad y vaivenes gubernativos, de fe en la instrucción pública como instrumento de renovación y de reforma, de creencia en la necesidad de una educación para la libertad, que implicaba una serie de prácticas, de iniciativas e instituciones que van desde la creación de las academias al

(4) El Marqués de Caballero en 1807 sacaba el primer Plan de Estudios Generales para todas las Universidades en «Real Cédula de S. M. y señores del Consejo, por el que se reduce el número de universidades literarias del Reyno; se agregan las suprimidas a las que quedan, según su localidad y se manda observar en ellas el Plan de Estudios aprobado para la de Salamanca en la forma que se expresa». Madrid, 1807. En Decretos del Rey N. S. Fernando VII publicados por J. de Nieves, XI, pp. 6-32.

nacimiento de un nuevo tipo de Universidad controlada por el Estado. Cambios que determinaron en gran parte el paso del Antiguo Régimen al Régimen Liberal (Comellas, 1971, p. 276).

Tan agitada época condujo a la crisis y cierre definitivo del Instituto Pestalozziano, del Instituto de Jovellanos y, temporalmente, del Seminario de Vergara, la Real Junta de Comercio de Barcelona, Reales Estudios de San Isidro, Seminario de Nobles... y otros establecimientos. Incluso, a la recientemente inaugurada Cátedra de Taquigrafía alcanzaron los efectos negativos de la invasión francesa.

Jovellanos y después Quintana se habían hecho eco en las Cortes de Cádiz del progresismo francés, de sus avances en los conocimientos útiles. En su Informe, se recoge una insinuación en torno a la idea de poder ampliar los objetivos de la enseñanza elemental, previendo una posterior formación profesional:

> Preparar el entendimiento de los discípulos para entrar en el estudio de aquellas ciencias que son en la vida civil el objetivo de una profesión liberal, y el de sembrar en sus ánimos la semilla de todos los conocimientos útiles y agradables que constituyen la ilustración general de una civilización.
>
> (Quintana, 1946, pp. 175-191)

En este clima de reclamo de instrucción, se introducía la taquigrafía en nuestro país en 1800. Fue Francisco de Paula Martí[5], como se ha indicado anteriormente, quien adaptó la Estenografía inglesa de Taylor al castellano, e incluso le dio un nombre prácticamente similar al inglés: «Estenografía o arte de escribir abreviado».

Coincidiendo en el tiempo con Martí, Juan Álvarez Guerra tradujo igualmente la obra del ciudadano francés T. P. Bertín, adaptándola al idioma español bajo el título de «Escribir con la ligereza que se habla o lee». El hecho en sí no estuvo exento de polémica entre ambos autores.

El paso fundamental, por lo tanto, para la implantación de la taquigrafía en España lo dio Martí en 1802, primero cuando presentó un trabajo sencillo y original a la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País[6] y después al Rey, de quien obtuvo una *Real Orden* de fecha 21 de noviembre «mandando establecer su enseñanza bajo la Sociedad y dotando a la cátedra de 10.000 reales» (De la Fuente, 1885, IV, pp. 252-253). Así fue reconocido desde el principio en todos los escritos y en el Congreso de Valencia en 1927:

> En consideración a que el alma mater de la Taquigrafía española es la Cátedra fundada por el inmortal Francisco de Paula Martí en

(5) Francisco de Paula Martí era valenciano, estudió dibujo y grabado en Valencia y Madrid, fue destacado grabador en el metal y premiado por la Academia de San Carlos de Valencia en 1876; en 1791 era miembro de la Academia de las Nobles Artes de San Fernando. Se le considera el creador de la taquigrafía en España y el impulsor de este arte. En 1802, Martí fue admitido por el Marqués de Hijar como socio de mérito en la Real Sociedad Económica de Amigos del País Matritense, ocupada en la educación popular de los artesanos y el desarrollo de las actividades industriales de las clases humildes. Martí desarrolló varias actividades dentro de la misma Sociedad como el trabajo en la seda, enseñanzas, trazados de muestras de dibujo. Así mismo, a instancias de la Sociedad colaboró en la Escuela de Sordomudos de Madrid. Pero su aportación más significativa fue la creación del arte taquigráfico en España, recogido en su libro y primera obra de taquigrafía en lengua castellana. Este texto fue reeditado varias veces, con mejoras y modificaciones, y se impuso como libro de textos en las academias, escuelas y centros que se fueron iniciando en este arte. Así mismo, Martí se encargó de la enseñanza de la taquigrafía en la primera cátedra de este género que se abría en nuestro país durante más de veinte años (O. Negrín, 1980).

(6) La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Madrid, aprobada en 1775, y todas las demás de este tipo, fueron una gran ayuda y refuerzo a la política de Carlos III. A ella se incorporó años más tarde la Escuela de Taquigrafía, como se recoge en *el Libro de Acuerdos de la Real Sociedad Económica de Amigos del País de 1801 a 1802*. Junta de 27 de noviembre de 1802.

1802, y que su funcionamiento no se ha interrumpido hasta nuestros días, con la sola excepción del periodo de lucha por la independencia patria, el Congreso acuerda solicitar del gobierno de S.M., declare oficial a la Escuela Especial de Taquigrafía, actualmente establecida en el Instituto S. Isidro de Madrid y que conforme a lo establecido en la R.O. 21 de noviembre de 1802, por la que se fundó esta Escuela, continúe ejerciendo el patronato y la alta inspección de la misma Real Sociedad Matritense de Amigos del País con la obligación de dar cuenta al gobierno de los resultados obtenidos en la enseñanza.

Martí continuó avanzando en el estudio del sistema convencido de que cada idioma requiere una taquigrafía especial, y en 1803 publicó la primera obra que tituló «Taquigrafía castellana o arte de escribir con tanta velocidad como se habla y con la misma claridad de la escritura común», mejorada al año siguiente con la publicación de un suplemento con algunas modificaciones. Parece que en 1803 hizo una segunda edición manteniendo la misma portada que en la primera, lo que ha dado pie para pensar que se trata de una sola obra, idea defendida por V. Pascual[7]. En 1808, decía el autor: «...a fuerza de trabajo y estudio he logrado el simplificarle (el método) de modo que lo he dexado reducido a treinta tres tablas» (Martí, 1808, VII). Posteriormente, se repitieron hasta tres ediciones más, en 1813,1821 y 1824. El libro fue obra de texto de la primera Escuela de Taquigrafía abierta en España.

Sus primeros pasos se iniciaron en un clima de guerra (Carr, 1992). La crisis de 1808 que levantó a los madrileños contra Napoleón abría un periodo bélico que daría paso a la instauración, a largo plazo, del Estado liberal. Estos desórdenes afectaron así mismo a la Escuela de Taquigrafía de Madrid, que fue desmantelada (RSEAPM: Libro de Acuerdos, 1808).

La oportunidad de su aparición, la especial relevancia que fue tomando su aprendizaje y las posibilidades de su uso dieron pie a que varias disposiciones gubernativas reconocieran un carácter oficial a esta enseñanza. Los artículos 500 y 502 de la *Ley Orgánica del Poder Judicial* establecían que debían ser peritos en taquigrafía los Secretarios del Juzgado de Instrucción, los Secretarios de Audiencia y Tribunal Supremo y en la Ley de Jurado se recomendó la concurrencia de taquígrafos titulares (Taquigrafía. Sistema Martí, 1906, p. 8).

Cátedras con esta enseñanza se fueron estableciendo en las Escuelas de Intendentes Mercantiles de Madrid, Valencia, Barcelona, en las Profesionales de Comercio de Alicante, Bilbao, Cádiz, Coruña, Gijón, Málaga, Palma de Mallorca, Santander, Santa Cruz de Tenerife, Sevilla, Valencia, Valladolid, Zaragoza, en catorce escuelas de Adultos de Madrid y en muchas de las Escuelas del Ayuntamiento de Barcelona.

El interés de las Sociedades Económicas de Amigos del País de Madrid y Barcelona, así como la Academia de Taquigrafía de esta última ciudad, facilitaron la divulgación e implantación del peritaje taquigráfico en las Escuelas Industriales de Madrid y Valencia.

La Escuela de Taquigrafía de Madrid: fases

En el itinerario de la cátedra de taquigrafía de Madrid, sólo hubo una interrupción en los comienzos; por el contrario, su actividad fue continua. Se establecen algunos periodos para su mejor comprensión, atendiendo a tres momentos: la permanencia de Martí en la Escuela, la inclusión de la taquigrafía en la Segunda Enseñanza oficial y la convocatoria de congresos.

(7) La buena acogida de la obra de Martí permitió que se editara dos veces en el mismo año y con la misma portada, si bien esta idea no la admite Pascual, para quien se trata de una sola edición (V. Pascual, 1943, p. 58).

— *Martí y la cátedra de taquigrafía en la primera mitad del siglo XIX (1802-1845)*

Con una clara visión de futuro, Martí se preocupó desde el principio de dar cauce y estabilidad al nuevo sistema creando un centro donde se enseñara el «arte» taquigráfico, la Escuela de Taquigrafía de Madrid. Funcionó ésta bajo la protección de la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, que acordó solicitar del Gobierno su apertura. La contestación en sentido afirmativo fue a través de una Real Orden en la que se dice:

> Enterado el Rey de lo que ha hecho presente la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País con fecha 28 de agosto último, acerca del proyecto de su socio D. Francisco de Paula Martí, relativo al establecimiento de una Escuela de Taquigrafía o arte de escribir con tanta velocidad como se habla; y en atención a las considerables ventajas que proporciona este arte, ha determinado S.M. que se establezca en Madrid la enseñanza pública de este ventajoso método de escribir, destinándose para este efecto la Escuela Real de Primeras Letras que en el día se halla vacante por fallecimiento de D. Josef de la Fuente; que en premio de haber mejorado D. Francisco de Paula Martí su método taquigráfico, se le confiera dicha Real Escuela, con el encargo de la referida enseñanza y el sueldo de 10.000 reales vellón al año, para el goce, además de la dotación asignada a esta Real Escuela se le pagará por fondo de mostrencos la cantidad que falte hasta completar dicha suma, que la Junta General de Caridad pueda enviar a la Escuela de Taquigrafía los pobres que tenga por conveniente, para que se instruyan en el citado arte; y así mismo es real voluntad de S.M. que D. Francisco de Paula Martí haga constar por medio de la Sociedad cada seis meses los progresos de su enseñanza, circunstancia precisa para la continuación de su sueldo; y que respecto de haber recomendado ese Real Cuerpo patriótico dicho establecimiento, sea de su cuidado de que sus efectos correspondan a los deseos de S.M. (RSEAPM: Libro de Acuerdos de la R.S.: Junta 27 de noviembre, 1802).

En septiembre de 1803, quedaba inaugurada en Madrid la primera Cátedra de Taquigrafía de España y se matriculaban los primeros alumnos. La Escuela tuvo su propio Reglamento, iniciándose las enseñanzas el 1 de diciembre (RSEAPM: Reglamento de la Real Escuela de Taquigrafía: Leg. 284).

La instalación de la Cátedra se efectuó en un antiguo almacén de cristales, en la calle el Turco, respondiendo la Real Sociedad Económica Matritense de los gastos para su acondicionamiento.

> Se ha dignado S.M. permitir que para la enseñanza de la taquigrafía se haga uso de un salón de 62 pies de largo y 14 de ancho que se halla entre las piezas de los extremos vaxo que está a la izquierda de la entrada de la casa que antes era almacén de cristales en la calle el Turco (RSEAPM. Acuerdos de la Real Sociedad: 1803, 26 de marzo).

Allí funcionó con regularidad durante cinco años, pero, con la caída de Madrid bajo el dominio napoleónico, sus tropas desmantelaron la Escuela en 1808, y aun fueron más allá, pues en 1812 expropiaron a la Sociedad del inmueble, debiendo trasladar los materiales a la Escuela Montepío de Hilazas (RSEAPM. Representaciones, 1814).

Superados los contratiempos de los años de la contienda con los franceses (Ruiz Berrio, 1970, p. 272), la Escuela volvió a iniciar sus actividades en noviembre de 1813. El acto estuvo presidido por Siles, secretario y protector de la Sociedad Económica, José Villanova Jordán, censor de la misma, y Fermín Uria Nasarrondo. En 1824, el centro recibió la visita del Rey Fernando VII, pero, al año siguiente, las ideas poco favorables a la corriente liberal repercutieron en la Escuela hasta el punto de que su fundador José Martí tuvo que salir de España y refugiarse en Lisboa, donde falleció en 1827. Con todo, desde 1821 proliferaron los centros privados de enseñanza de la capital inclu-

yendo la taquigrafía en sus programas (Simón Palmer, 1972).

En la Historia del Colegio Imperial de Madrid[8], Instituto San Isidro, se cita la Escuela de Taquigrafía y se reconoce su especial vinculación con el Instituto, su ininterrumpida permanencia en el edificio desde el traslado a los Estudios en 1841-1842 y se añade que sus alumnos eran aspirantes a las plazas de Taquigrafía de las Cámaras.

— *La escuela en la segunda mitad del siglo XIX (1845-1900)*

En los años cuarenta del citado siglo XIX, surgieron nuevos núcleos potenciales de interés con la creación de la Enseñanza Secundaria. El grupo de contenidos de los Estudios de Aplicación cursados en los Institutos de Segunda Enseñanza incluía el estudio de la taquigrafía, aunque no fue norma general, ni se mantuvo siempre como asignatura obligatoria, sino que fluctuó a lo largo de los años, haciéndola depender de la decisión de los propios directivos de los centros.

El Concordato de 1851 dio un respiro a las instituciones religiosas con fines docentes, creciendo notablemente el número de sus colegios (Valle López, 1996, pp. 510-718). En tiempos sucesivos, una lista extensa de estos centros ofrecía la enseñanza taquigráfica: Escuela de Adultos de Madrid; Centro de Hijos de Madrid; Colegio Municipal de la Paloma; Colegio Provincial de Ntra. Señora de las Mercedes; Centro Burgalés; Colegio de las Ursulinas de Pinto y Getafe.

Desde que fue aprobada, la Cátedra estuvo ocupada por Martí por nominación

(8) Las denominaciones que la fundación de los Reales Estudios de Madrid fue recibiendo se sintetizan en: Estudios Reales con Felipe IV. El 23 de enero de 1625, el Rey creaba los Estudios Reales en el Colegio Imperial de los Jesuitas (Colección de documentos inéditos para la historia de España, 1842, pp. 548-560). En los años que median entre el Colegio Imperial y el Instituto San Isidro, se produjeron acontecimientos con repercusiones directas en las instituciones educativas y en la instrucción en general: la Universidad de Alcalá pasó por sucesivas crisis siendo eclipsada por los Estudios y trasladándose finalmente a Madrid; incluso durante la primera etapa madrileña, para poder funcionar en la capital, tuvieron que unirse los estudios procedentes de Alcalá con los de los Reales Estudios de S. Isidro (Valle López y C. Labrador, 1992, p. 47); a su vez, la Compañía de Jesús pasó por vicisitudes múltiples: la expulsión de España en 1767 (R .D. 1767); Carlos III en 1770 hizo su reforma educativa aprovechando los Reales Estudios e impulsando el cambio que en 1771 reorganizaba los nuevos Reales Estudios bajo el poder civil, convocó oposiciones a las cátedras (J. Simón Díaz, 1959, II); la supresión de la Compañía por Clemente XIV, en 1773 (v. De la Fuente, 1867); en 1787, Floridablanca, por R.O., concedía validez a estos estudios en todas las universidades (V. De la Fuente, 1867, III, p. 61); la desamortización de Carlos IV, de 1798, en que declaraba vendibles sus bienes (ídem). En 1816, volvieron los Reales Estudios a los Jesuitas con Fernando VII y de nuevo la expulsión en 1820, con el inmediato regreso en 1822; hasta 1834 estuvieron durante cortas estancias restablecidos los Reales Estudios y regentados por los Jesuitas (A. García Tejero, 1838). En este tiempo, el Estado liberal, en un amplio programa de reformas de una Iglesia que se presentaba como soporte y fundamento del Antiguo Régimen, ensayó lo que para ellos era su modelo de programa de instrucción diseñado en las Cortes de Cádiz y en el Informe de Quintana (MEC 1979, I, pp. 370-414). Este modelo, repetido con variantes, se establecía en los periodos de gobiernos liberales con reiteradas desamortizaciones (M. Revuelta, 1973), supresión y reducción de órdenes religiosas (A. del Valle López, 2000, p. 13). Se modificó la organización universitaria y de la administración, se pusieron las bases para el nacimiento de la segunda enseñanza; en 1836, se aprobó el «Arreglo provisional de los estudios» y en él se consignaba la nueva denominación de Segunda Enseñanza a los estudios de Filosofía. Por R O. de 28 de septiembre de 1845, fueron suprimidos los Reales Estudios y agregados a la Universidad bajo el nombre de Instituto de San Isidro (J. Simón Díaz, 1959, p. 59). En este centro de prestigio se instaló la cátedra de taquigrafía en 1841 (C. Simón Palmer, 1972. pp. 22-251. El Instituto de Segunda Enseñanza de San Isidro, desde 1845 a 1936, se ajustó a los respectivos cambios en la legislación educativa española: Plan Pidal en 1845 (A. Gil de Zárate, 1855) y obligatoriedad de la instrucción primaria con la Ley Moyano de 1857 (L. Vega Gil, 1998).

real; le sustituyó su yerno Sebastián Eugenio Vela, quien se ocupó de publicar la 5ª edición de la obra de Martí en 1845, aportando nuevas modificaciones al texto. Precisamente en este año nacía la Segunda Enseñanza fruto del Plan Pidal y la taquigrafía se incorporaba en los programas oficiales. Unos años más tarde, la *Ley Moyano de 1857* regulaba este estudio.

Gran parte del éxito y eficacia de la labor realizada en este tipo de enseñanza se debió al empeño de su profesorado. La sucesión de directores de la Escuela hasta el primer tercio del siglo XX ha sido:

> Francisco de Paula Martí: 1802-27
> Sebastián Eugenio Vela: 1827-53
> Francisco de Paula Madrazo: 1853-68
> Guillermo Flórez de Pando: 1869-94
> Enrique Fernández Imbert: 1894-01
> Julio Redondo Gulo: 1901-08
> Enrique Aparicio Silla: 1908-19
> Federico Martín Eztala: 1919-27

— *La escuela madrileña en el siglo XX*

El término que mejor conviene a las primeras décadas del siglo XX es de «ruptura» social, económica, política; se producen cambios de mentalidad, de costumbres; se reclama la escuela y se debate con agresividad el carácter de la misma en España (Valle López, 2000, p. 102). Apegados a la histórica «polémica de la enseñanza» (García Regidor, 1985, p. 15), la instrucción estaba abandonada (González, 1988). A pesar de todo, sobresale la labor meritoria de los Ateneos, Academias, Escuelas Especializadas, de los organismos de estudios, la aparición de revistas, dándosele nueva importancia al periodismo, lo que ponía de manifiesto el contraste entre el bajo índice de instrucción del pueblo y el admirable movimiento intelectual generado por unos pocos (Gómez Molleda, 1981).

Durante este tiempo de clima inestable y violento, se ocuparon de la dirección de la Escuela de Taquigrafía los tres últimos directores indicados más arriba. Periodo especialmente caracterizado por la proliferación de iniciativas y la multiplicación de reuniones y encuentros de carácter nacional e internacional en todas las áreas de conocimiento.

En estos foros, el estudio, confirmación y difusión de la taquigrafía contaba con su propio cauce. Los trabajos en esta dirección se canalizaron en Madrid desde dos Congresos Internacionales: el X celebrado en 1912 a cargo de la Federación Madrileña y la conmemoración del Cincuentenario del III Congreso Hispanoamericano-Filipino de Taquigrafía, en 1953.

La Escuela catalana de taquigrafía

El interés de la sociedad catalana por la taquigrafía aparece desde el principio sujeta a su vez a las mismas confrontaciones que vivía todo el país, moviéndose en un escenario propio, muy abierto al mundo comercial y mercantil.

— *Los orígenes de la taquigrafía en Cataluña*

Barcelona promovió, al igual que Madrid, los estudios taquigráficos desde sus orígenes. El itinerario y las estrategias didácticas de este «arte» en el ámbito catalán tuvieron sus peculiaridades. En todo caso, siempre eficaces y originales. En la memoria aprobada por el Ayuntamiento en junio de 1808, se dice:

> ...por más que funcione una Universidad en Cataluña, no se corregirá la falta de instrucción mientras no haya en Barcelona enseñanza de todos los grados y con cátedras de Matemáticas, Física, Historia Natural, Taquigrafía (Actas del Ayuntamiento. Acuerdos: 1808, fol. 223).

Precisamente, uno de los focos principales de enseñanza y difusión de la taquigrafía en España fue la Real Junta de Comercio de Cataluña. El mundo de la cultura y de los negocios hicieron de ella una valoración positiva desde sus mismo orígenes, optando por pensionar a Francisco de

P. Serra Ginesta para que aprendiera este sistema en Madrid y después estableciera su enseñanza en Barcelona. Serra tuvo, por lo tanto, como maestro a Martí; ambos acordaron en 1804 abrir la nueva cátedra de taquigrafía barcelonesa.

Las gestiones fueron rápidas, hasta el punto de que en 1805 se inauguraba la Casa Lonja del Mar, convertida en el nuevo centro de enseñanza taquigráfica. Al frente de la Escuela permaneció Serra durante treinta y dos años. Al principio se mantuvo el sistema Martí, pero, en 1816, la influencia y colaboración de Buenaventura Carlos Aribau en las actividades permitió la introducción de modificaciones y cambios en el método, tal como aparecieron recogidas en la obra «Taquigrafía de la lengua castellana que compuso F. P. Martí, adicionada por su discípulo F. Serra Ginesta, abogado de la Real Junta de Comercio de Cataluña, director de las escuelas del mismo arte establecida en Barcelona con el auxilio de su discípulo Buenaventura Carlos Aribau. Impresa de Orden de la Real Junta de Comercio de la Ciudad de Barcelona».

Aunque la obra se asentaba en los principios martinianos, las modificaciones y novedades añadidas constituyeron el fundamento de lo que fue en adelante la Escuela Catalana de Taquigrafía. Como en el caso de la obra de Martí, los catalanes repitieron la edición en 1831. Francisco Serra publicaba la obra de Martí, «Taquigrafía castellana», y añadía en ella «de la Real Academia de S. Fernando y Socio de Mérito de la RSEAPM. Destinado por S. M. a la enseñanza pública de este arte en Madrid», 1803. Imprenta calle Capellanes. Más tarde, el mismo Serra hacía en ella algunas matizaciones: «Compendio de la taquigrafía española compuesta por D. F. de Paula Martí, adicionada y sistematizada por F. Serra Ginesta». Barcelona, 1831, Impresor, F. P. Roca, consolidándose con ello en la sociedad catalana su enseñanza.

Si los ilustrados iniciaban el siglo XIX con grandes aspiraciones de extender la instrucción al pueblo, de establecer los conocimientos útiles, Francisco de Paula Martí, y con él Serra, sintetizan las posibles vías de utilización de la taquigrafía. Este último llegó a hacer una singular declaración de la utilidad del «método»:

> Si atendemos a la utilidad general... los discípulos y oyentes de las cátedras públicas, en las causas civiles y criminales que ocuparon el foro... en los estractos de los interrogatorios, en las declaraciones, confesiones, careos... a los escribanos de cámara, notarios, secretarios, en los despachos de abogados, a los hombres amigos de la sabiduría que escuchan los discursos de los sabios, ofrece la posibilidad de tener los discursos de oradores, a los comerciantes. Estas son algunas de las utilidades que la taquigrafía ofrece».
>
> (Serra, 1831, pp. 5-8)

— *Incidencia del Plan de 1845 en las escuelas de taquigrafía*

A Serra le sucedió en la cátedra José Andreu, que la regentó hasta 1851 e introdujo a su vez nuevas mejoras en el método de Martí. Gran parte del éxito y la eficacia de la labor realizada en este tipo de enseñanza se debió a la dedicación de su profesorado.

Una consecuencia del Plan de 1845 fue la incautación por el Gobierno de las escuelas creadas y sostenidas por la Junta de Comercio en la Lonja del Mar y el exconvento de San Sebastián. Estos centros se convirtieron en meros organismos consultivos, con una pobrísima dotación. Cuando en 1847 se inician los estudios secundarios en el Instituto de Barcelona, la taquigrafía figuraba dentro del cuadro de materias.

Durante unos años, la Sociedad Económica Barcelonesa de Amigos del País[9] se

(9) En la Sociedad Económica Graciense de Amigos del País (1775-1881) funcionaba la Junta de Comercio; la de Barcelona se estableció al regreso de Fernando VII.

hizo cargo de la enseñanza de la taquigrafía, dejando finalmente la cátedra a cargo de Cayetano Cornet y Mas. Después, y por R. O. 24 de marzo de 1851, la Escuela Industrial de Barcelona concentraba las dos enseñanzas, la industrial y mercantil, en un único establecimiento con el nombre de «Escuela Industrial Barcelonesa».

Los problemas económicos y las sucesivas crisis relativas a su representación limitaron sus posibilidades de mantenimiento, pero, por encima de las dificultades, el movimiento estenográfico catalán no perdió fuerza, fue superando las trabas y manifestando persistentemente signos de vitalidad, hasta el punto de dar vida a la Academia de Taquigrafía de Barcelona. Este centro surgió de una demanda social cuando Carlos Guillermo Tell, Cándido Palomo, José Ribas y Cayetano Cornet Mas fueron nombrados por el Regente para taquigrafiar los discursos que los fiscales y letrados pronunciaban en las vistas públicas de la célebre causa sobre usurpación de Claudio Fontanellas.

La sensibilidad de estas cuatro personas las condujo de modo concluyente en 1861 a la formación de una Corporación Profesional con el único fin de fomentar el «arte». Superados unos años de contratiempos, en 1872, intentaron organizar la Sociedad con el nombre de «Academia de Taquigrafía», y se redactó un Reglamento. El objetivo de la nueva entidad se centraba en promover la Escuela Catalana de Taquigrafía. Se pusieron todas las bases y acordaron la utilización del método de Cornet, del que llegaron a hacerse hasta catorce ediciones, estableciéndose el local social. Las clases corrieron a cargo de los socios más competentes y preparados, que dinamizaron la iniciativa, con repercusiones inmediatas en el entorno.

Esta Academia vino a representar la Escuela Catalana durante un periodo de tiempo por haber desaparecido la clase pública de taquigrafía que sostenía la Real Junta de Comercio de Cataluña y después la Sociedad Económica de Amigos del País. La enseñanza sobrevivió en medio de un ambiente social tan cambiante como el del resto de España de aquellos años, por haber tenido, a la vez, una gran flexibilidad y un fuerte arraigo los ideales básicos, parte integrante de su propia cultura.

La actividad de la Academia de Taquigrafía se limitó prioritariamente a un tipo de trabajos, la atención a las sistemáticas sesiones de dictado diario de carácter práctico, la copia taquigráfica de discursos por encargo especial, pero los socios, además de ocuparse del quehacer de la Academia, realizaban múltiples trabajos en la prensa, corporaciones oficiales, bufetes de abogados, casas comerciales y otros servicios y empresas, aumentando con ello su difusión.

— *La Academia Catalana en el siglo XX*

La Academia de Barcelona tuvo un alto reconocimiento internacional expresado en actos como Exposiciones Universales, Congresos y Asambleas. En 1922, organizó el primer Congreso Hispano Americano Filipino de Estenografía, en conmemoración del cincuentenario de su fundación. La extensión de la taquigrafía bajo el impulso de la Academia fue notable y su enseñanza estuvo sustentada por varias asociaciones de la capital.

El sistema Garriga, que era de ámbito típicamente catalán y de distintivos propios, vino funcionando en el contexto durante mucho tiempo; de él se hizo eco el Congreso de Filadelfia en 1876, presentando la obra de Pedro Garriga y Marril «Taquigrafía sistemática» a los congresistas como el sistema de mayor utilidad, aplicado por los alumnos de la Universidad de Barcelona, en la Escuela de Arquitectura, en las lecciones de Composición de Edificios del arquitecto F. D. P. Villar, el que empleaba el Ateneo Catalán en sus sesiones, y donde estaban vertidos los discursos de José Letamendi «Naturaleza y origen del Hombre» y el de Emilio Castelar en los Campos Elíseos de Barcelona.

El análisis precedente justifica el hecho de que en Latinoamérica se emplearan los sistemas taquigráficos más arraigados en España y algunos otros europeos, modificados por sus propios especialistas[10].

La enseñanza de la taquigrafía: alumnos

La panorámica del nivel de analfabetismo de principios del siglo era desoladora. Ricardo de la Cierva afirma:

> El pueblo español del s. XIX, no sólo (era) absoluta y relativamente iletrada sino con menos eufenismos abrumadoramente analfabeta. Según estimación de 1803, sólo seiscientos mil españoles de la metrópoli (es decir el 5 ó 6% del total) sabían leer y escribir, con probable inclusión de los semianalfabetos en el porcentaje favorable».
>
> (De la Cierva, 1974, p. 38)

Sin que se dieran muchos avances posteriormente, ya que a mediados de ese mismo siglo España tenía el 19,72% de su población alfabetizada (Valle López, 2000, p. 63).

Estas referencias sobre el nivel de instrucción del pueblo nos hacen pensar que, dado el significado relevante y la posición medular del nuevo «arte» taquigráfico en el mundo profesional, la concurrencia de alumnos a la Escuela de Taquigrafía era selectiva y justificaba que estuviera destinada sólo a un tipo de alumnos. Sus efectos se dejaron sentir de forma más sensible en el ámbito de la burocracia estatal y el de los negocios particulares. Entre 1830 y 1868, momento de expansión de la taquigrafía, se produjo un desarrollo notable en las enseñanzas mercantiles y profesionales (Peset, 1974) y creció significativamente el número de institutos religiosos dedicados a la instrucción (Valle López, 1996, pp. 590-793).

Francisco de Paula Martí ocupó la cátedra de Madrid hasta 1827 y se encargó de su enseñanza durante todos estos años, reconocido como «maestro», no sólo él sino todas las personas que le sucedieron en la Cátedra de la Escuela. Estas personas impartían cada día una lección de dos horas, en horarios flexibles, dependiendo de los intereses de los alumnos. De acuerdo con el Reglamento de la Escuela, el «maestro» respondía también del orden y aprovechamiento de los alumnos, de su admisión en determinados casos y del cuidado de los materiales. El maestro debía así mismo expresar y transmitir respeto a su «protector». El Reglamento de la Escuela recogía el modo de acceso de los maestros a la cátedra de taquigrafía, a partir de una oposición, mediando siempre el «protector» en el nombramiento.

La Escuela funcionó a lo largo de los años con una organización propia de estas instituciones docentes. El artículo 1º del Reglamento[11] para la Escuela instalada en

(10) En la Exposición de Filadelfia de 1876, la Corporación Taquigráfica del Sistema Garriga afirma que la taquigrafía se hallaba implantada en los centros de enseñanza argentinos, empleándose tres sistemas: el de Martí modificado por Escobar; otro sistema de título *Fonografía del Mr. Pitman* aplicado al español por Guillermo Parody; el sistema alemán de Gebelsberger, aplicado así mismo al castellano por Juan Neumeier; con relación al sistema Garriga, se afirmaba que era de gran simplicidad, facilidad de aprendizaje y adaptación. Estas bases sirvieron a Domingo Sarmiento para crear una cátedra en el Colegio Nacional. La primera Academia de Taquigrafía se abrió en La Habana según el método de Roberto Madán, «Tratado Teorico-practico de taquigrafía española» (1916). Hasta 1898, Cuba estuvo vinculada a España y su gobierno dependía del Ministerio de Ultramar, por lo que la enseñanza siguió los patrones de la metrópoli. No es de extrañar que la taquigrafía llegara pronto a la isla a través del catalán Jaime Florit, que impartió un curso en 1804; Enrique Orellana se preocupó de extenderla hasta que en 1874, consiguió introducir en el Instituto de Segunda Enseñanza de La Habana una cátedra de Taquigrafía y Mecanografía, ocupada entonces por F. A. Betancourt. Fruto de estos avances fue la expedición del titulo de Perito Taquigráfico y Mecanográfico en el Instituto.

(11) El Reglamento formado por la Real Sociedad Económica Matritense para el gobierno de la Real Escuela de Taquigrafía establecía el tiempo de dedicación de los profesores, la duración de las clases, el momento más oportuno del inicio de las actividades, las características del alumnado, la disciplina. (RSEAPM: Reglamento... Leg. 143-280).

el Instituto San Isidro así lo registra: «El objetivo de la Escuela es facilitar la enseñanza teórico-práctica del arte taquigráfico». Las clases duraban ocho meses.

La pedagogía de la Escuela incluía la motivación al estudio mediante una especie de competición en exámenes públicos que servía de incentivo a los alumnos y elemento divulgador de la Escuela. Los dos alumnos mejores eran premiados cada año con dos medallas de plata, «una de cuatro onzas y otra de dos onzas, de las que la Real Sociedad Económica reparte para sus premios» (RSEAPM: Reglamento Escuela de Taquigrafia, Cop.I, art. 11).

En 1869, la taquigrafía se separó de la enseñanza pública fruto de las reformas del gobierno de Ruiz Zorrilla, y dejó de recibir el apoyo[12] del Estado, pero la Sociedad Económica se ocupó de ella desde ese mismo año.

Respecto del tipo de alumnos inscritos, no había en la Academia un determinado criterio relativo a la edad, aunque manifestaban cierta preferencia por las personas adultas: «No se admitirán sino personas adultas y de ningún modo niñas. Pueden admitirse personas de más de treinta años» (Simón Palmer, 1972, p. 119), prohibición que no tuvieron en cuenta nunca, pues se contradice con el listado de los alumnos admitidos, que no sólo asistieron a la escuela, sino que fueron premiados en numerosos certámenes donde figuran de todas las edades.

Se trataba de unos alumnos de una capa social modesta y sabemos que eran de ambos sexos, nota poco común en la época, mezcla de estudiantes de edades distintas, jóvenes inclinados por el trabajo en el sector del comercio, de la economía y en tareas de oficina, con un nivel de conocimientos elementales imprescindibles para ser admitidos en la Escuela como eran: saber leer y escribir y algunos principios de gramática castellana. La enseñanza era gratuita, y solamente se les pedía que aportaran el libro de «Taquigrafía castellana de Martí», impreso en 1813, que incluía las modificaciones hechas al primero; después, se les pidió los textos de las últimas ediciones mejorados con las láminas y grabaciones, además de pluma y papel. La enseñanza constaba de clases teóricas y prácticas:

> Que el maestro dé dos lecciones en las dos horas que tiene por estatuto, una de teórica, conque se dé principio el curso que ha de concluir en el mes de noviembre y, otra de práctica, para perfeccionar a los que deben concluir en junio, según el método actual, suspendiendo el examen para los premios determinados por reglamento para evitar que hayan dos premios en el mismo año[13].

Las inscripciones de matrícula se aproximaban a los 100 alumnos cada año como media, pero esto ocurría en los inicios de curso, bajando considerablemente el número de los que finalizaban. Los había oficiales y no oficiales; en ambos casos el aprendizaje de «arte taquigráfico» era sancionado con una prueba, trampolín directo hacia la actividad profesional.

Es interesante subrayar alguno de los nombres inscritos en estas clases, como es el caso Juan Eugenio Hartzembusch, que figura en las listas de la Escuela en 1822.

(12) El programa general de estudios de Segunda Enseñanza de 1858 incluía los estudios de taquigrafía: «Las asignaturas se estudiarán en la forma siguiente: los estudios de dibujo lineal, de adorno y figura, y la taquigrafía, no estarán sujetos a determinado número de cursos»; pero un Decreto de 30 de junio de 1869 declaraba que en adelante no sería sostenida por el Estado la taquigrafía, dejando en libertad a las Diputaciones Provinciales la facultad de sostener estas cátedras, si lo creían conveniente.

(13) En el Libro de Actas de la Real Sociedad, de los años de 1806 y 1807, se registra puntualmente el proceso de la cátedra de taquigrafía. La Revista «*La Taquigrafía española*», órgano de la Escuela nº 6 analiza el proceso histórico.

Durante todos estos años algunos alumnos de la Cátedra ocuparon las plazas de taquígrafos en las Cámaras Parlamentarias, «sus mejores discípulos legaron a la historia magníficos materiales en los diarios de las sesiones de las Cortes de Cadiz» (Lloret, 1856, p. 10), hecho que despertó interés por dominar este arte: Narciso González Fondevila, jefe de los taquígrafos del Senado y alumno de la Escuela de Taquigrafía (1876), Pedro C. Sorribes, taquígrafo del Senado, Narciso de Torres Lanza, taquígrafo del Congreso (1927).

Tipos de sistemas

Aunque históricamente, en lo que afecta a métodos taquigráficos, la creación inicial fuera obra de una sola persona, muy pronto fueron surgiendo nuevas ideas con aportaciones, modificaciones, mejoras, innovaciones, simplificaciones... al sistema original que dieron pie a las distintas escuelas taquigráficas españolas.

Orellana dividía en 1883 en cuatro los sistemas taquigráficos españoles: escuela madrileña o Martiniana, escuela catalana o de Serra, escuela de Garriga y escuelas independientes.

Desde la práctica se han reducido a tres los sistemas más empleados, respondiendo a tres de los nombres, autores de una o varias obras más significativas con signos taquigráficos que se diferencian poco entre sí.

- Francisco de Paula Martí: «Tratado de taquigrafía», 1802.
- Francisco Serra: «Taquigrafía de lengua castellana», 1866.
- Pedro J. Garriga: «Taquigrafía sistemática», 1874.

El sistema Serra o catalán tiene algunos signos propios que lo diferencian de los demás; de él surgieron otros métodos que son simples retoques; todos estos tienen en común que parten de las diferencias y modificaciones que el iniciador de esta tendencia estableció con relación al método Martí. Incluso en esta modalidad se incorporaron algunos de los cambios de José Andreu, sucesor de Serra en 1835 en la dirección del centro.

Pedro Garriga Marrill, discípulo de José Andreu, publicó en 1864 «La taquigrafía sistemática» siguiendo la línea de la escuela catalana. Entre 1869 y 1887, se repitieron las ediciones, hasta cinco, bajo el nombre de «Taquigrafía y su historia universal», aunque no se separan del modelo de Serra. Desde 1899, se fueron sucediendo varias ediciones posteriores. La escuela de Garriga estuvo ubicada en la calle Ancha de San Bernardo, nº 1, funcionando de acuerdo con un reglamento interno que ordenaba las enseñanzas teóricas-prácticas y la disciplina moral y religiosa.

Otra de las variantes apareció en 1847 con la obra de Esteban Paluzie Cantalozella que encargó su impresión con el título «Tratado de Taquigrafía». El trabajo era un resumen de la regla de Martí y Serra y estaba destinado a los alumnos de la enseñanza primaria.

Cayetano Cornet y Mas escribió en 1852 el «Compendio de Taquigrafía Española», en la que introducía modificaciones al sistema Serra. Una segunda edición de 1866 añadía nuevas explicaciones tanto a la escuela madrileña como a la catalana.

También de la escuela catalana, pero en este caso según las novedades de Aribau y Cornet, era la obra de Baltasar Noria, publicada en 1883 bajo el título «Tratado de Taquigrafía», y publicada en Tortosa.

Juan Cebollera Collell en 1886 publicó en Barcelona el trabajo «Lecciones de Taquigrafía fonética».

La misma Academia de Barcelona en 1906 publicaba otro libro con el título de «Taquigrafía, arte de escribir tan velozmente como se habla, sistema Martí, escuela catalana, método teórico-práctico». Este estudio tuvo seis ediciones, la última en 1920.

Roberto de Madán editaba en La Habana en 1916 un «Tratado teórico-práctico de taquigrafía española». Poco después, en 1919, este mismo autor daba a conocer un «Curso completo»; Lemona y E. Arrufe publicaron en 1920 «Tratado de Taquigrafía española-inglesa» siguiendo el método Orellana.

Algunos métodos con signos nuevos o simplificaciones de otros sistemas ya existentes fueron surgiendo en las distintas provincias españolas sin alejarse mucho de las obras publicadas.

En Valencia, E. R. Somolinos dio a conocer en 1856 un «Manual completo del arte Taquigráfico» con una reconocida identificación con el sistema Serra.

Luis Laplana Ciria escribió en Vitoria en 1872 «Curso Teórico-práctico de taquigrafia española sujeta a reglas más concisas que las expuestas hasta el presente».

Enrique L. Orellana editó en Sevilla un método taquigráfico denominado «Nuevo tratado de taquigrafia castellana».

Además, hubo otros sistemas independientes de los citados: Manuel Mármol, en 1828, que publicó un Tratado de Taquigrafía, variante de la de Taylor; Juan José Barrera, en 1851, elaboró la obra «Taquigrafía española simplificada» sin gran originalidad; Antonio Aguirrezabal publicó en 1859 en Vergara un sistema taquigráfico elogiado por F. de Madrazo; de 1868 es la obra «Nueva taquigrafia» de Francisco Cruces; la «Estenografia» de Luis Gil Simbiela, de 1874; Luciano Guerrero de Escalante escribió «Manual de taquigrafía española» en 1855; J. Rojo Pajarro es autor de otra obra en 1859; Nemesio Gutiérrez es autor de «Taquigrafía española», en 1883; Nieto Alcalde en 1903...

Éstos fueron los sistemas más conocidos en España, con derivaciones propiamente nacionales, pero también se encontraron otros directamente relacionados con corrientes extranjeras: sistema Pitman, Larralde, Gregg, Parri, Deployé, Gabelsberger... El sistema Piltman fue el más difundido en Inglaterra y en los países de habla inglesa; el creado por Deployé tuvo algunos seguidores en España y contó con una literatura amplia; con relación al alemán de Gabelsberger se hicieron en español dos adaptaciones: una de ellas fue la de J. Cornejo Carvajal y otra publicada en Buenos Aires por Juan Necemeier. También se adaptaron al español los sistemas de Roller Stalze; con relación al sistema Gregg, tuvo su origen en USA en 1893, pero el acoplamiento el español lo hizo Panni, de ahí su nombre compuesto.

Difusión del estudio de la taquigrafía

Resulta laborioso indicar los ámbitos de aplicación de la taquigrafía y prácticamente imposible trazar el mapa de ubicación de los espacios. El hecho de que muchas corporaciones canalizasen la información, las propias actividades y fuera la representación e incluso sede social de sus socios contribuyó a extender la taquigrafía; de un modo específico se ocuparon de esta función los periódicos, las revistas y los congresos.

Espacios y ámbitos de la taquigrafía

El interés esencial del estudio taquigráfico nacía del empeño por dominar este «arte» con el fin de registrar con precisión y veracidad determinadas informaciones de carácter oral y difundir su conocimiento, estando sus efectos culturales tan mezclados con los efectos económicos y políticos que resulta difícil separarlos. Una idea de su expansión se recoge en esta cita:

> Llenas están nuestras academias, nuestros parlamentos, nuestros departamentos oficiales de hombres que nada serían, que nada valdrían ante la opinión pública, si la taquigrafía no hubiera transmitido sus talentos expresados por el brillante don de la palabra.
>
> (Madrazo, 1857, p. 5)

La formalización institucionalizada del estudio de la taquigrafía estuvo repre-

sentada en distintos centros: academias, entidades públicas, colegios privados, e incluso por profesores particulares. Algunos de estos establecimientos madrileños fueron: el de la calle Tudesco, nº 25, «en el que se impartía enseñanza general... entre las materias de enseñanza general estaba la taquigrafía» (Simón Palmer, 1972, p. 275); la Casa de Pensión de Bernardino González Peña... «durante las vacaciones se hacían repasos de humanidades, taquigrafía»...; el de Joaquin Macmaol y Alonso o de Santo Domingo «dedicado a la enseñanza de latín, matemáticas, taquigrafía...»; la Academia de Comercio establecida primero en la calle Hortaleza, nº 29, más tarde, en 1838, en Carretas nº 3, «impartía además de Aritmética, Idiomas, Taquigrafía y otras».

A principios de siglo XX se había establecido como enseñanza oficial en numerosas instituciones por indicación del Ministerio de Instrucción Pública.

El marco teórico referencial del espacio se había agrandado considerablemente extendiéndose por Europa y América y sobre todo había alcanzado una alta valoración social; prueba de ello fue la fundación de la Federación de Taquígrafos Españoles, o bien, la publicación del R. D. de 28 de agosto de 1928, que establece la taquigrafía en el cuadro de la segunda enseñanza a nivel general y reconocía los derechos de los profesores:

> Las enseñanzas de mecanografía y taquigrafía quedarán establecidas en todos los institutos nacionales de 2ª enseñanza a partir del 1º de octubre del próximo aplicándose a su profesorado lo dispuesto en el artículo anterior.

Corporaciones taquigráficas

Además de la Academia Taquigráfica de Barcelona, que funcionó a todos los efectos como Federación, hubo algunas otras en España, con varios ensayos previos a su definitiva constitución (Corporación Taquigráfica, 1876).

- La Federación de Madrid tomó forma definitiva en 1903. Se definía como intermetódica, aunque sólo de nombre, pues lo que propiamente difundía era el método Martí. Contaba con una amplia biblioteca de la que se aprovechaban sus socios. Muchos de los taquígrafos de las Cortes, del Ayuntamiento y Diputación, fueron personas que aprendieron la taquigrafía en la Corporación Madrileña. Así mismo, el X Congreso Internacional celebrado en Madrid en 1912 estuvo a cargo de esta Federación. En 1943, una Orden Ministerial dio a la Federación carácter oficial quedando incorporada al Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Técnica. A semejanza de cómo había actuado la Corporación Catalana en 1922, la de Madrid también celebró el cincuentenario en 1953, reuniendo el III Congreso Hispanoamericano-Filipino de Taquigrafía.
- La Unión Taquigráfica Valenciana fue el resultado de la fusión de la Representación Valenciana de la Federación Taquigráfica Española y del Centro Taquigráfico Cortés, en 1926, lo que le propició un amplio reconocimiento y difusión a nivel nacional e internacional. También se presentaba como de carácter intermetódico. La Unión Taquigráfica Valenciana se encargó de preparar el II Congreso Hispano Americano de Estenografía.
- La Unión Taquigráfica Alavesa resultó ser el fruto de una reunión privada de personas interesadas por el arte taquigráfico en 1924. De ella surgió la idea y el germen de la Asociación. La actividad más notoria que se le conoce fue la preparación del IV Congreso Hispanoamericano-Filipino en 1957.
- La Academia de Taquigrafía de Tarragona fue en realidad una filial de

la de Barcelona, nacía en 1946; aunque mantuvo un funcionamiento propio, constituía un apartado de la Escuela Catalana. Mantuvo las actividades características de estas entidades como fueron los cursos y clases en el hogar social, donde además ha venido celebrando concursos de carácter nacional.

- La Asociación Castellano-Leonesa de Taquigrafía. Esta corporación nació en Valladolid en 1953 como fruto de la buena acogida que tuvo el III Congreso Hispano-Americano.
- La Agrupación Taquigráfica Montañesa, que agrupó a los taquígrafos de la Montaña.

Congresos y revistas

El ámbito donde el uso del arte taquigráfico se extendió fue el mundo burocrático, el mercantil, las cámaras... que captaron su utilidad, al mismo tiempo que surgían las escuelas y se iban diversificando los sistemas. Pronto se vio la necesidad mantener debates conjuntos y surgieron los congresos[14]: de carácter nacional e internacional, las exposiciones y conmemoraciones de cincuentenarios y otros eventos. La temática se orientó fundamentalmente en torno a las cuestiones relativas a las exigencias para la expedición del diploma, defensa de la profesión del taquígrafo, financiación y consideración de funcionarios del Estado, la creación de Bibliotecas Estenográficas, de Oficinas Internacionales, de Asociaciones, la necesidad de incluir la Taquigrafía en la enseñanza primaria y secundaria, en la Escuelas Normales y Militares, Escuelas Comerciales, cierta unificación en este arte de las distintas escuelas.

Otro modo de difusión del arte taquigrafico ha sido a través de las publicaciones periódicas. En España se editaron algunas revistas especializadas de tema estenográfico:

- «La Taquigrafía española», de carácter trimestral, órgano de información la Escuela Especial de Taquigrafia.
- «La Revista Taquigráfica», en 1874, portavoz de la Academia Taquigráfica de Barcelona que tuvo una vida efímera; dejó de publicarse en 1875. Nuevamente surgió en 1899 bajo el título «La taquigrafía», con carácter mensual. Hubo alguna interrupción en 1937 volviendo a salir en 1951.
- «Revista hispanoamericana de taquigrafía», con sede también en Barcelona.
- «El mundo taquigráfico» es el título del primer número de la revista madrileña que apareció en 1900. Desde 1925 pasó a ser el órgano oficial de la Federación Taquigráfica Española.
- «Acción taquigráfica» fue la revisa valenciana de información desde 1925, manifestando una interesante relación con los grupos de España y del extranjero.
- «El porvenir taquigráfico», de la Unión Taquigráfica Alavesa, de periodicidad mensual y con regularidad sobre todo a partir de 1945.
- «La revista Taquigráfica» salía en Bilbao.

(14) Los congresos se celebraron con cierta regularidad: Valencia (1827), Filadelfia (1876), Londres (1887), París (1889), Munich (1890), Berlín, (1891), Chicago (1893), Estocolmo (1897), París (1900), Bruselas (1905), Szeged (1907) Damstadt (1908), Roma (1911), Madrid (1912), Budapest (1913), Estrasburgo (1920), Lausana (1922), Barcelona, 1er Congreso Hispanoamericano y filipino (1922), Bilbao (1925), Milán (1926), Valencia (1927), Barcelona (1929), Vitoria (1957); en 28 de julio de 1973 finalizaba el XXX Congreso de Taquigrafía y Mecanografía.

CONCLUSIÓN

Ha habido a lo largo de la historia momentos de especial interés por registrar el contenido total de mensajes, discursos y doctrinas de personalidades tal como eran expresadas oralmente por sus autores. De esa necesidad surgió el «arte» taquigráfico, sistema de grafía con diferentes modalidades, modificaciones y sobre todo adaptaciones a los idiomas de los países. En su evolución ha tenido una utilidad económico-laboral y en la actualidad se emplea sobre todo en algunos ámbitos periodísticos.

España conmemora en 2002 el bicentenario de su implantación; es precisamente la historia de este sistema uno de los elementos de identidad de un «arte» capaz de dar respuesta a las demandas sociales desde una doble dimensión: cultural y económica.

El trabajo de Francisco de Paula Martí resultó fecundo y eficaz; él mismo llegó ver la taquigrafía asentada en España; recreó la taquigrafía adaptándola al idioma español y escribió la primera obra en 1803, «Taquigrafía castellana», utilizada como libro de texto, abrió una escuela, ocupó durante muchos años la primera cátedra taquigráfica existente en España, y difundió por la Península, Portugal y Latinoamérica esta modalidad de enseñanza tan peculiar.

La taquigrafía ha sido reclamada en varios campos de la administración y de la empresa en nuestro país, lo que revela su utilidad. Establecimientos de distinto tipo la han incluido entre sus enseñanzas y han dado pie a un amplio movimiento de maestros en este «arte» con sus métodos propios. Además de las Escuelas de Madrid y Barcelona, primeros focos de acogida, la taquigrafía se extendió por muchas provincias españolas.

La utilización de la taquigrafía en determinados sectores de la vida política, administrativa y comercial supuso un avance notable en su momento; para algunas personas es una profesión, y para las que la emplean, un método útil y práctico.

BIBLIOGRAFÍA

ACADEMIA DE TAQUIGRAFÍA: *Sistema Martí. Metodo teórico-práctico*, 10ª ed. Barcelona, 1872.

ACADEMIA DE TAQUIGRAFÍA DE BARCELONA. Barcelona, 1907

AGUILAR PINAL, V.: *La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Madrid.* Reglamento de la Escuela de Taquigrafía, 1972.

AYUNTAMIENTO DE BARCELONA: *Acuerdos, fol. 223.* Archivo Ayuntamiento de Barcelona, 1808.

AROSTEGUI. J.: *Crisis del Antiguo Régimen. Hª de España.* Madrid, Historia 16, 1982.

CARR, R.: *España, 1808,1975.* Barcelona, Ariel, 1992.

CIERVA R. de la: *Historia de España actual (1800-1894).* Barcelona, Planeta, 1974.

CARRERA PUJAL, J.: *La Universidad, El Instituto, Los Colegios y Las escuelas de Barcelona en los siglos XVIII y XIX.* Barcelona, Bosch, 1957.

COLECCIÓN DE LOS DECRETOS Y ÓRDENES GENERALES EXPEDIDOS POR LAS CORTES ORDINARIAS: *Plan de 1807.* Real Cédula de S. M. y Señores del Consejo. Madrid, Imprenta Nacional, t. VII, 1821.

COLECCIÓN DE DOCUMENTOS INÉDITOS PARA HISTORIA DE ESPAÑA: *Fundación de los Estudios Reales en el Colegio Imperial de los Jesuitas de Madrid hecha por Felipe IV en 1625.* Madrid, Vda. de Calero, t. III, 1842.

COLECCIÓN DE REALES DECRETOS de 27 de febrero de 1767 para la ejecución de extrañamiento de regulares de la Compañía. Leg. 2-160-8.

COMELLAS, J. L.: *Historia de España, Moderna y Contemporánea.* Madrid, Rialp, 1971.

COMPILACIÓN LEGISLATIVA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA, t.III. Madrid, Imprenta de Fortanet, 1879.

CORONA BARATECH, C. E.: *Revolución y reacción en el reinado de Carlos IV.* Madrid, Rialp, 1957.

CORPORACIÓN TAQUIGRÁFICA. *Actas Extraordinarias, 6 febrero, 1876.* Imprenta Jaime Jepus.

CORTÉS, L. R.: «La taquigrafía en la instrucción pública». Conferencia dada en el Fomento de las Artes, 1902.

ESCOLANO BENITO, A.: *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización.* Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992.

EXPOSICIÓN DE FILADELFIA: *Corporación taquigráfica del sistema Garriga.* Certificación, noviembre 1876.

FORNER, J. B.: *Discursos filosóficos sobre el hombre.* Madrid, 1787.

FUENTE, V. de la: *Historia de las Universidades, Colegios y demás establecimientos de Enseñanza en España.* Madrid, Imprenta de la Viuda e Hija de Fuentenebro, IV, 1885.

— *Colección de artículos sobre la expulsión de los Jesuitas de España publicados en la Revista «La Cruzada».* Madrid, E. Tipográfico de R. Vicente, 1887.

GARCÍA REGIDOR, T.: *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914).* Madrid, Fundación Santamaría, 1985.

GARCÍA TEJERO, A.: *Historia político administrativa de Mendizabal.* Madrid, E. T. de A. Ortigosa, VII, 1858.

GIL DE ZÁRATE, A.: *De la Instrucción Pública en España, I.* Madrid, I. de Sordomudos, 1885.

GÓMEZ ARTECHE, J.: *Guerra de la Independencia. Hª militar de España 1808-1814,* 14 vol. Madrid, 1868-1903.

GÓMEZ MOLLEDA, M. D.: *Los Reformadores de la España contemporánea.* Madrid, CSIC, 1981.

GONZÁLEZ, E.: *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII.* Madrid, Fundación Universitaria Española, 1988.

HERNÁNDEZ DIAZ, J. M.: «Alfabetización y Sociedad en la Revolución Liberal Española», en ESCOLANO BENITO, A. (dir): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización.* Madrid, Fundación G. Sánchez Ruipérez, 1992.

IZQUIERDO HERNÁNDEZ, M.: *Antecedentes y comienzos del Reinado de Fernando VII.* Madrid, 1963.

LABRADOR HERRAIZ, C.: *Pascual Vallejo, Ilustrado y Reformador de los Estudios.* MEC, Madrid, 1988.

LIBRO DE ACUERDOS DE LA REAL SOCIEDAD ECONÓMICA MATRITENSE, 1801-1802. A. 110/22

LLORET, A. M.: *Taquigrafía: Discursos leídos en exámenes públicos de alumnos de la Escuela de Taquigrafía.* Madrid, Fortanet, 1866.

MEC: *Historia de la Educación en España. Textos y Documentos.* T. I. del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz, 1979.

MADRAZO, F. P.; OLIVER I.: *Taquigrafía. Discursos.* Madrid, Imp. Fortanet, 1875.

MARTÍ, F. P.: *Poligrafía o arte de escribir en cifras de diferentes modos; arreglo a los diferentes métodos de varios autores antiguos y modernos.* Madrid, Tip. Sancha, 1808.

— *Compendio de la taquigrafía española.* Barcelona, Vda. de la Roca, 1831.

MERCEDES RIVA, M.: *José Bonaparte rey de España 1808-1813.*Madrid, C.S.I.C, 1971.

MINISTERIO DE FOMENTO: *La instrucción Popular en Europa. Rectificación del mapa de Mr. Manier.* Imprenta y Esterotipia de Aribau y Compañía. Nueva Edición, 1878.

NEGRÍN, O.: «La primera cátedra española de Taquigrafía: La Real Escuela de Taquigrafía de la Sociedad Económica Matritense (1802-1808)», en *Revista de Ciencias de la Educación,* 1980.

PASCUAL, V.: *El inventor de la taquigrafía española.* Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando, 1943.

PESET, M.; PESET, J. L.: *La Universidad Española en los s. XVIII-XIX. Despotismo ilustrado y revolución liberal.* Madrid, Taurus, 1974.

PUELLES BENÍTEZ, M.: *Educación e ideología en la España Contemporánea.* 4ª ed. Madrid, Tecnos, 1999.

QUINTANA, M. J.: *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la instrucción pública.* Obras Completas, t. XIX. Madrid, BAE, 1946.

REAL SOCIEDAD ECONÓMICA DE AMIGOS DEL PAÍS DE MADRID. *Libro de Acuerdos 1801-1802.* (20t.) Archivo de la RSEAPM.

— *Representaciones que hace la RSEAPM al Rey N. S.* t. II. Archivo de la RSEAPM, 1802.

— *Reglamento formado por la RSEAPM para el gobierno de la Real Escuela de Taquigrafía. Leg. 163-284.* Archivo de la RSEAPM.

R.O. 21 DE NOVIEMBRE, 1802. *Libro de Acuerdos de la Real Sociedad de 1801-1802.* Junta del 27 de noviembre de 1802. Archivo de la RSEAPM.

REVISTA DE TAQUIGRAFÍA ESPAÑOLA, octubre, 1927, p. 11.

REVUELTA GONZÁLEZ, M.: *Política religiosa de los liberales en el s. XIX.* Madrid, C.S.I.C., 1973.

RUIZ BERRIO, J.: *Política escolar de España en el s. XIX (1808-1833).* Madrid, C.S.I.C. 1970.

SÁNCHEZ DE LA CAMPA, J. M : *La instrucción pública y la sociedad en Madrid.* Madrid, 1868.

SERRA GINESTA, F. P.: *Compendio de Taquigrafía española compuesta por D. F. de Paula Martí, adicionada y sistematizada.* Barcelona, A. Roca Impresor, 1831.

SIMÓN DÍAZ, J.: *Historia del Colegio Imperial de Madrid.* Instituto de Estudios Madrileños C.S.I.C.. 1959.

SIMÓN PALMER, C.: *La Enseñanza Privada Seglar de Grado Medio en Madrid (1820-1868).* Madrid, Instituto de Estudios Madrileños, 1972.

VALLE LÓPEZ, A. DEL: «Órdenes, congregaciones e institutos eclesiásticos femeninos dedicados a la enseñanza», en *Hª de la acción educadora de la Iglesia en el s. XIX.* Madrid, BAC, 1996, pp. 510-718.

— *La Pedagogía de inspiración católica.* Madrid, Síntesis, 2000.

VALLE LÓPEZ, A.; LABRADOR, C.: *La Universidad en Madrid: Presencia y aportes s. XIX y XX.* Madrid, Consejo de Universidades, 1992.

VALLE LÓPEZ, A. DEL: *La Universidad Central y su Distrito en el primer decenio de la Restauración Borbónica (1875-1885).* Madrid, Consejo de Universidades, 1990.

VEGA GIL, L. (coord.): *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la Ley Moyano.* Zamora, Ins. Florian de Ocampo, 1998.

VIÑAO, A: «Escolarización y alfabetización. Primera mitad del s. XIX. Segunda Mitad del s. XIX», en *Historia de la Educación en España y América*, t. III. Dr. B. Delgado. Madrid, Morata, 1994.

EL ESPEJISMO INTERCULTURAL. LA ESCUELA DE CATALUÑA ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

JORDI GARRETA BOCHACA (*)

Resumen. Cataluña, como otras sociedades avanzadas, ha realizado pasos notables en los años noventa para avanzar hacia lo que ha definido como educación intercultural, intentando dejar atrás planteamientos más segregacionistas o asimilacionistas. Pero el balance que podemos extraer de diferentes estudios no permite afirmar que se haya abandonado la óptica asimilacionista en sus intervenciones y, además, de nuestra encuesta a docentes de educación obligatoria se puede concluir que la traducción del discurso intercultural a la práctica es más bien pobre, ya que entre otras cosas se cree que es un «problema» que sólo atañe a los que tienen alumnado diverso etnoculturalmente en sus centros. Además cuando se llevan a cabo actuaciones no acaban de responder al modelo intercultural.

Abstract. Catalonia, just like other developed societies, has taken significant steps in the 1990s to advance towards what has been defined as intercultural education, attempting to leave behind more segregation- or assimilation-oriented approaches. But the overall assessment that can be derived from the various studies does not allow us to assert that the assimilation approach has been brushed aside in its interventions. Aside from this, our survey of teachers of compulsory secondary education allows us to conclude that the practical application of the intercultural discourse is rather poor, because among other things it is seen as a «problem» only affecting those who have students from diverse ethno-cultural backgrounds in their schools. And when action is taken, it does not meet the requirements of the intercultural model.

INTRODUCCIÓN

El cambio social y educativo es fácilmente observable en la España del siglo XX y, especialmente, a partir de la década de los setenta. Este cambio ha comportado esfuerzos para universalizar la escolarización, luchar por la aún no conseguida igualdad de oportunidades de acceso y dentro del sistema educativo, dar voz a diferentes expresiones culturales, etc. Desde una perspectiva socioeducativa (Puelles 1980; Lerena 1986; Varela 1999) en España se pueden distinguir tres grandes modalidades de enseñanza en correspondencia, en líneas generales, con una tipología de es-

(*) Universidad de Lleida.

Fecha de entrada: 31-01-2002 Fecha de aceptación: 18-06-2024

tructura social también tripartita: 1) una enseñanza tradicional en consonancia con una estructura social de capitalismo raquítico y predominio de la economía agraria; 2) una enseñanza tecnocrática que trata de adecuarse a una sociedad industrial sometida a un intenso proceso de modernización; y 3) una enseñanza «postmoderna» o «multicultural» en respuesta a los retos de la globalización en una sociedad tecnológicamente avanzada. Lo que es realmente notable es que estos cambios se suceden en poco más de treinta años, es decir, desde finales de los sesenta hasta el momento presente (Samper, Garreta y Llevot 2002). Evidentmente, estos cambios del modelo comportan, y van unidos, a nuevas exigencias y cambios estructurales, formativos..., del profesorado. Por sólo citar un ejemplo, la *Ley General de Educación* del año 1970 presenta al profesor como un técnico que aplica el conocimiento que se crea, mientras que la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* de 1990 lo presenta como un profesional reflexivo –polivalente, flexible...

La sociedad ha cambiado, la sociedad cambia, y con ésta lo que significa, lo que se pide y se exige a la escuela y a su profesorado. En una sociedad de cambio y en transformación, la escuela se convierte en la institución que debe resolver todas o muchas de las situaciones que van apareciendo y, por tanto, se le atribuye la capacidad de instruir y socializar a las nuevas generaciones para esta realidad cambiante. La educación en general y las escuelas en particular se convierten en receptáculos en los que se deposita, sin ceremonia, lo que la sociedad no consigue resolver e incluso los problemas insolubles (Hargreaves 1996). Para A. Hargreaves, a medida que pasa el tiempo se van cargando los sistemas escolares, y sus profesores, con trabajos de regeneración económica –empujando a hacer hincapié en las matemáticas, la ciencia y la tecnología y a mejorar la actuación en el ámbito de las habilidades básicas y a restaurar los niveles académicos–, reconstrucción de culturas e identidades –los currícula escolares se llenan de nuevos contenidos que resaltan la unidad e identidad históricas, geográficas y culturales, contenidos que los profesores deben dominar e impartir–..., y todo esto a menudo en contextos de restricción en cuanto a dotación económica.

> «Los profesores saben que su trabajo está cambiando, al mismo tiempo que el mundo en que se desenvuelven. En la medida en que las actuales estructuras y culturas de la enseñanza se dejan tal cual están, la tarea de responder a estos cambios complejos y acelerados desde el aislamiento sólo creará mayores sobrecargas, intensificación, culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono pasivo. (...) A medida que las escuelas ingresan en la era postmoderna, algo habrá que hacer. Quizá sea con respecto a la calidad del aprendizaje en el aula, cuando los profesores se multipliquen y el currículum se amplíe cada vez más para apenas conseguir hacer frente a más y más exigencias. Quizá sea cuando en relación con la salud, la vida y la energía de los profesores, cuando vayan siendo aplastados bajo las presiones de los múltiples cambios ordenados. O quizá sea en relación con las estructuras y culturas básicas de la escolarización, reinventadas para los fines del mundo postmoderno y las presiones que ha de afrontar, y realineadas con ellos. Éstas son las rígidas opciones ante las que nos encontramos. Las reglas del mundo están cambiando. Es hora que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas».
>
> (Hargreaves 1996, p. 287)

En este proceso que también afecta al profesorado de España y, en concreto, de Cataluña, hay una cuestión implícita en la misma postmodernidad que supone uno de los nuevos retos a los que se debe hacer frente, según algunos discursos se trata de una carga más en el pesado fardo que el profesorado lleva. Cada vez se proyectan más expectativas sociales sobre la edu-

cación[1], exigiendo al profesorado más responsabilidades y que se hagan cargo de la educación cívica, multicultural, para la salud, para la paz, para la tolerancia, vial, moral, sexual, etc.

Situados en un contexto parecido, en las siguientes páginas trataremos de ver si la diversidad cultural representa una u otra carga, más o menos pesada, en el «fardo del profesorado». Además, pretendemos ver el grado de aceptación del discurso intercultural, así como la traducción práctica del mismo, eso sí, exponiendo antes un breve análisis de la evolución que ha experimentado Cataluña en el tratamiento de la diversidad cultural. Como apunta el título, partimos de la idea de que el discurso intercultural dominante en Cataluña no es mucho más que eso, un discurso. Por lo que más que de una realidad deberíamos hablar de un espejismo que puede, por la ilusión misma de que ha cuajado, frenar el desarrollo práctico de este modelo.

LA EVOLUCIÓN DEL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN CATALUÑA

La evolución constatada en otras sociedades en cuanto al tratamiento de la diversidad cultural no nos es ajena en Cataluña –y en España– a pesar de que el ritmo y el momento no coinciden. Para N. Tarrow (1990) para llegar a enfoques interculturales una sociedad debe haber puesto en práctica y superado otros de carácter asimilacionista, integracionista, pluralista, etc. Concretamente, para la autora las fases a seguir son: la asimilación (perspectiva monocultural); la integración (a través de programas compensatorios); el pluralismo cultural (además de transmitir la cultura dominante se tienen en cuenta las culturas y lenguas minoritarias, pero manteniendo las distancias); la educación multicultural para todos (extensión del anterior paradigma al alumnado minoritario y mayoritario) y la interculturalidad (interacción, enriquecimiento...; afectando, también, a todos). Todo lo cual se puede condensar en: asimilación; acomodación (integración, pluralismo cultural y educación multicultural para todos) e interculturalidad.

En Cataluña estos pasos se han realizado en parte, pero sólo en parte, ya que como argumentaremos y se puede ver en Pascual (1992), Colectivo IOE (1996), Palaudàrias (1998), Akkari y Ferrer (2000)... todavía queda bastante camino por recorrer para que podamos referirnos a Cataluña como una sociedad donde se ha impuesto la educación intercultural. La asimilación, la integración, a través de la discriminación positiva con los programas compensatorios y, parcialmente, el pluralismo cultural parecen haberse realizado. Pero no es así en cuanto a la educación multicultural para todo el mundo y la educación intercultural, que tendría implícita la idea de interacción y enriquecimiento de todos los miembros de la sociedad y que en Cataluña no deja de ser un discurso. De hecho, para J. P. Liégeois (1994 y 1998) la educación intercultural aún es, en buena parte de Europa, un proyecto sobre el que debemos interrogarnos, más aún cuando todavía golpea a algunos grupos la desigualdad y el fracaso.

La evolución realizada en España, y Cataluña, debe ser analizada a partir de lo sucedido con los gitanos, un colectivo con

(1) «Cada vez que aparece un nuevo problema social, como la extensión del uso de las drogas o el aumento de la violencia entre los jóvenes, en seguida se pretende solucionarlo elaborando los correspondientes programas educativos y considerando a las escuelas y a los profesores como responsables directos. La sociedad cambia el color de su discurso. Se olvida el enfoque social de los problemas y el análisis de sus causas; y con independencia del origen y de las pautas de desarrollo de estos fenómenos sociales, se añade una nueva utopía a las peticiones utópicas que sobre la educación se proyectan» (Esteve 1997, p. 83).

una identidad étnica resistente y sobre el que en más ocasiones se han aplicado políticas de integración –léase, generalmente, asimilación– en la sociedad y en la escuela[2]. Como la llegada de un importante volumen de inmigrantes de origen extranjero es relativamente reciente, las primeras actuaciones que encontramos se dirigen a los gitanos. Así, por ejemplo, en la enseñanza obligatoria, la anterior Enseñanza General Básica (Garrido y Torres 1986), se ha «experimentado» con: escuelas segregadas para gitanos –por ejemplo, las escuelas puente– regidas por el convenio del Ministerio de Educación y Ciencia del año 1978[3]; aulas segregadas para gitanos –diferente de los primeros, a pesar de que se pueden presentar como una propuesta integradora–, y, finalmente, alumnado gitano incorporado a la escuela pública, cuya presencia generalmente está apoyada por medidas compensatorias (Programas de Educación Compensatoria a los que más adelante nos referiremos). En esta última situación nos encontramos actualmente, cuando ya no sólo se define la diversidad cultural en el aula por la presencia de gitanos, pues el volumen de alumnado de origen inmigrante ha ido creciendo de forma considerable[4].

En el ámbito concreto de Cataluña, se dio un paso más allá de la compensación cuando en el año 1992 el *Departament d'Ensenyament,* al definir el currículum de la educación primaria (*Departament d'Ensenyament* 1992) y secundaria obligatoria (*Departament d'Ensenyament* 1992b), hizo una tímida referencia a «la interculturalidad». Para el *Departament* era necesario que las innumerables opciones que diariamente se toman sean coherentes con un proyecto educativo que tienda hacia una sociedad intercultural y que fomente la capacidad de relación interpersonal y la inserción y actuación social (1992, p. 96). Pero es en 1996, con la publicación del «Eje Transversal sobre Educación Intercultural», cuando se realiza una apuesta más clara para avanzar hacia este nuevo modelo. En este documento (*Departament d'Ensenyament,* 1996) se afirma que la educación debe preparar a las nuevas generaciones para la vida en la sociedad catalana, finalidad que implica desarrollar en todos los alumnos un conjunto de actitudes y aptitudes respecto a la cultura propia y la diversidad cultural existente en la sociedad y en la escuela: arraigo a la propia comunidad y apertura, respeto y diálogo, tolerancia y sentido crítico, convivencia y superación constructiva de los conflictos, empatía y afirmación de la propia identidad, etc. En este marco se invita al profesorado a introducir en las escuelas estos planteamientos y que no los vean como otra sobrecarga en su trabajo docente generadora de preocupación y estrés.

El documento considera que no debe ser una práctica educativa superficial, que se tenga que dar al margen del currículum ordinario, ni dirigida sólo al alumnado minoritario culturalmente diferente. La educación intercultural está pensada para todo el alumnado con la finalidad de llegar a la mencionada «competencia cultural» y para

(2) Ver Fernández Enguita (1996).

(3) Ver Secretariado Nacional Gitano (1982), en el que se presenta un estudio de las escuelas puente para gitanos acogidas al Convenio del Ministerio de Educación y Ciencia y el Secretariado Nacional Gitano.

(4) La presencia del alumnado de origen extranjero en las aulas de Cataluña no se ha mantenido precisamente estancado a lo largo de los años. Esta presencia se va incrementando a medida que se van instalando familias, sobre todo vía reagrupación familiar. Por ejemplo, eran 23.462 en el curso 2000-01, hecho que contrasta con los 10.000 que se contaban pocos años antes, en el curso 1991-92 (Jordán, 1998). Esta duplicación se ha realizado en unos pocos años y se pronostica su continuo crecimiento (por el aumento del asentamiento y la reagrupación de familias).

todo centro y aula. Así, los objetivos de esta concepción de educación intercultural serían: trabajar las actitudes interculturales positivas (respetar, valorar, tolerar, superar prejuicios); mejorar el autoconcepto personal, cultural o académico (cuidar de la identidad cultural propia, introducir elementos culturales diferentes); potenciar la convivencia (descubrir parecidos, jugar y aprender cooperativamente, resolver constructivamente los conflictos) y mejorar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado (maximizar el rendimiento, adecuar los curriculum, manifestar expectativas positivas). Vistos estos objetivos, utilizando como referente a F. Ouellet (1991), que diferenciaba los esfuerzos de promoción de la educación intercultural en tres paradigmas –la promoción del pluralismo cultural[5], la toma en consideración de las diferencias culturales[6] y la lucha contra el racismo[7]– la posición tomada en este documento por la *Generalitat de Catalunya* respondería en gran parte al segundo, es a decir, a la toma en consideración de las diferencias culturales, que postula que es necesario preparar al alumnado para vivir en una sociedad culturalmente diversa. De esta forma, son coincidentes los principales objetivos de este paradigma: buscar la participación e implicación de los padres en el proyecto educativo, sensibilizar respecto a la diversidad cultural, promover la implicación del profesorado y considerar importante la lengua materna. Eso sí, si analizáramos con más profundidad el discurso deberíamos matizar algunos de estos objetivos por las prioridades y especificaciones que aparecen en el documento, como la referencia a las lenguas maternas, que a pesar de ser importantes no se duda en «sacrificar» cuando se cree mejor priorizar otras: «*Es razonable, por ejemplo, y sin sacrificar la oferta de lenguas minoritarias (caló, beréber...), que se deba priorizar la posibilidad de que todo el alumnado pueda dominar otras lenguas de gran potencialidad adaptativa actual (inglés, francés, alemán...).*» (*Departament d'Ensenyament* 1996, p. 16). A pesar de esto también es cierto que el *Departament d'Ensenyament* dentro del

(5) Para F. Ouellet, si el primer paradigma se impone se vería crecer el número de escuelas que tienen sólo alumnado de un determinado grupo étnico recibiendo enseñanza en su lengua propia, al menos durante los primeros años de escolaridad. En este contexto, la escuela jugaría un rol complementario al de la familia en lo referente a la iniciación en los valores culturales y religiosos, pero no dejaría de generar problemas de organización y quejas de los padres en los centros donde no haya una concentración suficiente para crear una escuela étnica. Para F. Ouellet, aunque este modelo comporta ventajas para algunas comunidades culturales (término que a menudo se utiliza en Quebec, pero que cada vez es más criticado ya que se considera que divide a la sociedad quebequesa), no sería lo adecuado al resaltar el pluralismo cultural dentro del sistema educativo.

(6) El segundo paradigma, basado en la toma en consideración de las diferencias culturales, tiene como eje no la promoción de las identificaciones y las culturas minoritarias, sino la preparación del alumnado para vivir en una sociedad culturalmente diversa. En este modelo se toman iniciativas con el objetivo de: considerar la lengua materna un puntal importante del aprendizaje escolar y, en particular, del aprendizaje de la lengua de enseñanza; buscar la participación e implicación de los padres en el proyecto educativo de la escuela; sensibilizar que la diversidad cultural es un fenómeno con el que deberán convivir en la sociedad y que es común al resto del planeta –esto se realizaría en escuelas que tengan o no diversidad en las aulas–; promover la implicación del profesorado en un proyecto que, sin promover los particularismos culturales, pretende desarrollar en todo el alumnado el placer y la capacidad de trabajar en la construcción de una sociedad en que la diferencia es un factor de cohesión más que de división.

(7) El último modelo, centrado en la lucha contra el racismo, es considerado por Ouellet un referente de todos los defensores de la educación intercultural a pesar de que es evidente que, según el paradigma, este énfasis puede variar.

Plan Interdepartamental de Inmigración 2001-04 (*Secretaria per a la Immigració* 2001) realiza un programa de aprendizaje de la lengua y cultura árabes. Este programa pretende promover cursos para el alumnado procedente de la cultura árabe, en las escuelas de zona de alta concentración de este alumnado, para que la conserven y a la vez se sientan acogidos en Cataluña. Este programa es de libre elección y se desarrollará en horario extraescolar.

En Cataluña, estas orientaciones interculturales trasladan a los centros escolares la solicitud de que lentamente vayan adoptando –en el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular– sus objetivos (pocos en un principio para asegurar que se llevarán realmente a la práctica e ir avanzando progresivamente). Para conseguirlo, se proporcionan algunos criterios básicos para elaborar el Proyecto Educativo de Centro en la línea de la interculturalidad, entre otros: proponer líneas de actuación para erradicar prejuicios, reflexionar sobre la sociedad multicultural y lo que representa; asegurar la participación de los padres; priorizar el diseño de objetivos en torno de la interculturalidad y debatir desde áreas diferentes propuestas culturales... Para cerrar esta referencia a la evolución realizada, es interesante señalar cómo en el curso 2000-01 la política de educación intercultural del *Departament d'Ensenyament* se centra y define a partir de cinco grandes ámbitos de actuación: la acogida a la escuela del alumnado recién llegado (ver *Departament d'Ensenyament* 2001); el apoyo en la escolarización del alumnado extranjero; la formación del profesorado sobre educación intercultural; el apoyo a la docencia (materiales didácticos); y la promoción y participación en ámbitos de debate sobre educación intercultural (Castella 2001)[8].

EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Una de las primeras actuaciones que surgen al superar, en gran parte, las anteriores políticas de exclusión y segregación es la creación del Programa de Educación Compensatoria[9]. En el curso 1999-2000, 81 profesionales (profesorado de enseñanza obligatoria) y cinco asistentes sociales han realizado actuaciones en 500 centros de toda Cataluña (en 300 de forma intensiva y en 200 de forma puntual). Con esta plantilla, a menudo no se puede dar respuesta a todas las demandas y se ven obligados a seleccionar los casos[10]. Ya en 1997 M. Bartolomé ponía de manifiesto la

(8) Para un análisis en profundidad de estas actuaciones más allá de lo expuesto se puede consultar Garreta (2002).

(9) En España, la Educación Compensatoria se inicia en 1983 (*Real Decreto* 27 de abril 1983, BOE 11 mayo) con la creación de un programa específico para beneficiar las zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente. A finales de 1990 se firmó el convenio por el que el *Departament d'Ensenyament* de la Generalitat asumía el programa en Cataluña, momento a partir del cual se centra en la prestación de ayuda para la plena integración del alumnado con problemas de marginación social –en la práctica los alumnos en riesgo de marginación social son principalmente los de etnia gitana y los de origen inmigrante, concretamente los del llamado Tercer Mundo (ver Crespo 1997; Garreta 1999; Llevot 2000; entre otros).

(10) El PEC no actúa en todas las escuelas que tienen alumnos de origen extranjero –o gitanos–, sino que lo hace en les escuelas que lo solicitan oficialmente. «Inspección de Enseñanza, teniendo en cuenta las propuestas del profesorado del programa es quien decide cuáles serán los centros donde se trabajará durante el curso. Debido a la gran cantidad de solicitudes que reciben se debe dar preferencia a unas escuelas determinadas e intentar combinar diferentes niveles: las que han recibido alumnos inmigrantes por primera vez con las que habían iniciado un proceso intercultural. Por ello es habitual que los profesores del pec no vayan todos los cursos a las mismas escuelas: pueden ir un año, al siguiente no, y volver al tercero» (Crespo 1997, p. 645). Sin embargo,

desproporción entre la cantidad de funciones y trabajos asignados y el número de profesionales del programa, y más cuando se pretende abandonar el modelo compensatorio para avanzar hacia el modelo intercultural. Generalmente se encuentran desbordados por la suma de las demandas iniciales y las que a lo largo del curso les van llegando.

Nuestros datos[11] reflejan que en el curso 2000-01 el 11,5% de los docentes entrevistados habían recibido apoyo del Programa de Educación Compensatoria y un 15,3% lo había recibido en cursos anteriores. Las intervenciones se han realizado principalmente en el nivel de primaria y en aulas donde hay alumnado gitano y de origen africano (por otro lado, en el 95% de los centros que no tienen gitanos o inmigrantes africanos no ha intervenido el programa)[12]. Como es lógico, si la elección se hace en función de la presencia de unos determinados colectivos, ésta incrementa las posibilidades de que el centro sea escogido para llevar a cabo la intervención. Conociendo la distribución del alumnado minoritario (Jordán 1998; Almeda, Rubí y Antón 2000) y el criterio de elección de los centros donde intervienen es evidente que se trata sobre todo de centros de titularidad pública (16,1%, ante el 3,8% de titularidad privada –concertada o no).

Las actuaciones llevadas a cabo por estos profesionales en los centros han sido: la adopción de medidas de acogida (37,5%), facilitar material adecuado

se intenta no dejar de lado aquellas escuelas que realmente lo necesitan, es a decir, las que tienen un importante porcentaje de alumnado de origen extranjero o gitanos.

(11) El trabajo propio que presentamos –empíricamente finalizado en enero de 2001– se basa en una encuesta a docentes de educación primaria y secundaria obligatoria de los centros públicos (74,5%), privados (0,9%) y privados concertados (24,6%) de Cataluña. A partir de los censos de docentes del Departament de enseñanza del curso 2000-01, se calculó la muestra necesaria que nos permitiese tener un grado de error óptimo señanza del curso 2000-01, se calculó la muestra necesaria que nos permitiese tener un grado de error óptimo para poder, posteriormente, realizar los análisis bivariados sin incrementarlo considerablemente. De esta forma, la muestra quedó en 740 docentes, que en el caso más desfavorable (p=q=50%) y con el 95,5% de confianza representaba un grado de error del 3,6. La selección de la muestra fue realizada a partir de la elección aleatoria de centros docentes del listado de los existentes. El único inconveniente fue que resultaba muy caro tener como criterio realizar una entrevista por nivel y centro, motivo por el cual se optó por que en cada centro de primaria se hicieran tres entrevistas a docentes de diferentes cursos, especialidades... como también en los de secundaria obligatoria. La diversificación de los entrevistados dentro del centro más la elección aleatoria de centros hace que consideremos que la muestra responde al criterio de aleatoriedad.

(12) En este punto, una de las aportaciones de nuestro estudio es analizar la percepción del profesorado sobre si lo que hace el pec es útil y suficiente. Pero antes pedimos que puntuaran el programa entre 1 y 10, escala a la que los docentes estaban acostumbrados. Los que tienen o han tenido el programa aprueban su actuación con una media de 5,5. Detrás de esta nota, en global baja, está la postura crítica de los entrevistados. Esta puntuación no diría nada si no nos referimos a lo que no acaba de funcionar y más pensando que en algunos casos no se trata de que consideren que el programa actúe mal, sino que no llega a cubrir todas las necesidades y no les dedican el tiempo que requieren (recordemos que el programa debe escoger las escuelas que atiende cada curso, además, como nos comentaba alguno de los profesionales: *«no se puede ir a tantos centros y hacerlo bien... no tenemos suficiente tiempo... o, mejor, suficiente personal»*). Así, a la pregunta de si algo de lo que ha hecho el programa en su aula les ha resultado poco útil, lo más frecuente es que respondan que todo es útil (58,5%, esta respuesta es más elevada en los centros y aulas con mayor presencia de alumnado de origen inmigrante) y otros insisten directamente que es insuficiente lo que se hace (18,5%). Son pocos los que van más allá en sus críticas. Sólo el 4% dice que no sirven de nada las intervenciones del programa. En síntesis, la baja puntuación y la crítica se generan en la percepción de que lo hecho desde el programa es insuficiente cuando se consigue que vayan al centro y al aula, pero también comporta la demanda de más apoyo.

(27%), refuerzo en el aula (21%)[13], otorgar becas de libros (15,8%) y de comedor (12%), asesorar al profesorado (14,5%), reforzar fuera del aula (13,5%), organizar jornadas específicas sobre diversidad cultural (6,5%), organizar formación de profesorado y luchar contra el absentismo (3,3%). Este conjunto de actuaciones se realiza tanto en primaria como en secundaria obligatoria[14], pero si diferenciamos entre escuelas públicas y privadas (concertadas o no), las segundas incrementan la respuesta de que el programa tiene como una de sus principales actuaciones dar becas para libros (28,5%) y comedor (28,5%). De los resultados no podemos deducir[15] que en estos centros las intervenciones son más compensatorias que interculturales, pero deberíamos preguntarnos por la tendencia manifestada –además de interrogarnos sobre si la causa es la demanda que hacen los propios centros o bien la oferta del programa. Éste sería el panorama actual de las intervenciones que se realizan a nivel más general en Cataluña –aparte dejamos actuaciones concretas de ámbito municipal o escolar– junto con la tarea que viene desempañando en el aspecto lingüístico el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), sobre todo en la incorporación tardía de alumnado de origen inmigrante (Castella 1999) y que es mejor valorado entre los docentes (la media de la citada escala entre 1 y 10 es de 6,3), aunque no así la coordinación con el anterior programa (ver Garreta 2002).

El Programa de Educación Compensatoria tiene también otros objetivos que no aparecen explícitamente entre los entrevistados: la sensibilización de los centros en educación intercultural, así como ayudar a la adaptación del currículum a ésta (Castella 2001). El desplegamiento y la concreción del currículum, procesos que requieren un conjunto de decisiones, se considera deben tener presentes las características de cada centro y son decisiones que quedan recogidas en: el proyecto educativo de centro (PEC), en el proyecto curricular de centro (PCC) y en la programación de ciclo (Departament d'Ensenyament, 1995). Para el Departament d'Ensenyament, el proyecto educativo de centro se compone de los principios pedagógicos y organizativos y del proyecto lingüístico. Por su parte, el proyecto curricular (PCC) es un documento eminentemente pedagógico que constituye un instrumento básico para concretar los planteamientos y opciones que respeten los principios y las prescripciones del currículum, la organización estructural del sistema educativo y la diversidad de características del alumnado. Y, por último, la programación de ciclo es la última concreción del currículum, que se organiza por unidades de programación, y donde se concretan y aplican las adaptaciones que permite el despliegue del currículum.

Para A. Jordán (1998), el proceso para elaborar un currículum intercultural en los centros consta de tres etapas lógicas: elaborar un proyecto educativo de centro (PEC) que tenga en cuenta el interculturalismo; traducir estas intenciones en un proyecto curricular de centro (PCC) concreto; y concretar la manera que se puede trabajar el interculturalismo en las diferentes áreas curriculares. Los autores, como el mismo *Departament d'Ensenyament* (1996; 1996b), dan una serie de orientaciones para que se tenga en consideración la interculturalidad en los citados documentos de forma que

(13) Este porcentaje se construye a partir de respuestas como que este profesional trabaja alguna materia con un alumno o más de la misma aula, trabaja o atiende algún alumno de forma individual, etc.

(14) Ya que no se observan diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas dadas por los docentes. Pero recordemos que, en los centros de secundaria, el pec está menos presente.

(15) Por los pocos docentes de la privada que han tenido apoyo o intervención del pec y que no permite la aparición de diferencias estadísticamente significativas.

impregne la práctica cotidiana de los centros escolares. Por eso nos preguntamos si estas orientaciones han tenido alguna repercusión en los centros y en qué grado el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro y las áreas curriculares han tenido en cuenta que vivimos en una sociedad multicultural y se han adaptado a esta realidad.

Centrándonos en el Proyecto Educativo de Centro, hemos pedido a nuestros interlocutores que nos digan en qué grado creen que se han «establecido criterios comunes para trabajar la diversidad cultural» en su centro. Las respuestas apuntan que un 15,5% del profesorado cree que se han adaptado «mucho» y un 35% «bastante», mientras que un 32,5% considera que «poco» y un 9% «nada». Como en otras ocasiones, estos datos se pueden diferenciar de forma que nos indican quiénes son los que más han adaptado el pec a la diversidad cultural: se trata del profesorado de primaria (media: 2,7)[16] –mientras que entre el profesorado de enseñanza secundaria obligatoria se piensa que la adaptación es menor, la media obtenida es 2,5. También es importante mencionar que la presencia de unos determinados inmigrantes, no gitanos, provoca mayor adaptación del pec a la diversidad. A medida que se incrementa la presencia de alumnado de origen inmigrante en el centro aumenta el grado de adaptación a la diversidad cultural del proyecto educativo de centro: si en centros donde no hay, la media se sitúa en «poca adaptación» (media: 2), en los que representan más de un 5% nos aproximamos a «bastante adaptación» (media: 2,8). No obstante influyen determinados orígenes: la adaptación es mayor entre los que tienen alumnado de origen comunitario, subsahariano, magrebí y asiático (en este orden), mientras que es bastante inferior cuando se trata de gitanos.

En un grado de adaptación parecido encontramos los Proyectos Curriculares de Centro, sobre los cuales preguntábamos si creían que se «había explicitado en el PCC la necesidad de atender adecuadamente la diversidad cultural». De esta forma, si en el anterior proyecto nos interesábamos por conocer si se habían establecido criterios comunes, en este caso era averiguar si creían que se había explicitado que hacía falta una atención adecuada. Las respuestas dadas vuelven a situarse entre el «poco» (27,5%) y el «bastante» (38,5%) –dejando de lado los pocos que no responden, el 17% dice que «mucho», mientras que el 10% «nada», resultando una media de 2,7. De nuevo, el profesorado de primaria es el que dice que se ha explicitado más en sus centros (media: 2,8) en comparación con los de secundaria obligatoria (media: 2,6). Pero esto quedaría parcialmente explicado si no tenemos en cuenta que, a medida que hay más alumnado de origen inmigrante en los centros, se menciona más que hay una concreción en el pcc –los que no tienen este tipo de alumnado dicen que está «poco explicitado» (media: 2); mientras que los que tienen como máximo un 5% se encuentran entre «poco» y «bastante» (media: 2,5) y los que tienen más de un 5% se sitúan cerca del «bastante» (media 2,8). Una vez más son los docentes que tienen alumnado gitano los que menos realizan estos cambios, y se incrementa de forma importante al tener alumnado de origen comunitario, subsahariano, magrebí y asiático (en este orden decreciente). Estos resultados nos siguen manteniendo en la opinión que se actúa más cuando existe diversidad cultural y sobre todo una determinada diversidad.

En cuanto al tercero de los pasos que es necesario realizar para elaborar un currículum intercultural, esto es concretar la manera en que se puede trabajar el interculturalismo en las diferentes áreas curriculares,

(16) En diferentes ocasiones, la media se ha confeccionado traduciendo la escala a valores. Concretamente, el «mucho» es considerado 4, el «bastante» 3, el «poco» 2 y el «nada» 1.

otra frase-estímulo nos ha permitido seguir profundizando en el trabajo que se ha llevado a cabo. En esta ocasión nos interesábamos por saber si se había «concretado cómo se puede trabajar la interculturalidad desde las diferentes áreas», lo que hemos obtenido es que no se ha hecho tanto camino como en los anteriores, que por lo expuesto a nuestro parecer tampoco es notable. Las respuestas dadas se concentran, otra vez, en la «poca concreción» (39%) y «bastante» (35%), en las puntas el 12% dice que «nada» y el 9% que se ha hecho «mucho». La media nos permite reafirmarnos en que las respuestas del conjunto del profesorado nos sitúan entre las dos respuestas mayoritarias: 2,4. En esta ocasión no podemos repetir que se ha tenido más en cuenta en la primaria que en la enseñanza secundaria obligatoria ya que en ambos casos la respuesta es casi idéntica. Lo que no es excepción a los anteriores análisis es que a medida que hay más presencia de alumnado de origen inmigrante en los centros se incrementa la respuesta afirmativa –los que no tienen lo han concretado «poco» (la media obtenida es 1,9), mientras que los que tienen menos del 5% lo han hecho entre «poco» o «bastante» (media 2,4) y los que tienen más de un 5% se inclinan más por el «bastante» (media: 2,6). También la presencia de gitanos comporta diferencia, en este caso tratándose de docentes que han concretado menos cómo trabajar en las diferentes áreas.

TABLA I

Adaptación a la diversidad en los centros educativos

	Establecer criterios comunes en el PEC para trabajar la diversidad cultural	**Explicitar en el PCC la necesidad de atender la diversidad cultural**	**Concretar cómo trabajar la diversidad cultural en las áreas de conocimiento**
Mucho	15,5	17	9
Bastante	35	38,5	35
Poco	32,5	27,5	39
Nada	9	10	12
No responde	8	7	5
Media	2,6	2,7	2,4
Desviación	0,88	0,89	0,83

En términos generales, de lo anterior se deduce que, cuando nos referimos a principios pedagógicos y organizativos (PEC) y su concreción curricular (PCC), el trabajo hecho es ligeramente mayor que cuando nos referimos a la concreción de los planteamientos en las áreas de conocimiento. Eso sí, no olvidemos que lo realizado hasta ahora viene condicionado por la presencia de alumnado etnoculturalmente diferente y por si se trata de gitanos o inmigrantes y qué inmigrantes. Así, si para A. Jordán el proceso para elaborar un currículum intercultural en los centros consta de tres pasos, podemos decir que los dos primeros se han iniciado y realizado en algunos centros, pero que el último nivel, el más concreto, no se encuentra en fase tan avanzada por la exigencia de un mayor compromiso.

Para seguir aproximándonos a la práctica hemos querido conocer si además en los centros el profesorado ha realizado alguna actuación en su aula. Esto ya no sólo

comporta que el conjunto del profesorado de la escuela esté más o menos interesado por esta cuestión sino que esté personalmente interesado el entrevistado y, en caso de no haber hecho nada, cómo se argumenta esta decisión. El primer dato a destacar es que más de la mitad de los entrevistados (51,5%) no ha hecho nada o porque no hay diversidad (41%) o porque creía que no era necesario (10,5%). En las respuestas obtenidas seguimos observando que existe la percepción de que estas cuestiones pertenecen a los centros y a las aulas donde hay diversidad cultural y, aparentemente, el profesorado considera que el resto del alumnado no se debe preparar para vivir en una sociedad culturalmente diversa. Es curioso y sintomático ver que un 29% de los docentes que tienen más de un 5% del alumnado de origen inmigrante argumentan que no hay que hacer nada, ya que no tienen diversidad. Además, diferenciando en función del origen etnocultural se pone de manifiesto que se sigue actuando según de quién se trate. Lo más interesante es que los que tienen alumnado gitano actúan, comparativamente, más en la dirección de la explicación puntual y de dedicar alguna sesión a la tolerancia que de realizar actuaciones más contundentes e implicadas en la dirección de la educación intercultural. Así, creemos poder concluir que mientras la presencia de alumnado de origen inmigrante –sobre todo africano– repercute más a nivel de planteamientos, cuando nos hallamos ante alumnado gitano esta traducción no es tan inmediata, hecho que sucede a la inversa, cuando nos referimos a prácticas concretas, ya que se realizan más actuaciones ante la presencia de gitanos, aunque generalmente puntuales.

Como venimos repitiendo, el profesorado que no ha hecho ninguna adaptación es más numeroso en la enseñanza secundaria obligatoria (el 40% dice que no tiene diversidad y el 13% que no es necesario hacer nada) en comparación con la primaria, los cuales reducen también la respuesta que no hay que hacer nada al 8%. Las adaptaciones se han hecho en los centros donde hay presencia de alumnado gitano y de origen inmigrante y, en relación con la menor presencia de éstos, hay menos actuaciones de este tipo en las escuelas privadas, sean o no concertadas (el 64% no lo ha hecho) que en las públicas (44%). Al contrario de lo que sucedía con las anteriores cuestiones, en este caso la adaptación la realizan menos los que tienen alumnado inmigrante que gitano –además cuando sólo hablamos de los que tienen alumnado de origen inmigrante, los que menos han hecho cambios son los docentes con alumnado de origen comunitario, subsahariano, magrebí (de menos a más actuación) y asiático. Observamos que es el mismo orden que cuando nos referíamos a la plasmación en el pec y en el PCC de la necesidad de contemplar la diversidad cultural, pero en este caso pone de manifiesto lo contrario.

Entre los que sí han actuado para tener en cuenta la diversidad cultural, de forma espontánea mencionan: que han dado explicaciones puntuales de la cultura de algunos alumnos (representan el 15% del total), han realizado cambios curriculares específicos (14%), han dedicado sesiones a la tolerancia (10,5%), han organizado tutorías (5%) y sesiones informativas para los padres del alumnado gitano o de origen inmigrante (4%), han organizado jornadas interculturales (2,5%), se han adaptado lingüísticamente (3%) y han explicado a las minorías la sociedad de acogida (0,5%). El hecho de que se trate de una respuesta espontánea nos permite ver la definición que se da sobre la adaptación a la diversidad cultural, a menudo interpretada de forma aditiva y no necesariamente transversal, es decir, impregnando todas las materias durante todo el curso.

TABLA II

Actuaciones para atender la diversidad cultural en el aula

Actuaciones	Total
Ninguna, no hay diversidad cultural	41
Ninguna, no hay que hacer nada	10,5
Jornadas interculturales	2,5
Sesiones informativas con las familias	4
Cambios curriculares específicos	14
Explicaciones puntuales de su cultura	15
Explicación a las minorías de la sociedad de acogida	0,5
Dedicar sesiones a hablar de la tolerancia	10,5
Tutorías	5
Adaptación lingüística	3
Otros	5,3
No sabe/no responde	0,7

Anima el ver que, si dejamos la anterior pregunta, donde los entrevistados dicen espontáneamente lo que habían hecho, y pasamos a sugerir si han intervenido en el aspecto curricular en el aula, se incrementa el número de respuestas positivas (el 32% dice haber adaptado el currículum –antes era el 14%– ante el 66% que dice que no[17]). Si queremos saber quiénes son los más activos, debemos tener en cuenta otra vez la presencia de gitanos e inmigrantes en el aula: siguiendo con lo dicho, al tratarse de prácticas concretas son los docentes con alumnado gitano en el aula los que dicen haber actuado más, en este caso adaptando el currículum a la diversidad cultural. Al mismo tiempo, ahondando en lo expuesto al ser los centros públicos los que mayormente tienen en sus aulas este alumnado son también los que más adaptaciones curriculares han realizado (37,5% y 80% respectivamente).

Por otro lado, no queríamos olvidar aquellos que no habían hecho la adaptación curricular, ya que resulta interesante profundizar en los argumentos que dan para no hacerlo. Este interés se desvanece, en parte, cuando la respuesta más frecuente reproduce anteriores resultados: «no es necesario hacer nada» (90%). Los datos, además de indicarnos que hay un profesorado que cree que no hay que actuar en esta dirección, también ponen en evidencia que siguen siendo las aulas sin alumnado etnoculturalmente diverso donde esta percepción es mayor (por ejemplo, el 96,5% de los que no tienen gitanos y/o africanos en su aula justifican su no acción con que no hay que hacer nada; ante el 84% de los que tienen). Además, en la relación entre esta presencia y la titularidad del centro, es el profesorado de los privados los que más responden así (93%). Otras respuestas apuntan que creen que sería necesario, o no se atreven a decir que no es así, pero... Los peros apuntados van desde que «hay mucho trabajo y no me puedo dedicar» (5%)[18], a «en mi asignatura no es necesario hacerlo» (3%), «lo han hecho

(17) El resto no responde a la cuestión.

(18) Si profundizamos más, observamos que la excusa, real o ficticia, del trabajo es más frecuente entre el profesorado que tiene minorías en su aula (7%), como también entre los de enseñanza secundaria obligatoria (6,5%).

otros y yo no tengo que hacerlo» (1%) y, en último lugar, «no saben cómo hacerlo» (0,5%).

Ante la alta respuesta de que no es necesario hacer nada, quisimos ver hasta qué punto ha cuajado el discurso intercultural entre los docentes y si lo consideran de difícil traducción práctica. Cabe decir que el *Departament d'Ensenyament* de la Generalitat de Cataluña en diferentes documentos otorga un papel importante a las actitudes del profesorado por lo que representan como modelos y puntos de referencia para el alumnado. Concretamente, en el campo que nos ocupa es el *Eix Transversal d'Educació Intercultural* donde la Generalitat de Cataluña (*Departament d'Ensenyament* 1996) señala el papel que deben jugar para que el planteamiento se convierta en una realidad. Partiendo de que si los responsables directos de su aplicación no asumen la educación intercultural y no le confieren la importancia que se le quiere dar difícilmente este planteamiento se podrá realizar, se insiste en la necesidad de que el profesorado lo haga suyo. La sensibilidad del profesorado se considera la condición más importante para conseguir un autoconcepto positivo en el alumnado de origen minoritario. Además, se afirma que unos docentes convencidos pueden influir muy significativamente en su alumnado, en la mejora de su rendimiento académico, su equilibrio psicológico y las actitudes de respeto, cooperación y espíritu crítico. Ningún profesor puede generar actitudes interculturales positivas en sus alumnos si no las posee y no las transmite de forma natural y espontánea. El profesorado debe adquirir un compromiso personal y profesional respecto al valor de la diversidad cultural dejando de lado, entre otras cosas, cualquier actitud etnocéntrica[19]. Para conseguir esto, se considera necesaria la reflexión de todo el profesorado, así como la formación específica[20].

Así pues, en la realidad catalana, ¿hasta qué punto la educación intercultural (modelo y discurso) es considerada la meta hacia la que dirigirse y cuáles son las posibilidades de concretarse en actuaciones en el centro y en el aula? En caso de que no fuese así, se justificaría que muchos docentes no opten por su desarrollo práctico. Este análisis se ha realizado a partir de una frase-estímulo a la que debían mostrar el grado de acuerdo y que afirmaba «la educación intercultural debería ser un referente para todos los centros de Cataluña». La frase fue altamente suscrita por los entrevistados (así, el 58% decía estar «muy de acuerdo» y el 38,5% «bastante de acuerdo»[21]). Aparentemente, el profesorado de la enseñanza obligatoria de Cataluña cree que todos, y repetimos todos, los centros docentes deberían tener como uno de sus referentes la educación intercultural. Parece, a partir de estos resultados, que la oposición de los

(19) Lo que a continuación iremos exponiendo puede enmarcarse en la respuesta dada a la frase *«el incremento de la diversidad cultural en las aulas supone incrementar peso a la carga que ya soporta el profesorado»* con la que el 42,5% estaría «muy de acuerdo», el 43,5% «bastante», el 10% «poco» y el 3% «nada», no respondiendo el resto. De momento no parece cumplirse la demanda del *Departament d'Ensenyament* de que no lo contemplen como una sobrecarga en su trabajo docente.

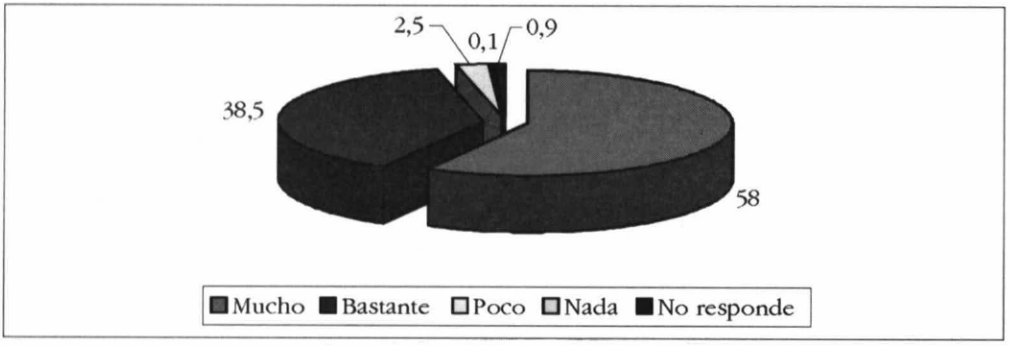
(20) La formación en el campo de la diversidad cultural de los docentes entrevistados puede sintetizarse (para ampliar se puede consultar Garreta 2002) en que el 57,7% no tiene ninguna formación; el 40,3% la tiene básica, ya que ha realizado algún curso de educación continua sobre este tema; y el 2% se ha especializado en este campo, pues ha realizado más de cuatro cursos de educación continua o estudios de tercer ciclo sobre esta cuestión. Por último, en las dos últimas categorías se encuentran sobre todo los que tienen alumnado etnoculturalmente diferente. Por otro lado entre los que no tienen formación se hallan los que no tienen este alumnado en sus centros o aulas.

(21) Al realizar la media, traduciendo las respuestas a valores (donde «muy de acuerdo» era convertido en valor 4, «bastante» en 3, «poco» en 2 y «nada» en 1), se obtiene que los entrevistados estarían entre el «mucho» y el «bastante de acuerdo» (3,5).

docentes no debería impedir la cristalización del discurso. Pero, evidentemente, los hay que no creen que la educación intercultural deba ser un referente para todos los centros (el 2,5% está «poco de acuerdo» y el 0,1% «nada»).

GRÁFICO 1

Grado de acuerdo con: «La educación intercultural debería ser un referente para todos los centros de Cataluña»



La opinión más contraria a la frase, aunque dentro el dominio del acuerdo, es manifestada por los profesores de la enseñanza secundaria obligatoria (el 3% dice estar «poco de acuerdo» y el 0,5 «nada»), mientras que los de primaria se muestran más de acuerdo (sólo el 2,3% está en desacuerdo; concretamente dando la respuesta «poco»; en este caso la media es 3,6). Otra diferencia a tener en cuenta es que en los centros públicos se está más a favor (media: 3,6) que en los privados (media 3,5). Hay que señalar que el acuerdo con la frase no depende de la mayor o menor presencia de alumnado etnoculturalmente diferente.

A pesar de este discurso tan a favor, a la luz de anteriores respuestas –como que no es necesario hacer nada– nos atrevemos a afirmar que ha cuajado sólo en parte, pensando en los centros en los que hay diversidad cultural, por tanto no se puede decir que todos los centros contemplen esas actuaciones.

Además, otra frase nos permite detectar hasta qué punto consideran que el discurso se puede convertir en una realidad. La respuesta dada a la frase «el discurso de la educación intercultural es difícil de traducir en la práctica cotidiana» alerta que, a pesar de que aparentemente se crea que se debe ir en una determinada dirección –al menos algunos centros–, no se ve claro cómo ponerse en camino y cómo puede realizarse. El profesorado entrevistado está «bastante de acuerdo» con que es difícil traducir a la práctica cotidiana la educación intercultural (media 3)[22].

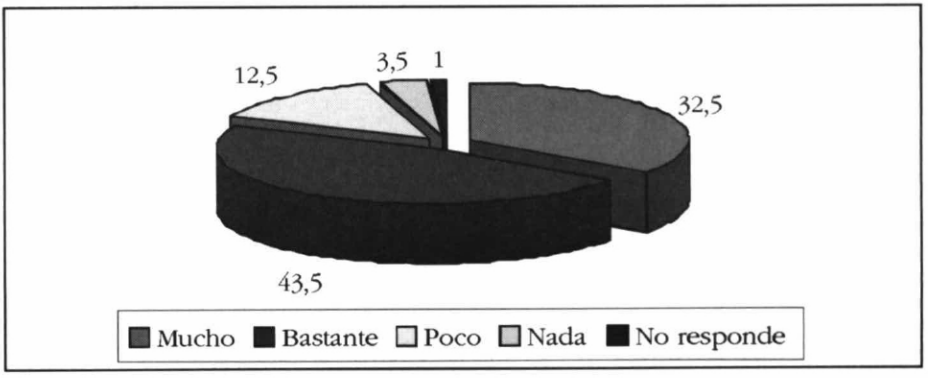
La opinión de que es difícil está más presente entre aquellos docentes que no se han formado en el campo de la diversidad cultural, la educación intercultural, etc. (media 3,2, con la que muestran el mayor

(22) Otra vez se ha traducido la escala a valores (a «mucho» se le ha dado el valor 4, a «bastante» el 3, a «poco» el 2 y a «nada» el 1) para poder hacer la media.

acuerdo con la frase) que coinciden con los de menos alumnado etnoculturalmente diferente en sus aulas. Así, la formación recibida parece haber facilitado una mayor confianza que es traducible a la práctica –a pesar de ello se muestran recelosos[24].

GRÁFICO II

Grado de acuerdo con: «El discurso de la educación intercultural es difícil de traducir en la práctica cotidiana»



BALANCE DE LA EVOLUCIÓN REALIZADA EN CATALUÑA

Ya en 1992, J. Pascual analizaba la respuesta de la administración catalana a la diversidad cultural concluyendo que el sistema escolar había mantenido intacto el currículum oficial y la única respuesta dada era el refuerzo a aquellos que llegaban a media escolarización. Respecto a los centros, consideraba que la admisión de alumnado de origen inmigrante a menudo era percibida como un problema –sobre todo cuando llegaban a media escolarización, tenían un nivel inferior a la mayoría de los autóctonos de su edad y cuando la escuela se convertía o se pensaba que se convertiría en escuela-gueto. Así, la oferta educativa era considerada unicultural y uniforme, tanto si entre el alumnado había presencia de minorías o no. Para M. Bartolomé (1997) lo dicho por Pascual debería matizarse y tener más en cuenta la aportación del Programa de Educación Compensatoria; las diversas experiencias –fruto de la creciente sensibilidad hacia la diversidad cultural–; los cursos de formación en este tema y el apoyo de movimientos, asociaciones e instituciones diversas, los convenios de carácter internacional; y los materiales y recursos que se van elaborando para ser utilizados por el profesorado.

Poco tiempo después, J. M. Palaudàrias (1998) afirmaba que la Administración y los servicios educativos habían generado un discurso en el que los conceptos de interculturalidad y educación intercultural llenaban el vacío creado por la inexistencia de orientaciones, estrategias y prácticas escolares en la diversidad cultural. Pero también aduce que la comprensión del discurso es difícil ya que debe

(23) La oferta formativa no deja de ser en muchos casos demasiado teórica, puede ser que fruto del sesgo de los mismos organizadores, que lo ven desde la distancia y no desde el aula y la cotidianidad, y puede llevar a los docentes a pensar que la interculturalidad es poco útil y no deja de ser un discurso.

articular las prácticas anteriores, esencialmente asimilacionistas, y los cambios que supone la traducción a la praxis del discurso intercultural. Esto comportó, entre otras cosas: que el profesorado hubiese promovido pocas prácticas y orientaciones nuevas y realmente interculturales y que cuando se hizo se cayera generalmente en la dinamización de acciones escolares en torno de las «otras culturas» sin demasiada reflexión previa, cayendo a menudo en el folklorismo –lo que Banks (1986) llamaba adición.

Más recientemente, A. Akkari y F. Ferrer (2000) afirman que la posición teórica y práctica actual respecto a la educación intercultural, tanto en las escuelas como en la administración pública y en la sociedad, es en general asimilacionista –aunque a la vez ven signos de apertura–, cosa que según su opinión está estrechamente relacionada con el proceso de fortalecimiento de la identidad cultural en Cataluña y la creencia implícita de que la diversidad más que enriquecer entorpece este proceso.

En síntesis, estos estudios nos presentan con más o menos contundencia que la práctica educativa es más asimiladora y compensatoria que propiamente intercultural. Nuestro estudio, centrado en lo que manifiestan los docentes, aborda el tema clásico de la sociología –la discrepancia entre los discursos y las prácticas– e indica que la dinámica de implantación de la educación intercultural a pesar del discurso publicado, aunque menos decididamente implementado, sólo ha cuajado en parte. Aunque parezca que la educación intercultural deba ser un referente para todos los centros, un análisis más pormenorizado saca a la luz que se piensa que es un tema para los centros y docentes –cuando no para los especialistas– que tienen alumnado etnoculturalmente diverso. En cuanto a la traducción de las directrices de la Generalitat, observamos que los citados pasos para elaborar un currículum intercultural se han realizado en algunos centros y aulas pero su presencia se desvanece a medida que nos acercamos a una mayor concreción de los planteamientos interculturales. No olvidemos que esta concreción se encuentra con la resistencia de los docentes en cuanto se percibe la diversidad cultural como una carga más, que, además, no tienen claro cómo encarar en el día a día del aula.

También es cierto que las actuaciones son diferentes en función del alumnado. Una primera diferenciación pone en evidencia que en centros con presencia de alumnado gitano se tiende a realizar actuaciones puntuales más que planteamientos generales en el Proyecto Educativo de Centro para tener en cuenta la interculturalidad y traducir estas intenciones en el Proyecto Curricular de Centro. Por otro lado, se observa la tendencia opuesta cuando se trata de alumnado de origen inmigrante, enfatizando en la constatación documental que hay que hacer algo pero finalizando con una menor repercusión en la práctica. Pero no se debe olvidar que esta diferenciación no representa todo el panorama, pues hay que diferenciar internamente al alumnado heterogéneo que hemos llamado de origen inmigrante. Así, mientras en los citados documentos se hace cada vez más evidente la presencia de diversidad a medida que nos acercamos a la inmigración que creemos más cercana a nuestra cultura, eso sí, siempre situando a mayor distancia a los gitanos –gitanos, asiáticos, magrebíes, subsaharianos y comunitarios–, sucede lo contrario cuando nos referimos a las prácticas, ya que se interviene más, aunque sea de forma puntual, cuando se percibe al alumnado como más «diferente» –de menos traducción práctica a más, el orden quedaría: comunitarios, subsaharianos, magrebíes, asiáticos y gitanos. Parece pues que la percepción de «distancia cultural» y «diferencia» juega su papel en la concreción del modelo.

Por todo lo dicho, no parece desacertado definir el estado de la educación

intercultural en Cataluña más como un espejismo que como una realidad. La existencia de un discurso poco concretado, la asignación de este trabajo y «carga» a los centros con alumnado etnocultural diverso y la no muy decidida política de implantación de la educación intercultural –recordemos, por ejemplo, las críticas realizadas al Programa de Educación Compensatoria– nos permiten ver que existe un largo camino por recorrer hasta aproximarnos al modelo que F. Ouellet llama de toma en consideración de las diferencias culturales y que la Administración catalana parece querer dibujar en el horizonte.

BIBLIOGRAFÍA

AKKARI, A. y FERRER, F.: «La educación intercultural en España y Suiza: un enfoque comparativo», en *Revista Española de Educación Comparada,* 6 (2000), pp. 285-316.

ALMEDA, E.; RUBÉ, G. y ANTÓN, X.: «Dades destacades sobre la immigració a Catalunya. Refusos, expulsions, devolucions, internaments i educació», en GESDI (GRUP d'ESTUDIS SOBRE els DRETS dels IMMIGRANTS): *Anuari de la immigració a Catalunya, 1999.* Barcelona, Editorial Mediterrània, 2000, pp. 93-119.

BANKS, J. A.: «Race, Ethnicity and Shooling in the United States: Past, Present and Future», en J. A. BANKS y J. LYNCH (eds.): *Multicultural Education in Western Societies.* New York, Praeger, 1986, pp. 30-50.

BARTOLOMÉ, M.: «Minorías étnicas, inmigración y educación multicultural. El estado de la cuestión en Cataluña», en M. BARTOLOMÉ (coord.): *Diagnóstico a la escuela multicultural.* Barcelona, Cedecs, 1997, pp. 27-81.

CASTELLÀ, E.: «Les polítiques escolars adreçades a l'alumnat d'origen immigrant». Barcelona, Trobada de Treball Catalunya-Quebec 24, 25 i 26 d'abril, 2001. (no publicado).

COLECTIVO IOE: *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela.* Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, 1996.

CRESPO, R.: «Inmigración y escuela», en: *II Informe sobre inmigración y trabajo social.* Barcelona, Diputació de Barcelona, 1997, pp. 625-663.

— *Currículum. Educació primària.* Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1992.

— *Educació secundària obligatòria.* Ordenació Curricular. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1992b.

— *Orientacions per al desplegament del currículum. Educació infantil i primària.* Modificacions i adaptacions del currículum. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1995.

— *Orientacions per al desplegament del currículum. Educació intercultural.* Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1996.

—: *Educació Secundària Obligatòria. Atenció a la diversitat a l'ESO: 50 idees per a l'acció.* Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1996b.

— *Pla d'acollida del centre docent.* Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2001.

ESTEVE, J. M.: *La formación inicial de los profesores de secundaria.* Barcelona, Ariel, 1997.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano.* Granada, Proyecto Sur Ediciones y Laboratorio de Estudios Interculturales, 1996.

GARRETA, J.: *La integració en l'estructura social de les minories ètniques.* Lleida, Universitat de Lleida, 1999.

— *El miratge intercultural. L'escola de Catalunya davant la diversitat cultural.* Lleida, Universitat de Lleida (no publicado), 2002.

GARRETA, J.; SAMPER, L.; LLEVOT, N. y CHASTENAY, M. H.: «Les rapports interethniques à l'école catalane: recherches récentes», en M. MCANDREW, y F. GAGNON, (dir.): *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*. Montreal/París, Harmattan, 2000, pp. 203-214.

GARRETA, J.; SAMPER, L., y LLEVOT, N.: «Les enjeux de la diversité culturelle dans l'école catalane (Espagne)», en *Revue des Sciences de l'Éducation de la Université de Montreal*, 2002 (en prensa).

GARRIDO, M. J. y TORRES, J.: «El problema de la educación de la población gitana», en SAN ROMÁN, T.: *Entre la marginación y el racismo*. Madrid, Alianza, 1986, pp. 129-140.

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

JORDÁN, A. (coord.): *Multiculturalisme i educació*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya-Proa, 1998.

LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel, 1986.

LIÉGEOIS, J. P.: *Tsiganes et Voyageurs*. Estrasburg, Conseil d'Europe, 1985.

LIÉGEOIS, J. P.: *Roma, tsiganes, voyageurs*. Estrasburg, Conseil de l'Europe, 1994.

LIÉGEOIS, J. P.: *Minoría y escolaridad el paradigma gitano*. Madrid, Editorial Presencia Gitana, 1998.

LLEVOT, N.: «Familias gitanas y centros educativos en Cataluña (España): la necesidad de una negociación», en *Orientamenti Pedagogici*, 6 (2000), pp. 1055-1072.

OUELLET, F.: *L'éducation interculturelle*. París, L'Harmattan, 1991.

PALAUDÀRIAS, J. M.: «Análisis de la política educativa en la escolarización de las minorías culturales en Catalunya», en X. BESALÚ; G. CAMPANI y J. M. PALAUDÀRIAS (comp.): *La educación intercultural en Europa*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1998, pp. 171-180.

PASCUAL, J.: «La socialització dels fills de magrebins a Osona», en J. L. ALEGRET, J. BOTEY et al: *Sobre interculturalitat*. Girona, Sergi, 1992, pp. 139-146.

PUELLES, M.: *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona, Labor, 1980.

SAMPER, L.; LLEVOT, N., GARRETA, J. y CHASTENEY, M. H.: «Éducation et ethnicité: le cas catalan», en M. MCANDREW, y F. GAGNON, (dir.): *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées: Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*. Montreal/París, Harmattan, 2000, pp. 127-145.

SECRETARIADO NACIONAL GITANO: *La escuela puente para niños gitanos*. Madrid, Secretariado Nacional Gitano, 1982.

SECRETARIA PER A LA IMMIGRACIÓ: *Pla interdepartamental d'immigració 2001-2004*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, 2001.

TARROW, N.: *A tri-level model of intercultural education in two regions of Spain*. Frankfurt, Deutsches Institut für Internationale Pèdagogische Forschung, 1990.

VARELA, J.: «Una reforma educativa para las nuevas clases medias», en M. FERNÁNDEZ (edit.): *Sociología de la educación*. Barcelona, Ariel, 1999, pp. 739-746.

FORMADORES DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA A SU CONOCIMIENTO PROFESIONAL

VICTORIA SÁNCHEZ GARCÍA (*)
MERCEDES GARCÍA BLANCO (*)

RESUMEN. La formación específica que deben poseer los profesionales que tienen como trabajo la formación de profesores y maestros en relación con las Matemáticas es un tema poco tratado en la literatura especializada. En este trabajo trataremos de aproximarnos al conocimiento específico que un profesional debe poseer para desempeñar la actividad de formador de profesores de Matemáticas. Dos ejes van a articular nuestro estudio: en primer lugar nos centraremos en algunos marcos conceptuales que posibilitan pensar sobre el proceso de llegar a ser un formador de profesores. A continuación, trataremos de identificar nuestras ideas previas e incorporación de experiencias. Basándonos en todo ello, intentaremos caracterizar una profesión que tiene por objetivo la formación de profesores de Matemáticas, en un intento de indagar sobre qué deben saber estos formadores como un primer paso para identificar componentes de conocimiento específico de su labor, y formulando cuestiones que deben ser respondidas a través de las aportaciones desde el campo de la Didáctica de las Matemáticas.

ABSTRACT. The specific preparation required of professionals who are dedicated to training Mathematics teachers is seldom dealt with in the specialised literature. In this paper we shall try to approach the specific know-how that professionals need to carry out the activity of training Mathematics teachers. Our study will have a dual approach. First of all we shall focus on some of the conceptual frameworks that make it possible to think about the process of becoming a teacher trainer. Then we shall try to identify our prior ideas and the incorporation of experience. Based on this, we shall try to characterise a professional activity which has as its goal the training of Mathematics teachers, in an attempt to find out what these trainers need to know as a preliminary step towards identifying the specific know-how required for their task, asking questions that are to be answered via contributions from the field of Mathematics.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la formación de los profesores y maestros en relación con las Matemáticas ha sido objeto de debate y ha dado lugar a numerosos trabajos e investigaciones, que han sido recogidos en diferentes publicaciones como el *International*

(*) Universidad de Sevilla.

Fecha de entrada: 15-04-2002 Fecha de aceptación: 10-06-2002

Handbook of Mathematics Education (1996) y revistas específicas; por ejemplo, *Journal for Mathematics Teacher Education).* Sin embargo, llama la atención que la formación específica que deben poseer los profesionales que tienen como trabajo la formación de esos profesores y maestros apenas se haya mencionado.

Uno de los primeros intentos por aproximarse desde diferentes puntos de vista a lo que podría caracterizar a los formadores de profesores de Matemáticas se puede situar en la *23 Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. En este Congreso tuvo lugar un *Research Forum* con el título general «Becoming a Mathematics Teacher Educator», coordinado por T. Cooney (1999), que contó con la participación de importantes investigadores. Aunque las diferentes contribuciones plantearon el problema desde una perspectiva general, y no llegaron a abordar el problema del conocimiento específico, entre sus aportaciones podemos destacar los intentos de proporcionar marcos conceptuales que permitan pensar sobre el proceso de llegar a ser un formador de profesores de Matemáticas, y de plantear futuras líneas de investigación. Entre estas líneas, destacamos el identificar cómo los formadores de profesores de Matemáticas desarrollan sus ideas previas sobre la forma en la que sus alumnos (estudiantes para profesores) aprenden el conocimiento necesario para enseñar, y cómo estos formadores incorporan sus experiencias profesionales en su práctica y con qué dilemas se enfrentan.

En el estudio que aquí vamos a desarrollar asumimos lo expresado por Tzur cuando afirma que:

> mi interés por el desarrollo de los formadores de profesores de Matemáticas esta enraizado en mi trabajo de estudiar el desarrollo de los profesores de Matemáticas,
>
> (Tzur, 1999, p.169)

y compartimos el proceso que llevó a este formador de profesores a reflexionar sobre su propia práctica. Este proceso surgió por la necesidad, como responsable de un curso de métodos matemáticos para futuros profesores, de explicarle a una posible profesora del mismo en qué iba a consistir su trabajo. ¿Podemos claramente describir en qué consiste el conocimiento específico que un profesional debe poseer para desempeñar la actividad de formador de profesores de Matemáticas?

Apoyándonos en nuestros intentos de buscar respuesta a esta pregunta (Sánchez y García, 2002) y en las aportaciones del *Research Forum* anteriormente mencionado, dos ejes van a articular el estudio que aquí presentamos. En primer lugar nos centraremos en algunos marcos conceptuales que posibilitan pensar sobre el proceso de llegar a ser un formador de profesores. A continuación, expondremos nuestras ideas previas e incorporación de experiencias. Basándonos en ello, nos aproximaremos a una profesión que tiene por objetivo la formación de profesores de Matemáticas, tratando de indagar sobre lo qué debe saber un formador de estos profesores como un primer paso para identificar componentes de conocimiento específico de su labor.

ALGUNOS MARCOS CONCEPTUALES DESDE LOS QUE ANALIZAR LA PROFESIÓN DE FORMADOR DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS

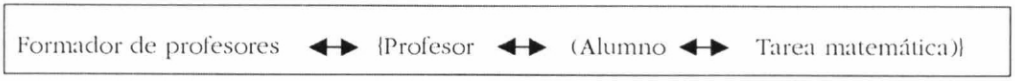
Un intento de caracterizar el trabajo de los formadores de profesores de Matemáticas lo podemos encontrar en Christiansen et al. (1986). Estos autores, basándose en las contribuciones teóricas sobre la idea de tarea y actividad (desarrolladas en los trabajos de Leontiev) como herramientas en la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas, proponen que, en el contexto de formación de profesores, el estudio de las

Matemáticas y la Didáctica de las Matemáticas como disciplinas científicas debería basarse en la actividad de los estudiantes para profesores con tareas que estén situadas en contextos relacionales suficientemente ricos. Esta aproximación orientada a la actividad proporciona, bajo su punto de vista y de acuerdo con sus hipótesis sobre el razonamiento humano, el mejor medio de apoyar las dimensiones sociales y personales de los estudiantes. Partiendo de esta posición, estos autores consideran que la actividad de los estudiantes para profesores sobre las tareas se desarrolla a través de una adecuada interacción con el formador de profesores, que en este nivel es el mediador responsable del desarrollo del conocimiento compartido. Se apunta así una característica del papel del formador de profesores, la de mediador en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Otra idea importante que nos ayuda a caracterizar la labor del formador de profesores de Matemáticas dentro de las propuestas de Christiansen et al. (1986) estaría vinculada a lo que constituye el objeto real de la actividad. Para ellos:

> este objeto no es la tarea matemática en sí misma, ni el análisis y clasificación de tareas matemáticas, ni la propia teoría de la actividad, ni está constituido por principios didácticos sobre el trabajo de los estudiantes sobre las tareas. El alumno en la escuela involucrado en actividad sobre las tareas matemáticas adquiere conocimiento matemático y aprende a usar sus matemáticas. El profesor de matemáticas (que va a interaccionar con el alumno y guía su aprendizaje) debe adquirir conocimiento exactamente sobre ese objeto y aprender a usar el conocimiento adquirido. El formador de profesores de matemáticas desarrolla su actividad sobre un objeto todavía más complejo y genera quizás práctica didáctica.
>
> (Christiansen et al., 1986, p.289)

En el siguiente esquema proporcionado por estos autores se muestran los diferentes objetos sobre los que se desarrolla la actividad, así como los sujetos que la desarrollan.



Estos diferentes niveles son útiles para pensar en el objeto de la actividad de los profesores (sus alumnos en actividad con las tareas matemáticas). También son útiles para mostrar el objeto de la actividad del formador de profesores (sus estudiantes para profesores en actividad con el objeto anteriormente mencionado). Además, contribuyen a encontrar formas en las que el formador de profesores puede apoyar al profesor, y tienen utilidad con respecto a las decisiones previas de los formadores de profesores sobre la estrategia que van a adoptar. Christiansen et al. (1986) proponen entre sus recomendaciones que deberían establecerse programas en los que los formadores de profesores, a través de un largo período de tiempo, interaccionen con los pequeños grupos y con el gran grupo de alumnos (estudiantes para profesores), iniciando, apoyando y mediando en un largo proceso. En este proceso, tienen como objetivo que el futuro profesor adquiera conocimiento y experiencia concerniente a los tres estados de la secuencia de trabajo (que ellos concretan en presentación, actividad independiente y reflexión final), y el potencial de dichos estados para apoyar la práctica en el dominio de la tarea-actividad.

Desde una perspectiva constructivista, Zalawsky et al. (1999) consideran el aprendizaje como un proceso continuo y dinámico de un individuo frente a un grupo, intentando dar sentido y construir significados basándose en sus experiencias e in-

teracciones con el entorno en el que están involucrados. En este sentido, tanto los profesores como los formadores de profesores pueden ser considerados como aprendices que continuamente dan sentido a sus historias, sus prácticas y otras experiencias. Dentro de un proyecto de formación permanente que trataba de formar profesores de matemáticas basado en estos principios y coherente con las reformas sugeridas por la NCTM (1989, 1991), estos autores consideran que la principal labor del equipo de formadores de profesores en un programa de estas características es ofrecer a los profesores oportunidades de aprender matemáticas en la forma que se espera que ellos las enseñen, e involucrarse en modelos alternativos de enseñanza. Ellos consideran que la reflexión es clave en el aprendizaje de los profesores y formadores de profesores, por lo cual incorporan en el programa elementos que permitan la reflexión y autoanálisis en ambos colectivos. Apoyándose en la triada que caracteriza la enseñanza proporcionada por Jaworsky (1994), que consideran consistente con las perspectivas constructivistas del aprendizaje, utilizan dicha triada para describir en una forma general las tareas de los formadores de profesores involucrados en el estudio, así como para analizar y discutir sus resultados.

TABLA I

Tareas y contenidos de los formadores de profesores

Grupo de educadores Matemáticos	**Tarea** ---------- **organizar el aprendizaje de / ser sensible a**	**Proporcionar contenidos que constituyen un reto (*) en**	**Contexto**
Formadores de profesores de Matemáticas (FPM)	Profesores de Matemáticas (PM)	Matemáticas que constituyan un reto Manejo del Aprendizaje estudiantes Ser sensible a los estudiantes	-Contextos de aula -Grupos de trabajo con PM -Tutoría individual -Cursos universitarios

(*)'challengign' en versión original
fuente: Zaslavsky et al., 199, p. 143.

Análogamente al modo en el que los profesores van siendo expertos en la enseñanza como resultado de su propia práctica, un importante elemento para llegar a ser formador de profesores de matemáticas se vincula a experiencias que faciliten el aprendizaje de los profesores de matemáticas. De la misma forma que un profesor enseñando a los estudiantes matemáticas y reflexionando sobre ello puede desarrollar su conciencia de (y su conocimiento sobre) la triada de enseñanza, un formador de profesores, al ir proporcionando oportunidades para que los profesores desarrollen

sus correspondientes experiencias en relación a los tres dominios que componen la triada de enseñanza, es probable que llegue a ser más conocedor de esos dominios con respecto al aprendizaje del profesor.

Estos autores adaptan el modelo de Steinbring (1998) para ayudar a pensar sobre (y ofrecer explicaciones con relación a) el modo en que los formadores de profesores de matemáticas pueden aprender en diferentes formas y contextos. Estos formadores deben ofrecer experiencias de aprendizaje para los profesores de matemáticas. El contenido de estas experiencias incluye aspectos del conocimiento profesional de los profesores, en el que las matemáticas es una de las componentes. Los profesores trabajan tareas de aprendizaje, les dan sentido y construyen significado en unas formas subjetivas, siendo los problemas que ellos resuelven matemáticos, pedagógicos o ambos. Reflexionando y comunicando sus ideas, los profesores desarrollan su conocimiento profesional. Observando a los profesores y reflexionando sobre sus procesos de aprendizaje los formadores de profesores llegan a ser conscientes de las hipótesis que subyacen en su propio conocimiento y práctica, y de las interpretaciones y necesidades de los profesores. Esto proporciona algunos aspectos del conocimiento del formador de profesores. Otros aspectos en relación a la forma en la que generan su conocimiento pueden ser explicados en términos de su participación en una comunidad de práctica (Lave et al., 1991).

En definitiva, todo lo anterior nos permite afirmar que el identificar y caracterizar el objeto de la actividad del formador de profesores, considerar su papel como mediador y asumir que la reflexión y el autoanálisis son procesos que intervienen en el aprendizaje del formador, es una información relevante que hay que tener en cuenta cuando se intenta caracterizar el conocimiento profesional de este colectivo.

En este estudio, vamos a adoptar inicialmente una postura autorreflexiva para intentar buscar respuestas a preguntas como las planteadas por Tzur (1999) en el sentido de ¿qué significa formar profesores de matemáticas?, ¿cómo se llega a conocer como formar profesores de matemáticas?, o ¿cómo se promueve la formación de los formadores de profesores de matemáticas?, siendo nuestro propio proceso de formación el eje para articularlas. Autores como Guilfoyle et al. (1996) sugieren que los análisis autorreflexivos pueden ser adecuados para investigar en el desarrollo de los formadores de profesores. Coincidimos con estos autores en que la autorreflexión puede tener un papel como generadora de preguntas, pero es necesario construir un «conocimiento teórico» que permita generar respuestas fundamentadas.

UNA APROXIMACIÓN AL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL FORMADOR DE MAESTROS Y PROFESORES DE MATEMÁTICAS DESDE NUESTRA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DE FORMAR PROFESORES

La percepción de la existencia de un conocimiento específico del profesor de Matemáticas comenzamos a tenerla en el trabajo cotidiano que habíamos desempeñado en dos vertientes, profesores de Secundaria en activo y formación de maestros en la Escuela de Magisterio. Quizás por esto, cuando tratamos de fundamentar una respuesta desde la Didáctica de las Matemáticas, nos aproximamos a la conceptualización del trabajo del profesor desde una perspectiva profesional. Adoptar esta perspectiva llevaba asociado la caracterización del conocimiento específico necesario para enseñar matemáticas, empezando a establecer la diferenciación entre el profesor de Matemáticas de aquellos que, tenían las propias Matemáticas como cuerpo específico de actividad. Esto tuvo unas implicaciones en como entendíamos la formación

de profesores y en la caracterización de lo que pensábamos debía ser un formador de profesores de Matemáticas. Se trataría ahora de abordar el trabajo del formador de profesores como una profesión y, como sucedió en el caso anterior, la primera tarea sería la identificación de un conocimiento específico que pueda permitir incidir sobre lo que debería ser su formación.

Partimos de lo que para nosotras ha significado formar profesores de Matemáticas, que hemos entendido como formar profesionales autónomos capaces de elaborar su propia perspectiva sobre lo que significa enseñar Matemáticas. Este aspecto profesional nos llevó a prestar gran atención a lo que podría considerarse específico de esta profesión sobre la base de la caracterización de su práctica (Sánchez, 1992). Los intentos por profundizar en esa especificidad de la labor del profesor de Matemáticas, la reflexión sobre nuestro propio trabajo como formadores de maestros y las necesidades percibidas en tareas de formar maestros y profesores de Matemáticas, nos hicieron ser conscientes de que no era suficiente introducir o cambiar los contenidos tradicionales de los programas de formación. Empezamos a asumir que no toda persona que sabe matemáticas tiene el conocimiento adecuado para ser profesor de matemáticas. Esto nos condujo a un proceso en el que, incorporando las aportaciones de otros compañeros (Llinares 1991, 1994a, 1994b, 1999), la información que íbamos recogiendo de los resultados de las investigaciones (Shulman, 1986, 1987; Bromme, 1994), y nuestras propias reflexiones (García, 1999, 2000, en prensa; Llinares y Sánchez, 1990; Llinares et al., 2000; Sánchez et al, 2000), fuimos tratando de caracterizar que conocimiento podría ser necesario para enseñar Matemáticas.

Una trayectoria análoga nos ha llevado a ser conscientes de que el conocimiento de un profesor de Matemáticas no es el adecuado para ser formador de profesores de Matemáticas. En nuestro propio proceso de formación hemos ido detectando que también esta profesión de formador de profesores tiene un cuerpo de conocimiento específico, y que aspectos tales como ser capaz de:

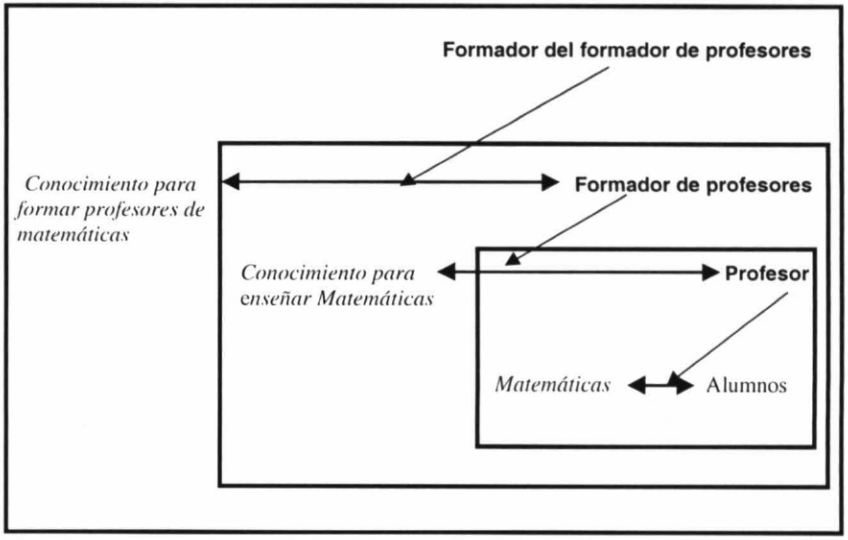
- diseñar actividades que generen en los estudiantes para profesores un conocimiento de las representaciones matemáticas entendidas como un instrumento de la labor de enseñar matemáticas,
- crear situaciones en las que se pueda producir una reflexión sobre los procesos de aprender a enseñar matemáticas,

entre otros, deben ser componentes del conocimiento del formador de profesores de Matemáticas.

Nos podríamos ahora plantear la siguiente pregunta: ¿Qué elementos han jugado un papel relevante en la reflexión sobre nuestra práctica de formadores de profesores? Para el análisis de este proceso vamos a apoyarnos en el cuadro I, en el que identificamos diferentes niveles de reflexión. En un primer nivel, tendríamos la relación *matemáticas-alumno,* en la que interviene el profesor, identificándose un conocimiento para enseñar matemáticas. En un segundo nivel, se establece la relación entre el *conocimiento para enseñar matemáticas-profesor de Matemáticas,* en la que interviene el formador de profesores de Matemáticas, que caracterizará un conocimiento para el formador de profesores, identificándose aspectos del conocimiento específico que debe poseer. Siguiendo este mismo proceso, podríamos decir que en la relación *conocimiento para el formador de profesores-formador de profesores* interviene el formador de formadores de profesores. Podría parecer que entramos en un proceso indefinido en el que el formador del formador de profesores entrase a ser ahora parte de una relación. Sin embargo, el contexto institucional y los propios dominios de investigación determinan el límite.

CUADRO I

La tarea de formar profesores de Matemáticas como una profesión. Diferentes niveles que determinan su ubicación.



UNA PROPUESTA EN RELACIÓN A LAS COMPONENTES DEL CONOCIMIENTO DEL FORMADOR DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS

Partiendo de un proceso análogo al seguido por Llinares (1991) en la conceptualización del conocimiento del profesor de Matemáticas, y situándonos en este caso en la formación de profesores, vamos a iniciar el proceso para identificar las componentes del conocimiento del formador de profesores de Matemáticas a través del análisis de la tarea de formar profesores. Contemplamos el trabajo del formador de profesores en el aula ayudando a un grupo de futuros profesores a dotar de significado a ideas y procedimientos necesarios para enseñar Matemáticas en el contexto de aprender a enseñar Matemáticas. Desde esta perspectiva, los elementos que intervienen en esta tarea serían el estudiante para profesor de Matemáticas, el formador de profesores de Matemáticas y las ideas y procedimientos anteriormente mencionados, teniendo en cuenta que estos tres elementos interaccionan en un contexto, el aula, y que están a su vez inmersos en un contexto institucional más amplio. Este punto de vista nos permite llegar a identificar componentes de conocimiento del formador de profesores de Matemáticas.

A continuación, vamos a intentar describir las características de esos elementos y las relaciones que se establecen entre ellos como paso previo a la identificación de esas componentes.

DESCRIPCIÓN DE LOS ELEMENTOS

LOS FORMADORES DE PROFESORES EN RELACIÓN CON LAS MATEMÁTICAS

En líneas generales, los profesores universitarios que desempeñan esta labor profesional son mayoritariamente licenciados en Matemáticas. Dentro del colectivo, algunos iniciaron su trayectoria profesional en las escuelas de Magisterio, pasando posteriormente a adscribirse al Área de Conocimiento de Didáctica de las Matemática, integrándose

en Departamentos universitarios con diferentes características y particularidades (Rico et al., 1991). Algunos han sido profesores de Matemáticas de Secundaria (en menor medida, de Primaria) antes de integrarse en la docencia universitaria, aportando una experiencia práctica en la docencia en los niveles no universitarios.

Los estudiantes para profesores

A la hora de hablar de estos estudiantes para profesores tenemos que empezar estableciendo una distinción entre los que van a desempeñar su labor como maestros de aquellos que serán profesores de Matemáticas de Secundaria y Bachillerato. Esto marca una diferenciación en la propia estructura institucional, ya que se contempla para el maestro la existencia de una diplomatura específica que le proporciona (o debe proporcionar) los conocimientos que le capaciten para desarrollar su labor en una forma reglada. Por otro lado, los futuros profesores de Matemáticas de Secundaria han cursado una licenciatura superior, normalmente de Matemáticas, siendo un curso posterior (no siempre obligatorio) el que les capacita para ser profesores de Matemáticas.

En relación a las características de los alumnos de las Diplomaturas de Magisterio, en líneas generales podemos decir que estos estudios no tienen un alto prestigio social, lo que sin duda está relacionado con el estatus de la profesión de maestro. En general, pensamos que en la actualidad siguen siendo válidas las afirmaciones realizadas por Varela y Ortega (1984), en el sentido de que son jóvenes provenientes de los estratos bajos de la clase media, con una alta tasa de mujeres. Este origen social del alumnado ha condicionado y condiciona en gran medida el bagaje cultural que estos estudiantes aportan a los programas de formación, así como las actitudes y expectativas profesionales que mantienen. Un rasgo común a la gran mayoría de estos estudiantes es que «quieren» llegar a enseñar desde que eligen estos estudios, objetivo que no siempre llegan a alcanzar.

Un caso distinto es el de los estudiantes para profesores de Secundaria. Aunque su origen social es diverso, proceden de licenciaturas de un mayor prestigio social, que inicialmente no tenían como fin la enseñanza y en la que encuentran una salida laboral. Esto hace que, aunque con un mayor nivel de preparación científica, no siempre presenten una alta motivación respecto a la labor del profesor, de la que sólo tienen referencia por su experiencia escolar.

El contenido

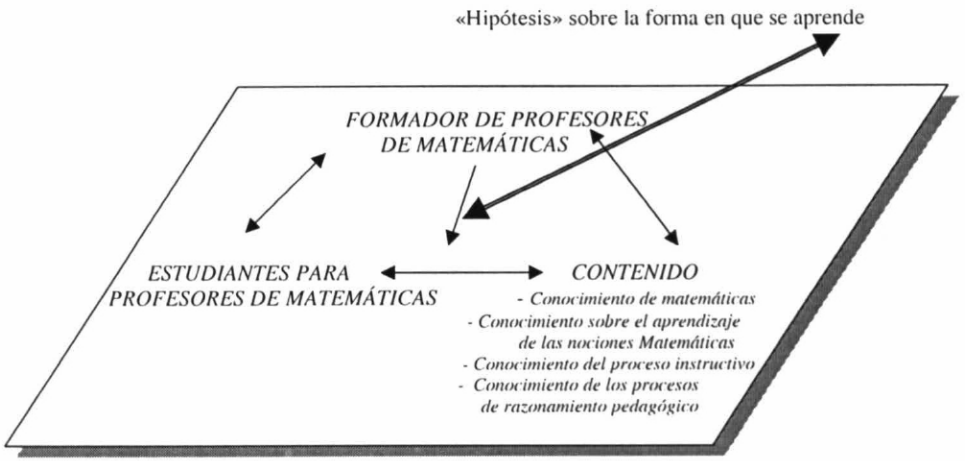
Se entiende aquí como el «conocimiento básico» que debe poseer un futuro profesor de Matemáticas. Nos planteamos determinar con claridad a que nos estamos refiriendo cuando en este caso hablamos de ese «conocimiento básico». Los Estándares Profesionales de la NCTM (1991) proporcionaron una referencia al centrarse en: *lo que un profesor necesita conocer sobre las matemáticas, la educación matemática y la pedagogía, para ser capaz de llevar a cabo la enseñanza*. En nuestro caso, siguiendo a Llinares (1991), lo que un profesor necesita conocer se concretó en los siguientes dominios de conocimiento base del profesor de Matemáticas para la enseñanza: conocimiento de matemáticas, sobre el aprendizaje de las nociones Matemáticas y del proceso instructivo. Junto con estos dominios, consideramos otros contenidos que vienen caracterizados por las «formas de razonar» sobre las tareas o problemas vinculados a la enseñanza de las matemáticas (razonamiento pedagógico). Consideraríamos de este modo como contenidos de esta formación específica los procesos que forman parte del razonamiento pedagógico, procesos que tienen como herramientas elementos de los diferentes dominios, por lo que de alguna forma están soportados por ellos (García y Sánchez, en prensa).

RELACIONES ENTRE LOS ELEMENTOS

Una vez descritas las características del formador de profesores, el futuro profesor de matemáticas y el contenido, el cuadro II nos presta un apoyo gráfico para pensar en las relaciones que se establecen entre estos elementos.

CUADRO II

Elementos y relaciones a través de los que se identifica el conocimiento base del formador de profesores de Matemáticas y su proceso de generación.



A continuación, vamos a tratar de profundizar en estas relaciones

RELACIÓN FORMADOR DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS-CONTENIDO

No solo el formador de profesores debe conocer el contenido del programa de formación sino también el proceso de transformación de ese contenido con el objetivo de enseñar a estudiantes para profesores de matemáticas. Junto con ese conocimiento, debe conocerse los procesos que se generan sobre ellos. Es decir un formador de profesores no sólo debe de conocer el contenido sino que también debe saber diseñar actividades para desarrollar en los estudiantes para profesores procesos de generación del conocimiento útil para enseñar (identificado en el cuadro II).

En esta transformación, no hay que olvidar el papel de las creencias del formador de profesores sobre las Matemáticas, su naturaleza, los procesos de enseñanza/aprendizaje en general y de las matemáticas en particular y, sobre todo, sobre el propio proceso de formación de los estudiantes para profesores.

RELACIÓN FORMADOR DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS-ESTUDIANTES PARA PROFESOR DE MATEMÁTICAS

Esta relación se caracteriza por la interacción establecida en el aula universitaria. Hay que tener en cuenta dos dimensiones:

- el «conocimiento del formador de profesores» de las características y condiciones generales para que se pueda dar la comunicación en su aula,
- el «conocimiento del formador de profesores» de las condiciones que permitan el compartir y generar significado de las elementos implicados en el proceso de aprender a enseñar.

A partir de estas dimensiones se pueden ir pensando en aspectos tales como la planificación para la formación de profesores, diferentes estrategias metodológicas y lo que su uso implica en la formación de profesores, la forma de generar en el aula comunidades de aprendizaje, el papel del formador de profesores en esas comunidades, etc.

Relación estudiantes para profesor de matemáticas-contenido

Esta relación es vista como el proceso de aprender a enseñar del futuro profesor. Se trataría de responder a la pregunta: ¿cómo podemos caracterizar los procesos por los que un estudiante para profesor genera conocimiento específico? Las actuales teorías de la cognición y el aprendizaje han propiciado información que es fundamental para abordar el aprendizaje y la formación de profesores. Algunas de estas ideas han ido siendo objeto de estudio en diferentes trabajos que hemos realizado (García, 2000, en prensa; García y Sánchez, en prensa) y nos han ido sirviendo de base para caracterizar esta relación. Entre ellas, destacaremos: el aprendizaje del profesor de matemáticas se produce mediante un proceso por el que se adquiere un conocimiento y una forma de razonar como un experto, (Collins et al., 1989), el aprendizaje es un aspecto inseparable e integral de la practica social y puede entenderse como una actividad situada (Lave y Wenger, 1991).

En general, estas ideas que hemos ido destacando se incluyen dentro de las que sintetizan Putnan y Borko (1997) como información relevante sobre la construcción del conocimiento, y que se concretan en:

- la naturaleza construida del conocimiento y las creencias,
- la naturaleza social de la cognición,
- la naturaleza contextualizada de la cognición, y
- la naturaleza distribuida de la cognición.

Junto a ello, las investigaciones realizadas en el campo de la Didáctica de las Matemáticas han mostrado que el conocimiento de los aspectos proveniente de la forma en que se caracterizan los procesos de aprender a enseñar se deberían tener en cuenta al hablar de conocimiento del formador de profesores de Matemáticas (Llinares, 2000).

A MODO DE CONCLUSIÓN: UNA APROXIMACIÓN A LAS COMPONENTES DEL CONOCIMIENTO BASE DEL FORMADOR DE PROFESORES EN RELACIÓN CON LAS MATEMÁTICAS

A lo largo de los apartados anteriores hemos ido aportando nuestras reflexiones, en un intento de profundizar en las características de la tarea de formar profesores en relación con las Matemáticas. Todo ello nos sirve para empezar a aproximarnos a lo que debe ser el «conocimiento base» del formador de profesores de Matemáticas, y a intentar explicitar las componentes de este conocimiento. Algunas se muestran con claridad, como pueden ser:

- *Conocimiento de los dominios del conocimiento base del profesor de Matemáticas.* Se incluiría aquí un conocimiento de lo que hemos de-

nominado en el cuadro II como contenido entendido como el conocimiento específico que tiene que poseer un profesor de Matemáticas.

- *Conocimiento de las distintas formas de caracterizar el proceso de aprender a enseñar matemáticas.* Sólo conociendo distintas perspectivas teóricas sobre la forma en la que aprenden los estudiantes para profesores se puede reflexionar sobre la propia forma de conceptualizar este aprendizaje y, apoyándose en esa reflexión, ser conscientes de la hipótesis adoptada. Por lo tanto, este conocimiento es algo que se constituye en un contenido específico para los profesionales de la formación de profesores de Matemáticas, que va más allá del conocimiento de perspectivas teóricas, pero que se construye sobre este conocimiento.
- *Conocimiento del uso del contenido en un contexto de enseñanza de las Matemáticas.* La forma de hacer operativas en el contexto del aula universitaria las ideas teóricas que subyacen en las anteriores componentes juega también un importante papel en el conocimiento base de estos formadores. Este conocimiento posibilita el uso didáctico–matemáticas de representaciones, la generación de las propias representaciones didáctico-matemáticas, la elaboración de casos como generadores de estas últimas representaciones y como elementos que forman parte de itinerarios de formación que puedan incorporar (y ser incorporados) en experiencias prácticas, entre otras cosas.

Otras, aunque se intuyen, están peor identificadas, como puede ser: *Conocimiento de la transformación del contenido (con las características ya mencionadas) con el objeto de formar profesores de matemáticas.* Entendido como el proceso de razonamiento pedagógico del formador de profesores.

Queremos finalizar este trabajo destacando que el hecho de que se empiece a caracterizar un contenido específico propio de los profesionales que se dedican a la formación de profesores en relación con las matemáticas no es algo trivial. Por un lado, incide directamente en la idea de que hay una profesión, formador de profesores en relación con las Matemáticas, con una tarea especifica, formar profesores de Matemáticas y con un conocimiento que le es propio y que, por supuesto, debe poseer quién desempeña esta profesión. Por otro, se abren nuevas líneas de investigación que deben de incidir sobre una mejor caracterización de ese conocimiento específico, y que deben de involucrar a los investigadores en Didáctica de las Matemáticas, logrando a través de sus aportaciones proporcionar los elementos teóricos que nos permitan dar respuesta a las preguntas inicialmente planteadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISHOP, A.; CLEMENTS, K.; KEITEL, C.; KILPLATRICK, J. y LABORDE, C. (Eds.): *International Handbook of Mathematics Education*. Dordrecht, Kluwer Academic, 1996.

BROMME, R.: «Beyond subject matter: A psychological topology of teachers' professional knowledge», en R. BIEHLER; R. SCHOLTZ; R. STRÄSER y B. WINKELMAN (Eds.): *Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline*, Dordrecht, Kluwer Academic, 1994.

CHRISTIANSEN, B. y WALTER, G.: «Task and activity», en B. CHRISTIANSEN; A. G. HOWSON y M. OTTE (Eds.): *Perspectives on Mathematics Education*. Reidel, Reidel Publishing Company, 1986, pp. 243-307.

COLLINS, A.; BROWN, J. y NEWMAN, S.: «Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics», en L. RESNICK (Ed.): *Knowing, Learnig, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass., 1989.

GARCÍA BLANCO, M.: *Proyecto Docente tu*. Documento no publicado, 1999.

— «El aprendizaje del estudiante para profesor de matemáticas desde la naturaleza situada de la cognición: Implicaciones para la formación inicial de maestros», en C. CORRAL y E. ZURBANO (Eds.): *Propuestas metodológicas y de evaluación en la Formación Inicial de los Profesores del Área de Didáctica de la Matemática*, 2000, pp. 55-79.

— «La formación inicial de profesores de matemáticas: Fundamentos para la definición de un curriculum», en D. FIORENTINI (Edt.): *A formaçao de professores de matematica: Estudos e contribuiçoes teorico-metodologicas de Brasil, Espanha e Portugal*, Brasil, UNICAMP.

GARCÍA, M. y SÁNCHEZ, V.: Una propuesta de formación de maestros desde la Educación Matemática: adoptando una perspectiva situada (en prensa).

LAVE, J. y WENGER, E.: *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York, Cambridge University Press, 1991.

LLINARES, S.: *La formación de profesores de Matemáticas*. Sevilla, gid Universidad de Sevilla, 1991.

— «El profesor de Matemáticas. Conocimiento base para la enseñanza y desarrollo profesional», en L. SANTALÓ; S. LLINARES; V. SÁNCHEZ; A. TAIBO y A. GARCÍA-HOZ (Eds.): *La enseñanza de las Matemáticas en la Educación Intermedia*. Madrid, Rialp, 1994a, pp. 296-337.

— «The development of Prospective Elementary Teachers Pedagogical Knowledge and Reasoning: The School Mathematical Culture as Reference», en M. MALARA y L. RICO (Eds.): *First Italian-Spanish Research Symposium in Mathematics Education*. Italia, Universidad de Módena, 1994b, pp. 165-172.

— «Preservice Elementary Teachers and Learning to Teach Mathematics», en N. ELLERTON (Ed.): *Mathematics Teacher Development: International Perspectives*. Australia, Meridian Press, 1999, pp 107-119.

— «Comprendiendo la práctica del profesor de Matemáticas», en J. PONTE y L. SERRAZINA (Coord.): *Educaçao Matemática em Portugal, Espanha e Italia*. Lisboa, Secçao de Educaçao Matemática da SPCE, 2000, pp. 109-132.

LLINARES, S.; SÁNCHEZ, V.; GARCÍA, M. y ESCUDERO, I.: «Didáctica de la Matemática y la formación de profesores de Matemáticas de Enseñanza Secundaria», en A. MARTINÓN (Ed.): *Las Matemáticas del siglo XX: una mirada en 101 artículos*. Nivola Editores (2000), pp. 211-214.

LLINARES, S. y SÁNCHEZ, V.: «El conocimiento profesional del profesor y la enseñanza de las matemáticas», en S. LLINARES y V. SÁNCHEZ (Eds): *Teoría y Práctica en Educación Matemática*. Sevilla, Alfar, 1990.

NCTM: Standars for Teaching Mathematics. Virginia, NCTM, 1989.

— *Professional Standars for Teaching Mathematics*. Virginia, NCTM, 1991.

PUTNAN, R. y BORKO, H.: «Teacher lerning: Implications of New Views of Cognition», en B. BIDDLE et al. (Eds.): *International Handbook of Teachers and teaching*. Dordrecht, Kluwer Academic (1997), pp. 1223-1296.

RICO, L. y SIERRA, M.: «La Comunidad de Educadores Matemáticos», en A. GUTIÉRREZ (Ed.): *Área de Conocimiento: Didáctica de la Matemáticas*. Madrid, Síntesis, 1991.

SÁNCHEZ, V.: *Profesor de Matemáticas: ¿una profesión?*. Ponencia invitada en las I Jornadas Provinciales de Matemáticas

de la Sociedad de Profesores de Matemáticas de Alicante, Benidorm, Mayo, 1992.

SÁNCHEZ, V. y GARCÍA, M.: «Formadores de profesores de Matemáticas. ¿Qué puede aportar la Didáctica de las Matemáticas a su formación?», en C. PENALVA, G. TORREGROSA y J. VALLS (Coord.): *Aportaciones de la Didáctica de la Matemática a diferentes perfiles profesionales*. Alicante, Universidad de Alicante (2002), pp. 203-212.

SÁNCHEZ, V.; LLINARES, S.; GARCÍA, M. y ESCUDERO, I.: «La formación de profesores de Primaria desde la Didáctica de las Matemáticas», en A. MARTINÓN (Ed.): *Las Matemáticas del siglo XX: una mirada en 101 artículos*. Nivola Editores, (2000), pp.143-146.

SHULMAN, L.: «Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching», en *Educational Researcher, Febrero, (1986)*, pp. 4-14.

SHULMAN L.: «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform», en *Harvard Educational Review*, Vol. 57, 1, (1987), pp 1-22.

STEINBRING, H.: «Elements of Epistemological Knowledge for Mathematics Teachers», en *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1, (2) (1998), pp. 157-189.

TZUR, R.: «Becoming a mathematics teacher-educator: Conceptualizing the terrain through self-reflective analysis», en O. ZASLAVSKY (Ed.): *Proceedings of the 23 Conference of the PME, Vol.1*. Israel, Haifa, (1999), pp.143-158.

VARELA, J. y ORTEGA, F.: *El aprendiz de maestro*. Madrid, mec, 1984.

ZASLAVSKY, O. y LEIKIN, R.: «Interweaving the training of mathematics teacher-educators and the professional development of mathematics teachers», en O. ZASLAVSKY (Ed.): *Proceedings of the 23 Conference of the PME, Vol.1*. Israel, Haifa, (1999), pp.169-184.

bibliografía

JESÚS NICASIO GARCÍA
Actitudes hacia la diversidad social y cultural: revisión teórica sobre la evaluación en intervención

MAGARITA CABAÑAS CORIHUELA
Indice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 330-332 y número extraordinario de 2003

ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL: REVISIÓN TEÓRICA SOBRE LA EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN[1]

JESÚS-NICASIO GARCÍA (*)

RESUMEN. Ante los debates actuales encendidos en la opinión pública en relación con el multiculturalismo y la inmigración, dados los cambios que se están operando en nuestro país, convirtiéndose en más multicolor, se presenta un debate más sosegado, desde perspectivas psicoeducativas, que proporcione respuestas y apunte guías de actuación futura. En este contexto, el análisis de las actitudes hacia la diversidad social y cultural puede ser de gran interés no sólo psicopedagógico, sino también social. Para este análisis, se revisa, muy brevemente, lo que son las diferencias en relación con la diversidad humana (social o cultural), lo que son las actitudes y sus teorizaciones, para focalizarse en los instrumentos y estrategias de evaluación y de intervención y mejora de las actitudes hacia la diversidad humana. Se ilustra este análisis con investigaciones, experiencias y propuestas internacionales, que marcan posibilidades, y evidencian su eficacia y eficiencia en la mejora de actitudes hacia la diversidad humana. Esto indica que es posible el cambio desde la educación.

ABSTRACT. In light of the current ongoing discussion among the public opinion in relation to multiculturalism and immigration, against the backdrop of the changes taking place in Spain, with the emergence of a multicolour landscape, a quieter discussion must arise from a psycho-pedagogical standpoint to furnish answers and suggest guides to future action. In this context, the analysis of attitudes regarding social and cultural diversity can be interesting both in psycho-pedagogical and social terms. In this analysis, a brief review is provided of differences in relation to (social and cultural) human diversity, in other words attitudes and the theoretical explanation of the same, and then we go on to focus on the instruments and strategies for the evaluation, intervention and improvement of attitudes towards human diversity. This analysis is illustrated with international research, experiences and proposals, attesting to their efficacy and efficiency in the improvement of attitudes towards human diversity. This means that it is possible to change these attitudes through education.

(1) El origen de este artículo está en la Conferencia en los Cursos de Verano Internacionales 2001 de la Universidad de Extremadura, dentro del curso Educación e Integración, celebrados del 9-13 julio 2001 e impartida en el Monasterio de Yuste.

(*) Universidad de León.

Fecha de entrada: 18-03-2002 Fecha de aceptación: 08-11-2002

INTRODUCCIÓN

Recientes debates polarizados en la opinión pública, que tienen que ver con el multiculturalismo y la inmigración (ver por ejemplo los artículos de José Mª Ridao «El oscurantismo reverenciado» frente a la opinión de Herman Tertsch «Corrección política insensata», en *El País*, domingo 24 de febrero de 2002, p. 19 de opinión), junto con otros anteriores muy diversos, más resueltos y asumidos, sobre integración y necesidades educativas especiales, u otros del mismo tenor, sobre atención a la diversidad, evidencian la necesidad de abordar esta temática, también desde perspectivas más científicas, sin por ello hacerlo al margen de una perspectiva ética o filosófica, siempre presente en última instancia en toda acción educativa. La *perspectiva psicoeducativa (psicológica y educativa)*, o si se prefiere, *psicopedagógica*, puede contribuir de forma sosegada y rigurosa en la búsqueda de soluciones prácticas dentro y fuera del sistema educativo, a partir del conocimiento de la investigación más actual a nivel internacional sobre el tema. Desde esta perspectiva, podríamos hablar de estudiar las *actitudes hacia la diversidad social y cultural*, intentando clarificar algunas cuestiones terminológicas y conceptuales (lo que sean las actitudes, la diversidad social o la diversidad cultural) así como apuntar las vías de evaluación (instrumentos, estrategias) e intervención y mejora, todo ello documentado desde las investigaciones más actuales a nivel internacional. Estas cuestiones son las que se desarrollan seguidamente, en este artículo de revisión teórica, no de estudio empírico (también necesario).

CONCEPTUALIZACIÓN DE ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL

Para poder comprender la naturaleza y punto de vista utilizado en este artículo del estudio de las actitudes hacia la diversidad social y cultural, conviene clarificar inicialmente lo que podemos entender por diversidad social, por diversidad cultural, para hacerlo en relación con las actitudes y su teorización desde perspectivas psicopedagógicas. Podríamos decir que cuando hablamos de actitudes hacia la diversidad social y cultural nos estamos refiriendo a las diferencias sociales y culturales, aun sabiendo que esta limitación no agota todas las posibilidades, ni mucho menos, de matices que implican. Desde esta aproximación podemos asumir una idea básica y es que *existen diferencias humanas en relación con la diversidad social y cultural*. Las personas son distintas unas de otras, sea en su entorno social (diversidad social), o sea en relación con otros entornos sociales y culturales (diversidad cultural). Ello no justifica, ni puede justificar, por ejemplo desde el sistema educativo, ninguna respuesta de marginación o de exclusión. En todo caso de inclusión (Vlachou, 1997).

DIFERENCIAS POR DIVERSIDAD SOCIAL

Podemos afirmar que las personas son diferentes en razón de la diversidad social de procedencia, situación, conducta, posibilidades, etc. Entre estos factores podríamos identificar la edad (por ejemplo, ser joven o ser mayor), el género, la orientación sexual, la capacidad, el rendimiento, el rol social, la profesión, el formar parte de una minoría o mayoría, el status y el poder, la clase social, las limitaciones o la propia filosofía de las diferencias por diversidad social y los valores de las personas. Estos factores introducen diferencias más o menos importantes que en sociedades cerradas o no suficientemente tolerantes, pueden implicar respuestas de marginación y de exclusión (o incluso de automarginación y de auto-exclusión por interiorización de patrones y pautas de

conducta). E incluso en las sociedades democráticas donde prima el estado de derecho, estas diferencias en las personas originan pensamientos, sentimientos o conductas de marginación o de exclusión, en absoluto justificadas y que evidencian las «imperfecciones», «lagunas» y necesidad de intervención, por ejemplo a nivel psicológico y educativo además, donde se haga realidad una escuela para todos, una educación para todos, una sociedad para todos, donde quepa la diversidad de las personas y que sea compatible con los derechos de los otros, dentro de la tolerancia, y el estado de derecho de las sociedades democráticas, de las que la escuela, la educación, no son sino un reflejo claro y en proceso de mejora de su calidad, no sólo en cuanto a los rendimientos, sino también en cuanto a la calidad humana, a los valores. Es decir, a lo que la gente piensa de los otros (como los estereotipos), siente en relación con los otros, y actúa en relación con los demás, en definitiva, a las actitudes.

Cuando se plantea la diversidad social desde las diferencias entre las personas, las respuestas educativas y psicológicas cobran sentido y se hacen no sólo posibles, sino necesarias. La diversidad social, lejos de ser un impedimento supone una riqueza importante que complementa, potencia, y mejora las posibilidades de todos, contribuyendo desde la educación y la psicología, en la construcción de una sociedad más humana, más tolerante, más respetuosa con las personas, y que coadyuva en la optimización del potencial de cada persona. El símil de la protección y fomento de la biodiversidad, que no deja de ser una propuesta educativa también, puede ayudar a comprender la naturaleza de la cuestión.

Alguna ilustración nos ayudará a situar el debate en perspectiva (García, 1999a). El caso de la edad o del género han sido en nuestras sociedades paradigmáticos. Por una parte, en determinadas épocas hablar de jóvenes (por ciertos mayores) era sinónimo de una serie de atributos negativos o utópicos, también *tópicos*, que justificaban determinadas creencias, sentimientos y acciones por parte de la sociedad. La imagen que Ruiz de Olabuénaga (1998) extrae de su estudio es interesante, según la interpretación de Viñas (1998, p. 2) como noctámbulos, solteros y consumistas, ¿jóvenes viejos?:

> «Noctámbulos, solteros y consumistas. No sienten deseos de independizarse ni de casarse. No tienen un futuro fácil. Viven con la familia en una especie de hotel gratis con pensión completa y portero comprensivo. Son cada vez más altos, más guapos y están mejor preparados. Así retratan a los jóvenes los sociólogos, pero ellos se autoidentifican siguiendo otros parámetros» [...] «No son niños, tampoco hombres y mujeres, pero detestan que se lo recuerden. Odian que se les llame «adolescentes» [...] Son felices aquí y ahora y no quieren saber mucho más [...] Son egoístas, comodones, contestones, sentimentales y vulnerables. Han tenido, lo que se dice, una vida fácil, y no están dispuestos a abandonarla. El sacrificio no va con ellos. «Ya nos tocará más adelante» –piensan– y, por si acaso, apuran la vida los fines de semana... Viven por y para los viernes, el gran día. Toda su rebeldía se reduce a discutir con sus padres sobre la hora de regresar a casa. Cuanto más tarde, más libres se consideran». (p. 2)

Por otra parte, Aronson (1972) comenta los estudios de P. Goldberg en que se demuestra que «a las mujeres se les enseña a considerarse intelectualmente inferiores al hombre» (p. 198). Por ejemplo, «las estudiantes valoraban mucho más los artículos atribuidos a autores masculinos que los de autores femeninos...». Pensar igualmente en los estudios sobre *patrones atribucionales desadaptativos* de las mujeres sobre las causas de los éxitos o fracasos, en que cuando obtienen éxito lo atribuyen a factores externos, no controlables, como la buena suerte o «su cara bonita» y cuando fracasan lo atribuyen a su incapacidad (por lo tanto no es mérito propio). Del mismo

modo, Helwig (1998) encuentra que, en general, a diferencia de lo que ocurría hace 20 años, las chicas identifican un mayor número de diferentes aspiraciones ocupacionales que los chicos. Hay diferencias entre chicos y chicas en cuanto a aspiraciones ocupacionales. Hay diferencias también en cuanto a los estereotipos ocupacionales relacionados con el sexo. Y también se darían diferencias en cuanto a las profesiones tradicionales que hombres y mujeres pueden afrontar, puesto que los estereotipos tradicionales de la masculinidad y la feminidad se originan en la división de roles impuesta sobre la base de la pertenencia sexual (Echebarría y Pinedo, 1997). Los estereotipos sexuales son más pronunciados en según qué grupos sociales. Por ejemplo entre los hispano norteamericanos es mayor que entre los anglo americanos (Barkley y Mosher, 1995) como (1) persistencia mayor del mito sexual (machismo/santita), (2) prohibición de los juegos sexuales y de la masturbación, (3) asignación estricta de roles sexuales, (4) definición clara del doble estándar, (5) mayor homofobia, y (6) no diferencias en cuanto a incestos, maltratos a la mujer, etc.

Otra ilustración muy debatida en nuestro país, tiene que ver con las diferencias producidas por la diversidad de capacidades y limitaciones entre las personas y que fue muy fructífero el debate en la década de los ochenta dando origen al RD de puesta en marcha del plan experimental de integración de 20 de marzo de 1985, de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y a todo el planteamiento posterior que podría sintetizarse como de atención a la diversidad, y que ha venido provocando formas de pensar, sentir y actuar (actitudes) diversas, conociéndose algunas de las variables relacionadas (cfr., p. ej., García y Alonso, 1985) y algunas de las formas de intervención (cfr., p. ej., García et al., 1992; García, 1993).

DIFERENCIAS POR DIVERSIDAD CULTURAL

Las diferencias humanas también tienen su origen en la diversidad cultural. Factores como la pertenencia a una etnia determinada, la nacionalidad, la procedencia regional, la lengua materna, la educación recibida, la historia, el tipo de régimen político (por ejemplo el *apartheid* frente a la sociedad democrática), la filosofía sobre las diferencias por diversidad cultural, el continuo multiculturalismo frente a la asimilación, la pobreza, producen diferencias entre las personas que llevan a ellas mismas y a los otros, en sus mismos entes culturales o en otros, a la construcción de formas de pensar, sentir y actuar en torno a este foco, de manera diversa, desde la marginación y exclusión a la integración e inclusión. E igualmente, estos factores interaccionan de forma muy compleja con los anteriores, de diversidad social, matizando, modulando el papel de éstos. La perspectiva psicológica y educativa ha de ser considerada también. Veamos algunos datos.

Por una parte, Harris y Knight-Bohnhoff (1996) encuentran que el género y la etnicidad influyen en la evaluación, en las percepciones y en los estereotipos de agresividad. Por ejemplo, la agresión de un hombre y la agresión dirigida hacia una mujer eran evaluadas negativamente. La edad y el nivel educativo se relacionaban negativamente con la tolerancia a la agresión. Igualmente, diversos estudios empíricos muestran que se atribuyen rasgos y conductas diferentes según el grupo racial de pertenencia. Por ejemplo, Esqueda (1997) muestra que los europeo norteamericanos atribuyen a los hombres afro americanos y a los hispano americanos el estereotipo de cometer más delitos y de diferentes tipos. Además, los estereotipos negativos acerca de los inmigrantes ilegales (racismo hacia los latinos) y una relativa falta de valores humanitarios se relacionaban significativamente con las

actitudes negativas hacia los inmigrantes ilegales y que estas variables son importantes para explicar las respuestas a acontecimientos públicos en torno a los inmigrantes ilegales (Cowan et al., 1997). Esta situación, unida a otros factores como la pobreza, tiene de hecho efectos devastadores sobre las personas que los sufren. La cita de Bejarano (2000, p. 65) es reveladora:

> Conviene aclarar algo fundamental para entender el fenómeno de la inmigración. Hay dos tipos de inmigrantes: por un lado, los marroquíes, mayoritarios; por otro lado, todos los demás. El marroquí que aspira a cruzar tiene la ventaja de la proximidad, pero la enorme desventaja de que si lo apresan en la costa es expulsado de manera fulminante. En cambio, el sub-sahariano se enfrenta a un largo y peligroso viaje desde Senegal, Sierra Leona, Nigeria, Mali..., pero si sobrevive y logra tocar una playa andaluza, su permanencia está prácticamente asegurada. Antes de llegar habrá borrado todo rastro de su procedencia y ningún país aceptará hacerse cargo de él.

Por otra parte, factores como la lengua, la educación o la historia, inciden de forma importante en la producción de diferencias humanas. El que estas diferencias se utilicen para justificar la marginación o la exclusión, no es admisible. Algunos de estos factores junto con otros factores de riesgo habría que convertirlos en foco de la intervención educativa, con el fin de mejorar la situación, como ilustra Conway-Madding (2000) en la necesidad de intervención familiar precoz en niños procedentes de entornos de diversidad cultural y lingüística y prevenir las expectativas de fracaso escolar. Además, como se muestra en el estudio de Osborne (1997), en que sólo los chicos afro americanos con bajos rendimientos permanecen desidentificados pero no las chicas afro americanas u otras minorías de grupos desaventajados. E igualmente, Downey (1999) propone el concepto de multiculturalismo en conflicto y el análisis simbólico de los multiculturalismos y sus multivalencias para sincronizar intereses diversos, desde el análisis histórico.

Cuando se estudian factores relacionados con actitudes hacia la integración escolar de alumnos inmigrantes extranjeros, los profesores y maestros ponen de manifiesto que precisan mayor formación y la necesidad de conocer técnicas e instrumentos instruccionales y educativos que permitan dar respuesta adecuada a esta nueva situación en que las aulas no sólo están compuestas por alumnos y alumnas «homogéneas», sino cada vez más diversas, como ocurre con el caso de la inmigración (García et al., 1998).

Por último, puede estudiarse la diversidad cultural proveniente de las variables que afectan a la perspectiva del ciclo vital, como hace Mitchell (2000) que analiza las interrelaciones entre la familia y la diversidad cultural, el capital social y financiero, y el tempo y las vías de las transiciones precoces en una muestra de 2.559 jóvenes adultos en Canadá, encontrando que los que tienen el inglés como lengua materna es más probable que retornen a la casa paterna que los que tienen como lengua materna el francés u otras lenguas. E igualmente, estas transiciones y cambios también están modulados por variables como la educación de los padres, el número de hermanos, el género, la edad en que abandonaron la casa paterna, y las razones iniciales para dejar dicha casa. Ello tiene implicaciones para la responsabilidad y el papel de los padres en la mitad de la vida y para la socialización de la familia. Según Mitchell (2000), la perspectiva del ciclo vital agrupa tres temas de interés:

- El reconocimiento de la heterogeneidad en los sucesos del curso vital, siendo la cultura una fuente importante de variación en el ciclo vital (p. ej., el estar más o menos

centrados en la familia, o el cambio de valores y actitudes diversas sobre el matrimonio, la fertilidad o las conductas relacionadas con la forma de vivir que se han transformado en enfatizar más el individualismo, la autonomía y la libertad de los controles autoritarios);

- los patrones del curso vital varían según los recursos disponibles en los momentos o sucesos de transición (capital social y financiero);
- los sucesos pasados pueden tener consecuencias importantes para los sucesos futuros, y estos sucesos pasados pueden haber sido influenciados de forma importante por los factores culturales.

ACTITUDES (HACER, PENSAR, SENTIR)

Hemos dicho que las diferencias que introducen diversidad social y cultural dan lugar, en las propias personas y en relación con los otros como «diversos», a formas de pensar, sentir y actuar, es decir, a *actitudes* complejas, más o menos favorables o desfavorables hacia esa diversidad social y cultural. Hablar de actitudes, desde los planteamientos más clásicos supone asumir un triple plano de los comportamientos, el cognitivo, el emocional y el conductual en relación con un objeto de la actitud. El plano *cognitivo* incluye los pensamientos, las ideas, las percepciones, las creencias, las atribuciones, la valoración de atributos, del objeto de la actitud (los estereotipos tendrían que ver con este plano, Sabini, 1995a). El plano *emocional* se refiere a sentimientos, emociones, afectos, u otras facetas de la personalidad. Y por último, el plano *conductual* tiene que ver con lo que hacemos, con nuestras acciones, con nuestros comportamientos externos (cfr., p. ej., Sabini, 1995b y 1995c).

La conceptualización clásica ha permitido el estudio de los núcleos psicológicos o planos de las actitudes y sus inter-relaciones. Pero además, otras teorizaciones de las actitudes han contribuido a matizar y comprender la complejidad del tema. Citemos como ejemplos, la noción de auto-concepto y autoeficacia, la de disonancia cognitiva, la de persuasión, la de procesamiento de la información, la de estructuras de conocimiento, la de acción razonada de Fishbein, o la de cognición social. Desde la cognición social se habla de actitudes, intenciones, creencias, auto-percepciones y valores. Y en relación con el auto-concepto y la auto-eficacia se han abordado cuestiones como la contraposición de actitudes generales frente a las personales, incluyendo en las generales el estereotipo de la actitud (¿quién ...?), y en las personales las creencias personales como preferencias o intereses personales (¿te gustaría ...?) o la autoeficacia (¿podrías ...?).

Es evidente que según como se conceptualicen las actitudes, así se procederá a la evaluación y consecuentemente a la intervención. Puesto que la perspectiva de orientación universal parece de interés y permite cierta integración de enfoques, partiendo del modelo clásico y apuntando implicaciones claras de evaluación y de intervención psicológica, social y educativa, revisaré primero los instrumentos y estrategias de evaluación de las actitudes, después los de intervención, e iré integrando algunas reflexiones integradoras, la revisión de diferentes estudios sobre el tema y concluiré con las perspectivas futuras y algunos elementos comunes que se derivan de todo lo apuntado antes.

EVALUACIÓN DE LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL

Se han utilizado diferentes estrategias e instrumentos para la evaluación de las actitudes en general y que son aplicables para el caso que nos ocupa (Mueller,

1986): tipo Likert, método de Thurstone, de Guttman, diferencial semántico, autoinformes, entrevistas, observación, técnicas psicofisiológicas, etc. En la evaluación de las actitudes hacia la diversidad social y cultural (Sánchez y Mesa, 1998), múltiples estudios han utilizado las escalas tipo Likert (cfr., p. ej., García y Alonso, 1985; García et al., 1992; 1998), el diferencial semántico (cfr., p. ej., García et al., 1998), los instrumentos de frases incompletas (cfr., p. ej., Wade y Moore, 1993); los cuestionarios como los de tipo Fishbein para evaluar los atributos, la fuerza de las creencias, las intenciones conductuales y el contacto con las personas objeto de las actitudes; los instrumentos y estrategias en función del enfoque teórico seguido, las observaciones más o menos sistemáticas, las entrevistas (cfr., p. ej., Collins, 2000), el análisis del contenido de textos, el análisis de documentos y el establecimiento de diálogos de grupo (cfr., p. ej., Cockrell et al., 1999), o las historias personales (cfr., Montgomery et al., 2000), entre otros.

Si bien no es mi intención ahora analizar con detalle cada uno de los instrumentos y estrategias de evaluación de las actitudes hacia la diversidad social y cultural, sino sólo apuntar el tipo de instrumentos y estrategias que se vienen utilizando de forma eficiente y se recogen en las investigaciones citadas; y, con fines ilustrativos, referir dos instrumentos que hemos desarrollado en una serie de investigaciones en curso. Por una parte, un instrumento tipo Likert, consistente en un conjunto de enunciados a los que se ha de responder expresando el grado de acuerdo o de desacuerdo al contenido del mismo (*Escala Miville-Guzman de Orientación hacia la Diversidad Universal -M-GUDS-*[2] Miville, 1992). Por otra parte, el diferencial semántico, instrumento escalar subjetivo, que incluye un conjunto de adjetivos bipolares, situados en los extremos de una escala, teniendo que responderse señalando el punto de la escala en que se sitúa la persona en relación con el objeto de la actitud (*Diferencial Semántico de Orientación hacia la Diversidad Universal*[3]).

Otra manera de ver la evaluación de las actitudes hacia la diversidad social y cultural es desde la *sensibilidad de los instrumentos y estrategias* a la detección de cambios tras las intervenciones. Esto es, desde la *evaluación de la eficacia instruccional*. En esta perspectiva, Carrillo y Holzhalb (1993) consideran la importancia de la autoconciencia de las actitudes y los valores hacia la diversidad como un valor profesional a detectar y promover, por ejemplo con fines formativos. Para ello, habría que considerar todo el espectro de la diversidad humana, y proceder a su evaluación, con medidas cuantitativas también, para incrementar la autoconciencia y evaluar la efectividad de la instrucción. En concreto se implementan cursos sobre diversidad cultural para instruir en el autoconocimiento, y se evalúan los cambios –antes y después– para verificar el impacto del contenido y el impacto de la instrucción. Son interesantes los instrumentos que recogen Carrillo y Holzhalb (1993) para evaluar las actitudes raciales y étnicas (la *Modern Racism Scale*; la *Pro-black, Anti-black, Protestant ethic, and Humanitarianism-Egalitarianism Scales*; o la *California F Scales*), para evaluar las actitudes hacia los roles de género (el *Bem Sex Role Inventory*; el *Sex Attribution Questionnaire*, o la *Egalitarian Sex Role Preference Scale*), para evaluar las discapacidades físicas (la *Disability Social Relationship*), para la evaluación de las actitudes hacia los mayores

(2) Traducida y adaptada por Jesús-Nicasio García y Olga Arias (2002), Universidad de León.

(3) Construida por Jesús-Nicasio García y Olga Arias (2002) (Universidad de León).

(*Facts of Aging Quiz*) o hacia la aceptación de los otros (*The Acceptance of Others Scale*).

Llegados a este punto, es claro que hay una serie de conceptos o constructos próximos o relacionados con las actitudes y que convendría matizar. Como los de prejuicio o de discriminación, o el de estereotipo. Aronson (1972) define el *prejuicio* en términos de *actitud negativa u hostil* en relación con un grupo o categoría social identificable que se basa en generalizaciones extraídas a partir de informaciones parciales, incompletas o erróneas. Se tiende a ver la realidad de acuerdo con el prejuicio. Cuando vemos a una persona hacer una cosa relativamente razonable solemos atribuir causas o motivos a su conducta en función de nuestros estereotipos:

> Un policía blanco gritó: —¡Eh, chico! ¡ven aquí! —algo molesto, respondí: —¡No soy ningún chico! —El policía corrió entonces hacia mí, furibundo, y se quedó mirándome de arriba abajo, mientras resoplaba: —¿Qué has dicho, chico? —Rápidamente saltó sobre mí y preguntó: —¿Cómo te llamas? —Asustado, respondí: —Dr. Poussaint. Soy médico. —Sonrió malévolamente e insistió con tono de burla: —¿Cuál es tu nombre de pila, chico? —Como dudaba yo un momento, adoptó una posición amenazadora y cerró los puños. Sintiendo los latidos del corazón, musité con profunda humillación: —Alvin —y continuó con su brutalidad psicológica, rugiendo: —Alvin, la próxima vez que te llame, vienes en seguida, ¿me oyes?, ¿me oyes?' —Yo dudé. —¿Me oyes, chico?
>
> (Aronson, 1972, p. 197)

Aronson (1972) analiza cuatro causas fundamentales del prejuicio: (1) la competencia económica y política; (2) la agresión desplazada (teoría del chivo expiatorio), (3) la existencia de personalidades dominadas por prejuicios y (4) la conformidad con las normas existentes. Para comprender el concepto de discriminación, conviene recordar que tendemos a atribuir a las víctimas la causa de sus desgracias pues tenemos un gran deseo de creer en el mundo como un lugar justo y razonable. En el caso de las mujeres, desde pequeñitas se identifican con papeles tradicionales y característicos de sexo, que cuando se asumen en todas sus consecuencias llevan a «automarginarse» de la educación y de la promoción profesional al modo de una «profecía autocumplida».

En función del concepto de actitud, y sus componentes cognitivo, afectivo y conductual, se sabe que el afecto y la conducta son los mejores predictores de las actitudes del grupo, siendo la cognición la que aporta una contribución menor (Jackson et al., 1996). Desde esta posición, podemos ubicar las actitudes negativas hacia un grupo o categoría social, con lo que identificaríamos el *estereotipo* en el conjunto de creencias, el *prejuicio* como el afecto o la evaluación negativa, y la *discriminación* tendría que ver con la conducta o falta de igualdad en el trato con las personas por pertenecer al grupo o categoría social. Los *estereotipos*, pues, podrían concebirse como las *actitudes prejuiciosas* que sirven para racionalizar la hostilidad hacia ciertos exo-grupos (función justificatoria), son la expresión de un prejuicio y la racionalización de un prejuicio, aunque pueden no expresar un prejuicio como cuando se dan estereotipos positivos de múltiples grupos. Sabemos, por otra parte, que hay una relación entre las actitudes hacia el grupo y algunos rasgos empleados para describirlo. Un ejemplo de esto último lo podría comprobar el propio lector respondiendo a un diferencial semántico, para cada uno de los grupos diana, del tipo ¿son pacíficos frente a violentos, generosos frente a egoístas, confiados frente a desconfiados, etc?

Los atributos y rasgos estereotípicos de los españoles que atribuyen a los hombres o a las mujeres son también de interés (Echebarría y Pinedo, 1997).

INTERVENCIÓN Y MEJORA DE LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL

La mejora de las actitudes se ha venido realizando con una variedad amplia de estrategias y técnicas que en general pueden aplicarse al caso de las actitudes hacia la diversidad social y cultural. En este campo concreto se ha probado la eficacia de la simulación de minusvalías, grupos de discusión, el contacto directo, el proporcionar información, la visualización de películas, el uso de documentales, la lectura de libros, la impartición de conferencias, la legislación sobre integración, la puesta en marcha de programas educativos, entre otros (García, 1993; García et al., 1992). Por ejemplo, la lectura de libros o novelas puede cambiar la forma de pensar sobre ciertas minorías, como los judíos (el caso de la novela *¡Oh Jerusalén!* de Dominique Lapièrre y Larry Collins).

En la formación de profesores y estudiantes

Una vía de interés es la desarrollada por Nelson (1998) focalizada en la mejora de la *conciencia de la diversidad cultural* consistente en un haz de estrategias y técnicas que incluyen el proporcionar cursos de formación de profesores en donde se analizan diarios de prácticas y se utiliza el «port-folio» como recogida de evidencias de lo realizado y por lo tanto de las mejoras logradas. Se tiene especial cuidado en las creencias y prácticas en la diversidad cultural, el incremento de la conciencia de la diversidad cultural, el incremento de los deseos de enseñar alumnos procedentes de diferentes culturas, se hacen análisis de las autobiografías culturales que permitan comprender las propias conductas y las emociones hacia la diversidad, la construcción de la definición significativa de la diversidad o multiculturalismo, la preparación para enseñar en entornos étnicamente diversos, la instrucción considerando los estilos de aprendizaje culturales, etc. Igualmente, se utiliza el aprendizaje cooperativo, las técnicas de tutoría del compañero, los debates sobre las diferencias y semejanzas entre los alumnos, o las interacciones relevantes entre personas de diversas culturas.

Otra ilustración reciente es la vía utilizada por Anne Campbell (2000) que parte del supuesto de que la enseñanza de alumnos procedentes de *culturas diversas* ha de implicar la participación de profesores procedentes de culturas diversas. Mediante *equipos de enseñanza efectiva* y de *mentores* se proponen cursos de educación multiculturales. Se utilizan las *narrativas* de los participantes diversos en estos cursos. La *historia* de los profesores de diferentes culturas aportan su diversidad cultural como modelos de trabajo en equipo intercultural exitoso. Ello sirve de reflexión sobre los *sistemas de valores culturales conflictivos* fomentando la búsqueda de actitudes y *compromisos culturales* intentando que la diversidad cultural sea productiva y procurando resolver el dilema de establecer la «unidad en la diversidad cultural». Se trata de fomentar a la vez la *asimilación* cultural y la *diversidad* cultural. En este fomento, las consultas de *negociación intercultural* son claves.

Existen igualmente, otras ilustraciones. Por ejemplo, el uso de la *revista escolar* como técnica de modificación de actitudes, como vía de promoción de la tolerancia y el compromiso moral a través del modelado de compañeros (McAlister et al., 2000). O el fomento del aprendizaje transcultural de los profesores, cuidando especialmente el proceso y no sólo el contenido, promoviendo cambios de actitudes, de pensamiento y de las conductas de los profesores (McAllister e Irvine, 2000).

En el fomento de la inclusión

En realidad, todas las intervenciones relacionadas con la mejora de actitudes hacia

la diversidad social y cultural implican el fomento de la inclusión. Pero en este caso, nos referimos a la inclusión de las personas con discapacidad o con dificultades del desarrollo y del aprendizaje.

Una primera ilustración la describe Miller (2001) en relación con la educación de los *niños de las siglas (alphabet kids)*. Se trata de conjugar de forma complementaria varias maneras de intervenir. Por una parte con la técnica de *debate en clase* como mejora de las actitudes. Por otra parte, en torno a la clase de educación de y en la diversidad cultural. Además, la *literatura infantil* cumple funciones de fomento de la inclusión y de mejora de actitudes. También, la proyección de vídeos y películas, contribuyen en la mejora de las actitudes. Y por último, el análisis y contraste de narrativas introducen y favorecen la diversidad cognitiva.

Son conocidas el uso de técnicas de *simulación* en relación con personas con limitaciones físicas (que precisan el uso de sillas de ruedas) o sensoriales como el caso de los invidentes (García, 1993). También, el trabajo con *cómics*, como los que promueve y realiza la ONCE, incidiendo de forma positiva en la mejora de las actitudes sociales, es decir, en la mejora no sólo de la forma de pensar, sino en la mejora de la forma de sentir y en la forma de actuar en relación con las personas invidentes. Igualmente, el trabajo en programas asistenciales cumple funciones de entrenamiento en diversidad cultural (Mkhize, 1999). Además, la *biblioterapia* puede servir como medio para incrementar, comprender y apreciar las dificultades y discapacidades, vistas como una forma de diversidad cultural (Pardeck y Pardeck, 1998).

Por último, el uso de estrategias como la *integración inversa* utilizada con personas con trastornos generalizados del desarrollo (García, 1999b), consistente en que sean los niños normales los que «visitan» y se «integran» en las aulas de los niños con trastornos en ciertas actividades o con ciertos propósitos, aplicarla en la integración de inmigrantes.

En el fomento de la integración étnica

Es bien conocido que una forma eficaz de modificar las actitudes es mediante el *cambio legislativo*. Ejemplos históricos hay muchos: cambios a regímenes democráticos, cambios legislativos en políticas de integración de minorías y en defensa de sus derechos civiles, cambios legislativos sobre determinados hábitos sociales como por ejemplo hacia la no discriminación de la mujer, etc. Está claro que es una vía privilegiada de cambio de actitudes. Si la tolerancia y el estado de derecho ha de ser respetado por todos, independientemente del origen diverso, social o cultural, está claro que las actitudes van a ir a la zaga, necesariamente, es decir, que la gente acabará cambiando su forma de pensar, de sentir y de actuar consecuentemente (aunque quizás las cosas ocurran al revés, primero se cambia la conducta, con lo cual, si no queremos ser incoherentes, hemos de cambiar nuestra forma de pensar, nuestra forma de sentir, como muy bien demuestra la teoría de la disonancia cognitiva de Leo Festinger). Veamos alguna ilustración.

Por una parte, Sears et al., (1999) muestran cómo la diversidad cultural extrema guarda una estrecha relación con las políticas multiculturales extremas. A mayor diversidad, mayores conflictos; y a mayor diversidad, aparece el antagonismo exogrupo, la autoidentificación étnica, la organización por la defensa de los derechos del grupo. Está claro que hay que buscar un equilibrio entre la diversidad y las políticas concretas, potenciando *puntos de encuentro intercultural*, quizás en el respeto de los derechos humanos individuales de todos, frente al derecho de los grupos y culturas, buscando los valores universales de las personas, como luego veremos.

Además, se ha llevado a cabo con éxito el cambio de las actitudes racistas por varias vías, desde el *currículo* fomentando la comprensión y la sensibilidad, desde la *solidaridad cultural*, más que desde la diversidad cultural. Y la propuesta de un *foro internacional* para estudiar o combatir el racismo (Slabbert, 2001). En este sentido, Socha y Diggs (1999) proponen evidenciar las actitudes ante la «raza» o comunicación ante la «raza» mediante la realización de reuniones públicas, a través de las escuelas, a través de los medios y en el hogar. Igualmente, el uso del *grupo recíproco* favorece el diálogo intergrupo en la enseñanza con diversidad cultural (Spearmon, 2000).

PERSPECTIVAS SOBRE LAS ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL

El constructo de orientación hacia la diversidad universal

Si buscamos la actitud de conciencia y aceptación de las semejanzas y diferencias existentes entre las personas, o los aspectos comunes y «universales» de la experiencia humana, puede que encontremos al modo de unos «arquetipos» o imágenes universales a las personas, independientemente de las diferencias que por diversidad social y/o cultural presenten. Es posible que hallemos al modo de unos procesos por los que los miembros de los grupos reconocen cualidades y condiciones universales compartidas y que tengan que ver con la conciencia, con la potenciación de la aceptación de las semejanzas y diferencias tanto en la forma de hacer (conductual), de pensar (cognitivo), o de sentir (afectivo). El *constructo de orientación hacia la diversidad universal*, de Miville y colaboradores apuntaría en este sentido (Miville, 1992; Miville et al., 1999; 2000; Miville y Holloway, 1999; Montgomery et al., 2000; Fuertes et al., 2000; Ducote, 2000).

Desde esta perspectiva, atractiva y actual, fructífera y con posibilidades en la investigación y aplicación psicológica y educativa, se ha propuesto la Escala de Miville-Guzman de *orientación hacia la diversidad universal* permitiendo evaluar los tres planos clásicos de la actitud hacia la diversidad universal, es decir, la *apreciación relativista* (cognitivo), la *búsqueda de diversidad de contactos* (conductual), y la *sensación de conexión con toda la sociedad y con toda la humanidad* (afectivo), con lo que el enfoque clásico es visto desde el constructo actual de orientación hacia la diversidad universal y en relación con otros constructos de interés psicológico y educativo, como la identidad racial y cultural y la identidad del ego. Tres tipos de análisis son de interés: las relaciones entre la *identidad colectiva (IC)* y la *identidad del ego (IE)*; el desarrollo y estudio de las actitudes hacia la identidad racial negra (*BRIAS: Black Racial Identity Attitude Scale*); y las escalas de actitudes hacia la identidad étnica/racial visibles (*VIAS: Visible Racial/Ethnic Identity Attitude Scale*).

En primer lugar, la *identidad racial* mayor o menor se relaciona con un aumento o disminución de la *autoestima* y de los sentimientos de seguridad interior. La *identidad colectiva (IC)* sería un componente de la *identidad del ego (IE)* que tendría que ver con el *autoconcepto*, para el caso de los «grupos subyugados demográficamente». Y la *identidad colectiva (IC)* implica la *identidad racial (IR)* y la *identidad cultural (ICU)*. La identidad cultural puede estar en conflicto o en confusión cuando la identidad del ego está en crisis o en confusión. Cuando la *identidad colectiva* resuelve el conflicto por *internalización* positiva de la identidad colectiva, la identidad del ego lo resuelve mediante *compromisos* internalizados. Cuando la identidad colectiva resuelve el conflicto mediante *conformidad* a las normas y valores sociales, la identidad del ego da ausencia de crisis o de conflicto. E, igualmente, las formas de

resolución de la identidad lo pueden ser orientadas internamente u orientadas externamente.

En segundo lugar, es posible identificar algunos patrones de desarrollo de la *identidad racial* en cuatro etapas, evidenciadas con cuatro sub-escalas de la escala de actitudes hacia la identidad racial negra (*BRIAS*), obteniéndose de ella datos de la sub-escala de pre-encuentro, de encuentro, de inmersión y emersión y de la internacionalización y compromiso. La escala de *pre-encuentro*, evidencia la internalización de la cultura dominante y desprecia la propia (negativa). La escala de *encuentro*, evidencia la conciencia de la inviabilidad del punto de vista racial dominante y de la necesidad de buscar otra identidad racial (negativa). Del mismo modo, la escala de *inmersión/emersión*, asume la cultura minoritaria propia y rechaza la dominante (negativa). Y por último, la escala de *internalización/compromiso* que supone la resolución del conflicto de identidad racial y la integración de una identidad racial positiva. Los datos indican que la *autoestima* se relaciona positivamente con la *internalización/compromiso* y negativamente con el *pre-encuentro* y con la *inmersión/emersión*.

Y, por último, el estudio de las actitudes hacia la identidad racial/étnica visible, mediante la escala *VIAS*, operacionaliza aspectos relacionados con la conformidad, con la disonancia e introspección, con la inmersión y con la conciencia. La escala de *conformidad* aborda la internalización de la cultura dominante y el rechazo o la distorsión de la propia minoritaria. La escala de *disonancia/introspección* se focaliza en los conflictos culturales de identidad azuzados por deseos de rechazar los estereotipos negativos hacia su propia cultura y los negativos y positivos rígidos de la dominante. La escala de *inmersión* se centra en la asunción de la cultura minoritaria propia y el rechazo de la dominante. Y por último, la escala de *conciencia* evalúa la resolución internalizada de conflictos de identidad cultural e integrando la identidad cultural minoritaria propia. Parece ser que la resolución exitosa de la *identidad cultural* está relacionada con los *compromisos* en los dominios de la *identidad del ego*.

Estudios recientes sobre las actitudes hacia la diversidad cultural

Con el fin de ilustrar los derroteros que está tomando el campo, veamos algunos estudios que reflejan cómo la diversidad social y cultural juega un papel de importancia y que ha de ser considerado en la nueva sociedad. Dos tipos de datos abundan al respecto: en el campo de la salud mental, y en general en otras cuestiones.

En salud mental

La importancia cultural de las actitudes hacia la salud mental (Earle, 1998) es de sobra conocida. La cultura refleja valores y estilos conductuales diferentes, lenguajes y dialectos, comunicación no verbal, cognición cultural, perspectivas, puntos de vista y marcos de referencia diversos, e incluso identificación diferente. Estas variaciones sociales y culturales llevan a un significado diferente de excepcionalidad, de salud mental e incluso se puede hablar que las discapacidades son, también, una *construcción social*, como lo son las dificultades de aprendizaje (Fierro, 1997; García, 1998; 2001). Ello ha de hacernos tomar conciencia del valor de la cultura en el campo de la salud mental (Li, 1999).

Por una parte, la evidencia de que la cultura afecta a la definición de trastornos y a la intervención (Earle, 1998), además de afectar a la propia prevalencia (Iwasama et al., 2000). E incluso se dan creencias diferentes acerca de las causas y tratamiento de los problemas mentales (Edman y Johnson, 1999; Erkut et al., 1999), e incluso de los físicos (Faryna y Morales, 2000). Se dan por ejemplo influencias culturales en

la identificación y habilitación de niños con déficits de lenguaje, en cuanto a las actitudes, las creencias o la interacción (Marshall, 2000). Esto se refleja, también, entre los profesionales de la educación especial con familias de diversidad cultural, en relación con los valores y las creencias de las minorías étnicas (Kalyanpur, 1998). E, incluso, en ciertas culturas, las actitudes (ej., diversidad cultural judía) hacia el sufrimiento y la autoayuda son claras (Langman, 2000).

Además, se da una resistencia etnocultural diferente al entrenamiento multicultural en cursos de salud mental, con expresiones diferentes de angustia, silencio, evitación o pasividad (Jackson, 1999). Y se enfatiza el que los profesionales aumenten la sensibilidad cultural hacia las creencias religiosas relacionadas con la salud (McAuley et al., 2000).

Otros aspectos generales importantes

Son muchos los aspectos posibles, de interés, por lo que procederé a una selección. Aspectos en relación con el sistema educativo o en relación a procesos globales pueden servir de ilustración.

La diversidad cultural mayor o menor en los sistemas educativos son un debate creciente cuando aumenta, si bien hay mucha variedad, desde la diversidad muy escasa hasta la mayor diversidad y amplitud. A veces, se ha querido «forzar» la realidad diversa haciéndola mono-color (caso del *apartheid)* pero que acaba haciéndose imposible (y deseable) como muestra la película *El color de la amistad*, en que una niña (blanca) sudafricana (del *apartheid)* hace un intercambio en USA con una familia de clase alta (de color) y el contacto (la amistad) acaba transformando la forma de hacer, pensar y sentir en actitudes positivas y deseables. Evans et al., (1998) evidencian cómo en el sistema educativo australiano es escasa la diversidad cultural. E, igualmente, los procesos de aculturación reducen las actitudes prejuiciosas (Liu et al., 1999). Además, se da relación entre el género, la percepción de diversidad y la intimidación entre compañeros en la universidad (Sands, 1998), y entre las actitudes universitarias hacia la diversidad cultural (Morrow et al., 2000). También, se dan relaciones entre las actitudes paternas, la ideología cultural y las implicaciones en la crianza (Toth y Xu, 1999).

Por otra parte, se han estudiado procesos más complejos y generales como los procesos de inmigración, como por ejemplo, el caso canadiense, en que el mito crea la realidad (profecía autocumplida), como se desprende de la creencia de que las diversas oleadas de inmigrantes han representado transiciones pacíficas y amigables de las políticas de inmigración (Dyer, 2001). O la necesidad de establecer poblaciones dianas en relación con la diversidad cultural (p. ej., con los anuncios) (Grier y Brumbaugh, 1999). O de cómo los cambios maritales y familiares se relacionan con la diversidad cultural (Jacques, 1998). E igualmente, las actitudes hacia la identidad racial son diferentes según el tipo de inmigrantes, p. ej., los etíopes (Kibour, 2001). Además, existe una relación entre las actitudes positivas hacia la familia y el uso de los recursos culturales, como muestran Shultz y Mtika (1999) con el *Cultural Diversity Awareness Inventory.* Igualmente, parece de interés el estudio de la diversidad cultural en los mayores (Smith y Kampfe, 2000) además de en otras etapas de la vida (niños, adolescentes, adultos). Por último, parece necesario que se de una mayor conciencia cultural (Kidner, 2001), y que los profesionales respondan a la diversidad cultural (Kirkham, 1998), lo que exige un *cambio de actitudes* reflejado en una mayor apertura, flexibilidad, respeto, búsqueda de aquello que es «común y compartido», y se tienda hacia la mejora de las propias formas culturales; en definitiva, ¿hacia la búsqueda de valores universales?

Actitudes hacia la diversidad cultural y verdad

Es muy reveladora la opinión de Nawal El Saadawi, escritora y psiquiatra egipcia amenazada por el integrismo islámico, la denominada *Simone de Beauvoir árabe*, autora de 40 libros (*Mujer en punto cero* o *La cara oculta de la mujer árabe*, etc.,):

> Soy muy crítica con el lenguaje posmoderno que habla de relativismo cultural, de la diversidad cultural, del multiculturalismo... Por ejemplo, en Alemania un padre musulmán mató a su hija adolescente porque ya no era virgen en su noche de bodas. En el juicio le rebajaron la pena porque, dijeron, estaba actuando según su cultura.
> (Miquel Alberola, «Los padres que fuerzan a sus hijas a usar el velo desconocen lo que es el islám», *El País*, domingo 10 de marzo de 2002, p. 34)

¿Podemos encontrar *objetivos y valores comunes y compartidos*? ¿Es aquí donde estarían los *límites de las culturas*? ¿Es ahí donde estarían los solapamientos? ¿Podemos encontrar los elementos de *verdad* que nos marquen el camino? En realidad, el enfoque de orientación hacia la diversidad universal iría en esta dirección. Pero quien plantea de forma clara esta cuestión es Kopelman (2000). Los planteamientos de esta autora son atractivos. El punto de partida es el que los desacuerdos culturales pueden anticiparse, negociarse y resolverse mediante el empleo de *métodos compartidos de razonamiento moral*. Se trataría de buscar objetivos y valores comunes y compartidos, pero que en última instancia, cuando se dieran conflictos no solubles de forma a nivel individual o de (o frente a la) comunidad siempre prevalezca el derecho del individuo. Según Kopelman (2000), se dan diferentes significados de *multiculturalismo*, como *diversidad cultural*, como *convencionalismo* y como *relativismo ético débil*. Como *diversidad cultural*, pero que no lo convierte en evaluación normativa, y podría ser visto como relativismo cultural (diversidad cultural) o como relativismo descriptivo (tesis de la diversidad). Como *convencionalismo*, o relativismo ético fuerte, y podría verse como relativismo ético o como relativismo cultural (frente al absolutismo cultural), sea normativo o descriptivo. Y por último, como *relativismo ético débil*, en que no habría forma de evaluar ningún juicio moral trans-cultural. Kopelman (2000) estaría en la línea de un *relativismo cultural* visto como un *relativismo ético débil*, pero no podría asumir el multiculturalismo extremo, o lo que es lo mismo el comunitarismo extremo o el relativismo ético fuerte ni su opuesto el absolutismo extremo.

Desde el punto de vista profesional, psicológico y educativo (con extrapolación posible a lo social y político), se trata de buscar una *base común*. Como refiere con precisión Kopelman, 2000):

> Vivimos en culturas solapadas, no aisladas, donde los desacuerdos culturales pueden, a menudo, anticiparse, negociarse o ser resueltos utilizando métodos *compartidos* de *razonamiento cognitivo y moral*, pero que al final los derechos de los individuos habrán de prevalecer y defenderse.

Un ejemplo de la propia Kopelman ayudará a entenderlo. El caso del cáncer, cuando se diagnostica en una cultura dominante, existe la convicción de que hay que decir la verdad al paciente sobre el diagnóstico, el pronóstico y el tratamiento, para la toma de decisiones respectivas. Pero en cambio, en la cultura minoritaria, los valores son ocultarlo al paciente, siendo los familiares los que toman las decisiones pertinentes, ocultándoselo al paciente. El profesional de la medicina ha de decir la verdad. Por lo tanto la solución sería la siguiente. Indirectamente, le hace saber al paciente si desea conocer la situación o tomar la decisión que corresponda o prefiere dejarlo en manos de los

familiares (hijos, esposa, etc.). El médico habrá dicho la verdad, pero es el paciente el que decide no saberlo. Ésta sería la *base común y compartida*, que mediante razonamiento moral ha llevado a la solución del conflicto. Se respetan los derechos del paciente (según su cultura dominante) pero sin violentar la conciencia del profesional de decir la verdad.

CONCLUSIONES

El enfoque psicopedagógico del estudio (evaluación e intervención) de las actitudes hacia la diversidad social y cultural puede contribuir en la búsqueda de soluciones dentro y fuera del sistema educativo, desde la visión de los últimos avances internacionales en el campo, sin por ello renunciar al lado más humano del problema (desde planteamientos éticos). La idea central es que las personas presentan diferencias sociales y culturales muy complejas, pero el reconocer las diferencias no puede justificar la marginación ni la discriminación, o si se prefiere, las diferencias no pueden dar lugar a formas de actuar, pensar y sentir, que tenga que ver con la segregación, el prejuicio, la marginación, sino con la inclusión.

En este sentido, puede actuar al modo de una profecía que se auto-cumple, pero en este caso positiva. Una anécdota reciente puede ilustrarlo (ver *The Globe of Boston* de 22 de abril de 2000). En la última campaña electoral norteamericana, el que ahora es el presidente argumentaba (con datos) que había contribuido en la reducción del fracaso escolar de forma significativa. Un contra-argumento básico de diversos sectores de la prensa prestigiosa consistió en atribuir parte de su éxito a una sentencia que perdiera el que fuera gobernador del Estado de Texas, y que vino en denominársele, la *sentencia Robin Hood*, que obligó al Estado a gastar en las escuelas de barrio, rurales o marginales lo mismo por alumno (recursos, profesores, dedicación, salarios) que en las de zonas no marginales, lo que dio como consecuencia una disminución del fracaso escolar, del abandono, de la dimisión del sistema escolar, al menos en parte. Las profecías auto-cumplidas tienen mucho en común con lo que ocurre en esta ilustración: si se toman las medidas adecuadas para favorecer la inclusión, el respeto, el encuentro en lo común y sustancial (todos somos personas), a pesar de la diversidad en lo accesorio, se convierten en un boomerang positivo que produce cambios muy importantes en la forma de actuar (conductas), pero como consecuencia en la forma de pensar y de sentir, es decir, en las actitudes.

En el presente artículo he intentado mostrar, con ilustraciones de experiencias, intervenciones, actuales e internacionales, cómo este cambio es posible y cuál es la dirección y sentido del mismo. Las perspectivas psicológicas y educativas muestran una serie de conceptos (constructos) de cómo podemos ver lo que serán las actitudes, y la diversidad humana, social y cultural. En este sentido, es posible evaluar e intervenir instruccional y educativamente en la mejora de las actitudes, es decir en la mejora de las conductas, y por lo tanto en la mejora de la forma de pensar y de sentir. Son muchos los instrumentos de evaluación, y son muchas las posibilidades de intervención educativa y de cambio, en contextos diversos, de educación formal e informal. Tenemos en nuestras manos un potencial por explotar, como educadores, como psicopedagogos, como profesores, en definitiva como ciudadanos. Los poderes públicos tienen una gran responsabilidad, y de la misma forma que en el campo de la salud física se despliegan los últimos avances para proteger a la población y proporcionar bienestar y calidad de vida. Del mismo modo, los conocimientos psico-educativos pueden y deben desplegarse de forma planificada, con recursos abundantes. Nos jugamos

mucho en el futuro, en una sociedad cada vez más multicolor (en todos los sentidos, social y culturalmente), en una sociedad donde las personas tienen mucha mayor movilidad, donde la globalización es la dirección y el sentido. Es por ello que nuestras sociedades democráticas, basadas en el estado de derecho y en el imperio de la ley, han de planificar con rigor, han de desplegar, también, instrumentos y estrategias de evaluación e intervención, que la psicología y la educación apuntan con rigor, y han demostrado su eficacia y eficiencia.

Pero cuál es la dirección y el sentido de estos cambios. Lo hemos ido concretando en el artículo, pero podemos sintetizarlo ahora centrándolo en el foco de los valores universales, en los derechos humanos –de las personas–, en el estado de derecho, en la democracia, en la libertad. En realidad, el constructo de *orientación hacia la diversidad universal* es una operacionalización de esta dirección (Miville et al., 1999; 2000; Fuertes et al., 2000). Se trata de buscar lo que es común, a pesar de las diferencias en lo accesorio. Se trata de enfatizar la *solidaridad cultural* (más que la diversidad cultural); la *interculturalidad* y no la multiculturalidad; los derechos de las personas (frente a los de los grupos: por ejemplo, derecho de la identidad de las personas sobre el derecho de la identidad de los grupos, cuando estén en conflicto); el diálogo intercultural más que la separación multicultural. Se tratará de buscar *objetivos y valores comunes* y poner aquí los *límites de las culturas* (Kopelman, 2000), pero también de todas las diferencias, o si se prefiere de la diversidad humana, sea social o cultural. Pero las cosas son muy complejas, y el decirlo (nominalismo) no es resolverlo. Se trata de poner los medios para realizarlo, o por lo menos empezar a andar (a correr) el camino cuanto antes y cuantos más mejor, las personas (todas diversas) y las instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARONSON, E.: *Prejuicio. Introducción a la psicología social*. Madrid, Alianza, 1972.

BARKLEY, B. H. y MOSHER, E. S.: «Sexuality and Hispanic Culture: Counseling with Children and Their Parents», en *Journal of Sex Education and Therapy*, 21, 4 (1995), pp. 255-267.

BEJARANO, J.: «Muerte a las puertas del paraíso», en *El País Semanal*. 1 octubre, (2000), pp. 58-71.

CAMPBELL, A.: «Cultural diversity: practising what we preach in higher education», en *Teaching in Higher Education*, 5, 3 (2000), pp. 373-384.

CARRILLO, D. F. y HOLZHALB, C. M.: «Assessing social work students' attitudes related to cultural diversity: A review of selected measures», en *Journal of Social Work Education*, 29, 3 (1993), pp. 263-268.

COCKRELL, K. S.; PLACIER, P. L.; COCKRELL, D. H. y MIDDLETON, J. N.: «Coming to terms with 'diversity' and 'multiculturalism' in teacher education: Learning about our students, changing our practice», en *Teaching and Teacher Education*, 15, 4 (1999), pp. 351-366.

COLLINS, J. F.: «Biracial Japanese American indentity: An evolving process», en *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6, 2 (2000), pp. 115-133.

CONWAY-MADDING, C.: «Maintaining focus on cultural competence in early intervention services to linguistically and culturally diverse families», en *Infant Toddler Intervention*, 10, 1 (2000), pp. 9-18.

COWAN, G.; MARTINEZ, L. y MENDIOLA, S.: «Predictors of attitudes toward illegal latino immigrants», en *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 4 (1997) pp. 403-415.

DOWNEY, D. J.: «From Americanization to multiculturalismo: Political symbols and struggles for cultural diversity in

twentieth century American race relations», en *Sociological Perspectives*, 42, 2 (1999), pp. 249-278.

DUCOTE, D. G.: «Assessing student attitudes toward American Indians: A construct validity study», en *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 60, 10-B, (2000), pp. 52-50.

DYER, G.: «Visible majorities (cover story)», en *Canadian Geographic*, 121 (1), (2001), pp. 44-51.

EARLE, K. A.: «Cultural diversity and mental helth: The Haudenosaunee of New York State», en *Social Work Research*, 22, 2 (1998), pp. 89-99.

ECHEBARRÍA, A. y PINEDO, J. A.: «Identidad social de género: su distribución social e influencia en el juicio», en *Revista de Psicología Social*, 2, 12 (1997), pp. 131-151.

EDMAN. J. L. y JOHNSON, R. C.: «Filipino American and Caucasian American beliefs about the causes and treatment of mental problems», en *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 5, 4 (1999), pp. 380-386.

ERKUT, S.; SZALACHA, L. A.; ALARCON, O. y COLL, C. G.: «Stereotyped perceptions of adolescents' health risk behaviors», en *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 5, 4 (1999), pp. 340-349.

ESQUEDA, C. W.: «European American Students' Perceptions of Crimes Committed by Five Racial Groups», en *Journal of Applied Social Psychology*, 27, 16 (1997), pp. 1406-1420.

EVANS, A. M.; EVANS, V. y EVANS, A. L.: «Australian students' perceptions of racial attitudes in the United States», en *Journal of Instructional Psychology*, 25, 1 (1998), pp. 3-8.

FARYNA, E. L. y MORALES, E.: «Self-efficacy and HIV –related behaviors among multiethnic adolescents», en *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6, 1 (2000), pp. 42-56.

FIERRO B. A.: «Dificultades de aprendizaje: de la teoría psicológica a la tecnología interdisciplinar», en J. N. GARCÍA (Dir.): *Instrucción, Aprendizaje y Dificultades*. Barcelona: LUB, 1997.

FUERTES, J. N.; MIVILLE, M. L.; MOHR, J. J.; SEDLACEK, W. E. y GRETCHEN, D.: «Factor Structure and Short Form of the Miville-Guzman Universality-Diversity Scale», en *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33 (2000), pp. 157-169.

GARCÍA, J. N.: «Simulación del déficit visual como técnica de modificación de actitudes hacia la integración escolar de alumnos deficientes visuales», en *Análisis y Modificación de Conducta*. 19, 68 (1993), pp. 819-844.

— *Manual de dificultades de aprendizaje. Lenguaje, lectoescritura y matemáticas*. Madrid, Narcea, 1998.

— «¿Existe un carácter español? Enfoque desde la psicología de los estereotipos», en *Instituto Hispánico de Amberes* (en colaboración con la Universidad de León). Amberes, 1999a (Conferencia).

— *Intervención Psicopedagógica en los Trastornos del Desarrollo*. Madrid, Pirámide, 1999b.

— *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona, Ariel, 1999c.

GARCIA, J. N., y ALONSO A. J. C.: «Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Infancia y Aprendizaje, en *Journal for the Study of Education and Development*, 30 (1985), pp. 51-68.

GARCÍA, J. N.; CANTÓN MAYO, I. y PALOMO del B., Mª. P.: *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración de alumnos inmigrantes extranjeros*. León, Centro de Publicaciones de la Universidad, 1998.

GARCÍA, J. N.; GARCIA, M.; GARCIA, Mª. J., y RODRÍGUEZ, C.: «Actitudes y modifica-

ción de actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la integración escolar de alumnos con nee», en *Anuario Español e Iberoamericano de Investigaciones en Educación Especial*, 3 (1992), pp. 11-64.

GRIER, S. A. y BRUMBAUGH, A. M.: «Noticing cultural differences: Ad meanings created by target and non-target markets», en *Journal of Advertising*, 28, 1 (1999), pp. 79-93.

HARRIS, M. B. y KNIGHT-BOHNHOFF, K.: «Gender and Aggression I: Perceptions of Agression», en *Sex roles*, 35, 1-2 (1996), pp. 1-25.

HELWIG, A. A.: «Gender-role Stereotyping: Testing Theory with Longitudinal Sample», en *Sex Roles*, 38, 5.6 (1998), pp. 403-423.

IWAMASA, G. Y.; LARRABEE, A. L.; MERRITT, R. D.: «Are personality disorder criteria ethically biased? A card-sort analysis», en *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6, 3 (2000), pp. 284-297.

JACKSON, L. A.; HODGE, C. N.; GERARD, D. A.; INGRAM, J. M.; ERVIN, K. S., y SHEPPARD, L. A.: «Cognition, Affect, and Behavior in Prediction of Group Attitudes», en *Personal and Social Psychology Bulletin*, 22, 3 (1996), pp. 306-316.

JACKSON, L. C.: «Ethnocultural resistance to multicultural training: Students and faculty», en *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 5, 1 (1999), pp. 27-36.

JACQUES, J. M.: «Changing marital and family patterns: A test of the post-modern perspective», en *Sociological Perspectives*, 41, 2 (1998), pp. 381-413.

KALYANPUR, M.: «The challenge of cultural blindness: Implications for family-focused service delivery», en *Journal of Child and Family Studies*, 7, 3 (1998), pp. 317-332.

KIBOUR, Y.: «Ethiopian immigrants' racial identity attitudes and depression symptomatology: An exploratory study», en *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 7, 1 (2001), pp. 47-58.

KIDNER, D. W.: *Nature and psyche: Radical environmental and the politics of subjectivity*. Albany, State University of New York Press, 2001.

KIRKHAM, S. R.: «Nurses' descriptions of caring for culturally diverse clients», en *Clinical Nursing Research*, 7, 2 (1998), pp. 125-146.

KOPELMAN, L. M.: «Multiculturalism and truthfulness: negotiating differences by finding similarities», en *Soth African Journal of Philosophy*, 19, 1 (2000), pp. 51-64.

LANGMAN, P. F.: «Assessment issues with Jewish clients», en R. H. DANA (Ed.,): *Handbook of cross-cultural and multicultural personality assessment. Personality and clinical psychology series*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

LI, A. K. F.: «Social and Cultural Perspectives», en V. SCHWEAN y D. SAKLOFSKE (Eds.): *Handbook of Psychosocial Characteristics of Exceptional Children*. Nueva York: Kluwer Academic / Plenum Publications, 1999.

LIU, W. M.; POPE-DAVIS, D. B.; NEVITT, J. y TOPOREK, R. L.: «Understanding the function of acculturation and prejudicial attitudes among Asian Americans», en *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 5, 4 (1999), pp. 317-328.

MARSHALL, J.: «Critical reflections on the cultural influences in identification and habilitation of children with speech and language difficulties», en *International Journal of Disability, Development and Education*, 47, 4 (2000), pp. 355-369.

MCALISTER, A. L.; AMA, E.; BARROSO, C.; PETERS, R. J. y KELDER, S.: «Promoting tolerance and moral engagement through peer modeling», en *Cultural*

Diversity and Ethnic Minority Psychology, 6, 4 (2000), pp. 363-373.

MCALLISTER, G. y IRVINE, J. J.: «Cross cultural competency and multicultural teacher education», en *Review of Educational Research*, 70, 1 (2000), pp. 3-24.

MCAULEY, W. J.; PECCHIONI, L. y GRANT, J. A.: «Personal accounts of the role of God in helth and illness among older rural African American and White residents», en *Journal of Cross Cultural Gerontology*, 15, 1 (2000), pp. 13-35.

MILLER, H. M.: «Teaching and Learning about Cultural Diversity», en *Reading Teacher*, 54, 8 (2001), pp.820-821.

MITCHELL, B. A.: «Culture an co-residence: An exploration of variation in home-returning among Canadian young adults», en *Canadian Review of Sociology & Anthropology*, 37, 2 (2000), pp. 197-222.

MIVILLE, M. L.: *Defining and measuring universal orientation*. Unpublished master's thesis. University of Maryland, College Park, 1992.

MIVILLE, M. L. y HOLLOWAY, P.: «Appreciating similarities and valuing differences: The Miville-Guzman Universality-Diversity Scale (cover story)», en *Journal of Counseling Psychology*, 46, 3 (1999), pp. 291-307.

MIVILLE, M. L.; GELSO, C. J.; PANNU, R.; LIU, W.; TOURADJI, P.; HOLLOWAY, P. y FUERTES, J. N.: «Appreciating similarities and valuing differences: The Miville-Guzman Universality-Diversity Scale», en *Journal of Counseling Psychology*, 46, 3 (1999), pp. 291-307.

MIVILLE, M. L.; KOONCE, D.; DARLINGTON, P. y WHITLOCK, B.: «Exploring the relationships between racial/cultural indentity and ego identity among African American and Mexican Americans», en *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 28, 4 (2000), pp. 208-224.

MKHIZE, V.: «Transformation management and cultural diversity training through employee assistance programs», en *Employee Assistance Quarterly*, 14, 3 (1999), pp. 61-69.

MONTGOMERY, D.; MIVILLE, M. L.; WINTEROWD, C.; JEFFRIES, B. y BAYSDEN, M. F.: «American Indian college students: An exploration into resiliency factors revealed through personal stories», en *Cultural Diversity and Ethnic Monority Psychology*, 6, 4 (2000), pp. 387-398.

MORROW, G. P.; BURRIS-KITCHEN, D. y DER-KARABETIAN, A.: «Assessing campus climate of cultural diversity: A focus on focus groups», en *College Student Journal*, 34, 4 (2000), pp. 589-602.

MUELLER, D. J.: *Measuring Social Attitudes. A Handbook for Researchers and Practitioners*. New York, Teachers College Press, 1986.

NELSON, R. F.: «The impact of urban and suburban field placements on student teachers' cultural awareness», en *College Student Journal*, 32, 4 (1998), pp. 566-571.

OSBORNE, J. W.: «Race and Academic Disidentification», en *Journal of Educational Psychology*, 89, 4 (1997), pp. 728-735.

PARDECK, J. T. y PARDECK, J. A.: «An exploration of the uses of chindren's books as an approach for enhancing cultural diversity», en *Early Child Development and Care*, 147 (1997), pp. 25-31.

RUIZ DE OLABUÉNAGA, I.: *La juventud liberta*, Bilbao, Fundación bbv, 1998.

SABINI, J.: «Prejudice and Intergroup Conflict», J. SABINI: *Social Psychology*. New York, WW Norton & Company, 1995a, pp. 99-146.

— «Attitudes and Attitude Change», en J. SABINI: Social Psychology. New York, WW Norton & Company, 1995b, pp. 527-575.

— «Attitudes and Behavior»; en J. SABINI: *Social Psychology*. New York, WW Norton & Company, 1995c, pp. 576-603.

SÁNCHEZ, S. y MESA, Mª. C. (Ed.): *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación*

e intervención educativa en un contexto concreto: La ciudad de Melilla. Granada, Universidad de Granada, 1998.

SANDS, R. G.: «Gender and the perception of diversity and intimidation among university students», en *Sex Roles, 39* (9-10), (1998), pp. 801-815.

SEARS, D. O.; CITRIN, J.; CHELEDEN, S. V. y VAN LAAR, C.: «Cultural diversity and multicultural politics: Is ethnic balkanization psychologically inevitable?», en D. A. PRENTICE y D. T. MILLER (Eds.): *Cultural divides: Understanding and overcoming group conflict*, Nueva York, Russell Sage Foundations, 1999.

SHULTZ, J. A. y MTIKA, A.: «Attitudes of Head Start staff toward cross-cultural issues related to food and nutrition services», en *Family and Community Health, 22* (2), (1997), pp. en 83-95.

SLABBERT, A.: Cross-cultural racism in South Africa –dead or alive? *Social Behavior and Personality, 29*(2), 2001, pp. 125-132.

SMITH, S. M. y KAMPFE, C. M.: «Characteristics of diversity and aging: Implications for assessment», en *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 31, (1), 2000, pp.33-39.

SOCHA, T. J. y DIGGS, R. C. (Eds): *Communication, race, and family: Exploring communication in Black, White, and biracial families*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

SPEARMON, M. L.: Effects of learning about racial identity and oppression on social work students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 60*(8-A) 2000, pp. 31-50.

TOTH, J. F. y XU, X.: «Ethnic and cultural diversity in fathers' involvement: A racial/ ethnic comparison of African American, Hispanic, and White fathers», en *Youth and Society*, 31 (1), 1999, pp. 76-99.

VIÑAS, V.: Jóvenes, solteros y noctámbulos. *Revista del Diario de León*, 25 octubre, 1998 pp. 2-4.

VLACHOU, A. D.: *Struggles for Inclusive Education. An ethnographic study*. Buckingham, Open University Press, 1997.

WADE, B. y MOORE, M.: *Experiencing special education. What young people with special educational needs can tell us*. Buckingham, Open University Press, 1993.

ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO DE LA REVISTA DE EDUCACIÓN DE LOS NÚMEROS 330-332 Y NÚMERO EXTRAORDINARIO AÑO 2003

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA (*)

159.9 Psicología

1
Beltrán Llera, Jesús A.
Estrategias de aprendizaje, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 55-73
Descriptores: Estrategia de aprendizaje; Conocimiento; Inteligencia; Diagnóstico; Instrumento de medida; Cuestionario; Investigación

2
Ester Orrú, Silvia
Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 33-54
Descriptores: Feuerstein, Reuven; Teoría del aprendizaje; Dificultad de aprendizaje; Cognición; Transferencia del aprendizaje; Desarrollo cognitivo; Estrategia de aprendizaje

3
Extremera, Natalio; Fernández-Berrocal, Pablo
La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 97-116
Descriptores: Inteligencia; Emoción; Inteligencia emocional; Evaluación; Medición; Rendimiento; Conducta; Desarrollo cognitivo; Capacidad cognitiva

4
López Yánez, Julián
Aprendizaje organizativo : un paisaje de luces y sombras, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 75-95
Descriptores: Aprendizaje; Teoría del aprendizaje; Innovación pedagógica

5
López-Justicia, María Dolores; Pichardo Martínez, María del Carmen
Diferencias de género en el autoconcepto de jóvenes afectados de baja visión, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 373-384
Descriptores: Concepto de sí mismo; Deficiente visual; Diferencia de sexo; Autoestima; Conducta; Análisis comparativo; Adolescente; Resultado de investigación

6
Medrano Samaniego, Concepción
Una experiencia instruccional en el contexto universitario, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 149-169

(*) Documentalista. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)

Fecha de entrada: 07-01-2004 Fecha de aceptación: 30-01-2004

Descriptores: Comprensión; Aprendizaje; Enseñanza superior; Estrategia de aprendizaje; Transferencia del aprendizaje; Proceso de aprendizaje

7
Mérida Serrano, Rosario
Los mapas preconceptuales como estrategias de aprendizaje cooperativo en Educación Infantil, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 421-441
Descriptores: Mapa; Concepto; Psicología cognitiva; Estrategia de aprendizaje; Aprendizaje en grupo; Educación preescolar.

8
Miras Martínez, Francisco; Castro, Florencio Vicente; Rubio Herrera, Ramona
Fundamentación psicológica del aprendizaje, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 11-31
Descriptores: Aprendizaje; Inteligencia; Conocimiento; Teoría del aprendizaje; Condiciones de aprendizaje; Proceso de aprendizaje; Psicología del aprendizaje

9
Moriña Díez, Anabel
Aprendizaje colaborativo entre profesionales del apoyo, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 171-182
Descriptores: Estrategia de aprendizaje; Profesor; Profesor de educación especial; Formación de profesores

10
Sánchez Manzano, Esteban
Atención a la diversidad en la escuela: alumnos con alteraciones de personalidad, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 117-130
Descriptores: Atención a la diversidad; Trastorno de la conducta; Personalidad; Intervención; Comportamiento del estudiante; Neurosis; Autismo; Psicosis; Hiperactividad; Agresividad

11
Santiuste Bermejo, Víctor
Medida del procesamiento lingüístico de oraciones y procesos lectores en sujetos con y sin dificultades de aprendizaje, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 183-209
Descriptores: Dificultad de aprendizaje; Capacidad cognitiva; Proceso de aprendizaje; Enseñanza de lenguas; Lectura; Comprensión; Comprensión del texto; Proceso cognitivo; Resultado de investigación

33 Economía y trabajo

12
Albert, Cecilia... [et al.]
Del sistema educativo al mercado de trabajo : un análisis de flujos , en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 137-155
Descriptores: Relación empleo-formación; Mercado laboral; Transición a la vida profesional; Análisis de regresión; Formación profesional; España

13
Mora Ruiz, José Ginés
Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 157-170
Descriptores: Empleo de los jóvenes; Calidad de la educación; Indicador; Satisfacción profesional; Valoración; Encuesta; Título universitario; Europa; España

14
Pons Blasco, Empar
La omisión de la capacidad innata en la estimación del rendimiento de la educación: una revisión, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 463-487
Descriptores: Capacidad; Rendimiento; Relación empleo-formación; Salario; Análisis comparativo

37 Educación. Generalidades

15
Cabañas Corihuela, Margarita
Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 327-329 y Nú-

mero extraordinario año 2002, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 491-510

Descriptores: Bibliografía analítica; Enseñanza; Publicación periódica

16
Planas i Coll, Jordi; Sala, Guillem;Vivas, Jesús

Escenarios de futuro para la educación en Europa, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 445-461

Descriptores: Acceso a la educación; Desarrollo de la educación; Secundaria segundo ciclo; Enseñanza superior; Nivel de enseñanza; Europa

37(09) Historia de la educación

17
Ferraz Lorenzo, Manuel

La educación en Tenerife durante el Antiguo Régimen (s. XVIII) : entre el estatismo medieval y el pseudorreformismo borbónico, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 265-285

Descriptores: Historia de la educación; Modelo didáctico; Clase social; Islas Canarias; Tenerife; Siglo XVIII

18
Francisco López, Rafael de

Escuela, maestro y salud : durante el sexenio democrático (I), en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 313-348

Descriptores: Profesor; Condiciones de trabajo del profesor; Salud; Higiene; Legislación educativa; Enseñanza primaria; Historia de la educación; España; Siglo XIX

19
Francisco López, Rafael de

Escuela, maestro y salud, durante el sexenio democrático (II), en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 325-365

Descriptores: Profesor; Condiciones de trabajo del profesor; Salud; Higiene; Enseñanza primaria; Historia de la educación; España; Siglo XIX

20
Hart Dávalos, Armando

Fundamentos y principios de la educación cubana, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 349-358

Descriptores: Historia de la educación; Intelectual; Ideología; Cultura; Cuba; Siglo XIX; Siglo XX

21
Martínez Fernández, José Enrique; Cantón Mayo, Isabel

El Padre Isla: la educación y el humor en fray Gerundio de Campazas , en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 265-274

Descriptores: Historia de la educación; Padre Isla de León; España; Siglo XVIII

22
Otero Urtaza, Eugenio

La irrupción de la pedagogía en la universidad española : Manuel Bartolomé Cossío en la cátedra de Pedagogía Superior, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 249-263

Descriptores: Cossío, Manuel Bartolomé; Historia de la educación; Ciencias de la educación; Enseñanza superior; Materia de enseñanza

37(4/9) Sistema de educación por países

23
Robalino Sevilla, Dayse V.

La educación en países en vías de desarrollo : el caso de Ecuador, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 409-425

Descriptores: Desarrollo de la educación; Calidad de la educación; Ecuador; Política de la educación; Analfabetismo

37.01 Filosofía de la educación

24
Colom Cañellas, Antonio J.

La educación en el contexto de la complejidad : la teoría del caos como para-

digma educativo, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 233-248

Descriptores: Teoría de la educación; Epistemología; Práctica pedagógica; Filosofía de la educación

37.012 Investigación educativa

25
Araujo González, Sonia Marcela

Evaluación, incentivos a la actividad investigadora y trabajo académico : estudio de un caso en Argentina, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 489-506

Descriptores: Investigación; Profesor; Investigador; Evaluación; Incentivo; Estudio de casos; Argentina

37.014 Política educativa

26
Bonal Sarró, Xavier

Una evaluación de la equidad del sistema educativo español, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 59-82

Descriptores: Igualdad de oportunidades; Política de la educación; Indicador; Escolarización; Proporción maestro-alumnos; Sistema educativo; Evaluación; España

27
Calero, Jorge

La educación superior en España : financiación y acceso, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 205-215

Descriptores: Financiación; Acceso a la educación; Escolarización; Costo de la educación; Fondos públicos; Enseñanza superior; Análisis comparativo; OCDE; Europa; España

28
Calero, Jorge; Bonal Sarró, Xavier

Reflexiones sobre política educativa: presentación, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 7-12

Descriptores: Política de la educación; España

29
Carrasco, Silvia

La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 99-136

Descriptores: Escolarización; Alumno extranjero; Hijo de migrante; Minoría étnica; Educación inter-cultural; Pluralismo cultural; Gitano; Demografía; Datos estadísticos; Análisis comparativo; Comunidad Autónoma; España

30
González Morales, María Olga

Análisis de la motivación empresarial en la población juvenil según tipo de centro, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 533-559

Descriptores: Motivación; Mercado laboral; Política de la educación; Empresa; Adolescente; Actitud hacia el trabajo; Creación de empresas

31
Marchesi Ullastres, Álvaro

Indicadores de la educación en España y cambio educativo, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 13-33

Descriptores: Indicador; Análisis comparativo; Rendimiento; Evaluación; Rendimiento comparado; Autonomía escolar; Status del profesor; Política de la educación; Reforma educativa; Enseñanza secundaria; Proyecto PISA; España

32
Sevilla Merino, Diego

La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 35-57

Descriptores: Reforma educativa; Sistema educativo; Política de la educación; Enseñanza obligatoria; Escuela secundaria polivalente; España; Europa

33
Subirats, Joan
Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 217-236
Descriptores: Política de la educación; Calidad de la educación; Ciudad; Comunidad; Relación escuela-comunidad

34
Villarroya Planas, Ana
La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 187-204
Descriptores: Financiación; Enseñanza privada; Comunidad Autónoma; Fondos públicos; Concierto educativo; Análisis comparativo; España

37.014.2 Alfabetización

35
Bautista García-Vera, Antonio
El proceso transformador de un grupo de madres: de analfabetas a formadoras en audiovisuales, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 281-301
Descriptores: Analfabeto; Madre; Sexo femenino; Alfabetización; Medios audiovisuales; Formador

37.015.4 Sociología de la educación

36
Bartolomé Pina, Margarita; Cabrera Rodríguez, Flor.
Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 33-56
Descriptores: Sociología de la educación; Ciudadanía; Pluralismo cultural; Sociedad; Modelo cultural; Participación del ciudadano; Desigualdad social

37
Cantón Mayo, Isabel
Dimensiones educativas de los contenidos educativos mediáticos y su evaluación ética, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 287-307
Descriptores: Sociología de la educación; Contenido de la educación; Hipermedia; Medios de comunicación de masas; Intervención; Evaluación

38
Cobo Suero, Juan Manuel
Formación universitaria y educación para la ciudadanía, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 359-375
Descriptores: Educación cívica; Enseñanza superior; Formación profesional; Enseñanza; Aprendizaje; Profesión; Ética

39
Rambla i Marigot, Xavier
Las desigualdades de clase en la elección de escuela, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 83-98
Descriptores: Desigualdad social; Elección de centro; Clase social; Igualdad de oportunidades; Necesidad de educación; Democracia; España

40
San Martín Ramírez, Víctor
Educación y ciudadanía en América Latina: sugerencias para el análisis y comprensión, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 83-106
Descriptores: Educación cívica; Sociología de la educación; América Latina; Participación del ciudadano; Sistema educativo

41
Vázquez Gómez, Gonzalo
Sociedad-red, ciudadanía cognitiva y educación, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 13-31
Descriptores: Sociología de la educación; Sociedad; Ciudadanía; Nuevas tecnologías; Teoría

42
Vidal Fernández, Fernando
Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 57-81
Descriptores: Sociología de la educación; Ciudadano; Participación del ciudadano; Educación cívica; Cultura

43
Vila Lladosa, Luis E.
Los beneficios no monetarios de la educación, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 309-324
Descriptores: Sociología de la educación; Necesidad de educación; Finalidad de la educación; Desarrollo económico; Factor económico; Nivel de vida; Bienestar; Riqueza; Inversión

37.015.6 Economía de la educación

44
Oroval Planas, Esteve; Torres Solé, Teresa
Financiación de la formación: inicial, ocupacional y continua, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 171-185
Descriptores: Enseñanza profesional; Financiación; Formación inicial; Formación continua; Formación en el servicio; Mercado laboral; Promoción; Educación permanente; Formación profesional; España

37.018.1 Educación en la familia

45
Rojas Suazo, Emilio
Importancia de la familia en la educación de los hijos: una evaluación cuantitativa en seis países de América Latina, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 453-488
Descriptores: Educación familiar; Análisis de correlación; Método estadístico; Método de investigación; Evaluación cuantitativa; América Latina

37.03 Temas transversales

46
Duplá, F. Javier
La educación para la ciudadanía en los países latinoamericanos, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 321-336
Descriptores: Educación física; Ciudadano; Democracia; América Latina

47
Escámez Sánchez, Juan
La educación para la participación en la sociedad civil, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 191-211
Descriptores: Educación cívica; Sociedad; Sistema de valores; Educación cívica; Ética; Centro de enseñanza; Gestión

48
García Blanco, Miriam
Bibliografía sobre ciudadanía y educación, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 443-459
Descriptores: Educación cívica; Ciudadanía; Bibliografía analítica

49
García Moriyón, Félix
Los derechos humanos y la educación del ciudadano, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 131-153
Descriptores: Educación cívica; Derechos humanos; Educación moral; Democracia

50
Gil Cantero, Fernando; Jover Olmeda, Gonzalo
La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 109-129
Descriptores: Educación cívica; Educación moral; Educación política; Sistema de valores

51
Jordán Sierra, José Antonio
Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 213-239
Descriptores: Educación cívica; Educación moral; Educación inter-cultural; Sociedad

52
Labrador Herraiz, Carmen
La cultura de la paz, marco para la ciudadanía, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 155-168
Descriptores: Educación para la paz; Educación cívica; UNESCO; Derechos humanos; ONU

53
López Rodríguez, Ramón
Panorámica de la evolución de la educación ambiental en España, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 241-264
Descriptores: Educación ambiental; Historia; Información; Publicación; España; Siglo XX; Análisis comparativo; Investigación sobre literatura científica

54
Marco Stiefel, Berta
Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 339-358
Descriptores: Educación física; Globalización; Educación para la paz; Ecología; Centro de enseñanza

55
Martínez, Miquel
Respuestas del Grupo de Recerça en Educaciò Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 407-424
Descriptores: Educación cívica; Respuesta; España; Cuestionario; Estado de la cuestión

56
Naval, Concepción
Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 169-189
Descriptores: Educación cívica; Democracia; Ciudadano

57
Naval, Concepción
Respuestas del Grupo de Investigación en Educación para la Ciudadanía (GIEC) de la Universidad de Navarra, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 425-442
Descriptores: Educación cívica; Respuesta; España; Cuestionario; Estado de la cuestión

58
Ortega Ruiz, Pedro; Mínguez Vallejos, Ramón
Educar para una cultura medioambiental, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 271-294
Descriptores: Medio ambiente; Educación cívica; Desarrollo económico; Educación ambiental

59
Rodríguez Lajo, Mercedes; Sabariego Puig, Marta
Educación de la ciudadanía europea, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 295-320
Descriptores: Educación cívica; Ciudadano; Europa; Unión Europea; Dimensión europea

60
Romano, Vicente
Educación ciudadana y medios de comunicación, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 391-401
Descriptores: Educación cívica; Medios de comunicación de masas

61
Sanz Fernández, Florentino
Educar para el desarrollo sostenible y el comercio justo, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 241-269
Descriptores: Educación cívica; Desarrollo económico; Ayuda para el desarrollo; País en desarrollo; Comercio; Desarrollo social; Ecología; Desarrollo regional

62
Seis preguntas sobre ciudadanía y educación para la ciudadanía en España, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 405-406
Descriptores: Educación cívica; Pregunta; España; Cuestionario

63
Valero Iglesias, Luis Fernando
La ciudad como espacio socioeducativo del ciudadano: problemas y posibilidades, en: Revista de educación, (2003), n. extraordinario, p. 377-390
Descriptores: Ciudad; Participación del ciudadano; Educación cívica

371.1 Profesorado

64
Atienza Merino, José Luis
Teorizar la práctica: algunas reflexiones en torno al lugar de las didácticas específicas en la universidad, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 123-142
Descriptores: Materia de enseñanza; Formación de profesores; Universidad; Didáctica

65
Cruz Tomé, María África de la
Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 35-66
Descriptores: Formación de profesores; Calidad de la educación; Profesión docente; Evaluación; Universidad; España; Formación de profesores; Enseñanza superior; Necesidad de formación

66
Escudero Escorza, Tomás
La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 101-121
Descriptores: Formación de profesores; Formación inicial; Universidad; Enseñanza superior

67
Fernández March, Amparo
Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad : análisis de las diferentes estrategias, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 171-197
Descriptores: Formación de profesores; Desarrollo profesional; Profesor; Formación inicial; Evaluación formativa; Universidad; Enseñanza superior; Programa de formación

68
Gosling, David
Unidades de desarrollo educativo en el Reino Unido :)qué se ha logrado durante los últimos cinco años?, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 213-237
Descriptores: Desarrollo de la educación; Política de la educación; Profesor; Innovación pedagógica; Investigación; Enseñanza superior; Reino Unido; Calidad de la enseñanza

69
Guerrero Serón, Antonio
Reforma educativa, profesionalización e intensificación del trabajo docente en educación infantil, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 383-406
Descriptores: Reforma educativa; Educación preescolar; Profesor; Condiciones de trabajo del profesor; LOGSE

70
Keesen, Fried... [et al.]
La preparación de los profesores universitarios en los Países Bajos: cuestiones y tendencias, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 199-211
Descriptores: Formación de profesores; Cualificación profesional; Calidad de la enseñanza; Rol del profesor; Programa de formación; Universidad; Países Bajos; Enseñanza superior; Evaluación del profesor

71
Ketele, Jean-Marie de
La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios : luces y sombras, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 143-169
Descriptores: Formación de profesores; Rendimiento; Investigación educativa; Universidad; Didáctica; Práctica pedagógica

72
Miguel Díaz, Mario de
Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 13-34
Descriptores: Calidad de la educación; Desarrollo profesional; Proceso de aprendizaje; Profesión docente; Profesor

73
Rodríguez Espinar, Sebastián
Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 67-99
Descriptores: Profesor; Formación de profesores; Profesión docente; Investigación; Evaluación del profesor; Desarrollo profesional; Internet; Red de información; Publicación periódica; Universidad; Necesidad de formación; Enseñanza superior; Formación de formadores; Evaluación del profesor

74
Sánchez Núñez, José Antonio
El ingeniero y la docencia universitaria, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 303-312
Descriptores: Ingeniero; Universidad; Profesión docente; Enseñanza superior; Formación de profesores; Rol del profesor; Investigación

371.2 Alumnos

75
Madrid (Comunidad Autónoma). Servicio de Inspección de Educación
El rendimiento escolar de los alumnos que promocionan a 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria con evaluación negativa en matemáticas y lengua castellana, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 385-418
Descriptores: Rendimiento; Puntuación; Rendimiento deficiente; Matemáticas; Lengua española; Secundaria primer ciclo

371.214 Currículum

76
Moreno Olmedilla, Juan Manuel
Las dinámicas del diseño y el desarrollo del currículum : cambio-control y consenso-conflicto, en: Revista de educación , (2003), n. 332, p. 275-297
Descriptores: Programa de estudios; Teoría de la educación; Desarrollo de programas de estudios; Política de la educación

371.27 Evaluación

77
Sarramona i López, Jaume
Un ejemplo de evaluación participativa del sistema educativo: la Conferencia Nacional de Educación de Catalunya, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 463-475
Descriptores: Evaluación; Sistema educativo; Cataluña; Metodología; Resultado de investigación

371.3 Métodos de enseñanza

78
Lacueva, Aurora; Imbernon, Francesc;Llobera, Rosa
Enseñando por proyectos en la escuela: la clase de Laura Castell, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 131-148
Descriptores: Enseñanza por proyectos; Método de enseñanza; Investigador; Estudio de casos; Objetivo de enseñanza

371.6 Medios de enseñanza

79
Huerta, Ricard
Enseñar medios en España (Euromedia Project), en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 509-531
Descriptores: Medios de enseñanza; Proyecto de investigación; Enseñanza de los medios de comunicación; Euromedia Project; Enseñanza secundaria; Secundaria segundo ciclo; España

372.4 Lectura. Escritura

80
Lecuona Naranjo, María del Pino; Rodríguez Conde, María José; Sánchez Gómez, María Cruz
Evaluación de modelos de composición escrita en educación primaria, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 301-326
Descriptores: Comprensión del texto; Proceso cognitivo; Escritura; Expresión escrita; Enseñanza primaria; Evaluación

373.2 Educación infantil

81
Montanero, Manuel... [et al.]
Daltonismo y rendimiento escolar en la educación infantil, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 449-462
Descriptores: Daltonismo; Deficiente sensorial; Deficiente visual; Educación preescolar; Evaluación

376 Educación especial

82
Esteve, José Manuel... [et al.]
Autoconcepto y respuestas agresivas en un contexto de educación intercultural, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 357-381
Descriptores: Concepto de sí mismo; Agresividad; Educación inter-cultural; Educación secundaria; Secundaria primer ciclo; Adolescente; Grupo ético; Análisis comparativo; Conducta de grupo

83
Etxeberría Balerdi, Félix
Educación con niños gitanos en el País Vasco, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 427-443
Descriptores: Educación; Gitano; País Vasco; Escolarización; Lengua vasca; Educación inter-cultural

84
González-Pérez, Joaquín; Santiuste Bermejo, Víctor
El procesamiento de la comprensión lectora : una aproximación a su estudio en el retraso mental, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 443-451
Descriptores: Lectura; Comprensión del texto; Retraso mental; Alumno; Rendimiento comparado; Investigación comparativa

378 Enseñanza superior

85
Bricall Masip, José María
La universidad y la tradición humanista, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 237-247
Descriptores: Humanismo; Cambio social; Universidad; Igualdad de oportunidades

86
López Talavera, María del Mar
La enseñanza de la deontología periodística en la universidad latinoamericana:

una referencia didáctica, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 561-576

Descriptores: Ética profesional; Periodismo; Ciencias sociales; Medios de comunicación de masas; Materia de enseñanza; Universidad; México

87
Martínez Martínez, Isabel María; Salanova Soria, Marisa

Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios : relación con el desempeño y desarrollo profesional, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 361-371

Descriptores: Estrés; Estudiante; Universidad; Investigación educativa; Burnout; Resultado de investigación

5 Ciencias exactas y naturales

88
Contreras de la Fuente, Ángel; Luque Cañada, Lorenzo;Ordóñez Cañada, Lourdes

Una perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de la continuidad y la derivada de una función en Bachillerato y Universidad, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 399-419

Descriptores: Álgebra; Matemáticas; Enseñanza; Aprendizaje; Secundaria segundo ciclo; Método de investigación; Método de enseñanza; Análisis de ítem

89
Manassero Mas, María Antonia; Vázquez Alonso, Ángel

Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 251-280

Descriptores: Estudios científicos; Sexo femenino; Estereotipo; Discriminación sexual; Alienación; Rendimiento; Método de enseñanza; Igualdad de oportunidades

90
Prada Vicente, María Dolores de

Marco metodológico para la atención a la diversidad : una experiencia en el área de matemáticas, en: Revista de educación, (2003), n. 330, p. 419-447

Descriptores: Didáctica; Enseñanza; Matemáticas; Geometría; Medios de enseñanza; Método de enseñanza; Educación secundaria; Secundaria primer ciclo

681.3 Informática y educación

91
Touriñán López, José María

Compartir el mismo espacio y tiempo virtual : una propuesta de investigación para la intervención pedagógica, en: Revista de educación, (2003), n. 332, p. 213-231

Descriptores: Nuevas tecnologías; Aprendizaje; Intervención; Red informática; Red local

7 Arte. Música. Deporte

92
Gil Madrona, Pedro; Perona Martínez, José Miguel; Hernández Bravo, Juan Rafael

Interés y valoración del área de Educación Física por padres y alumnos en la enseñanza obligatoria, en: Revista de educación , (2003), n. 332, p. 327-355

Descriptores: Educación física; Enseñanza primaria; Enseñanza secundaria; Secundaria primer ciclo; Programa de estudios; Padre; Alumno; Motivación; Valoración

93
Sicilia Camacho, Álvaro

La investigación sobre el pensamiento del alumnado: una revisión desde la educación física, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 577-613

Descriptores: Educación física; Investigación; Diferencia de sexo; Actitud del alumno; Motivación

94
Velázquez Buendía, Roberto; Hernández Álvarez, Juan Luis

Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid, en: Revista de educación, (2003), n. 331, p. 369-398

Descriptores: Deporte; Educación física; Adolescente; Sistema de valores; Actitud del alumno; Comunidad de Madrid

Índice de autores

Albert, Cecilia: 12
Araujo González, Sonia Marcela: 25
Atienza Merino, José Luis: 64

Bartolomé Pina, Margarita: 36
Bautista García-Vera, Antonio: 35
Beltrán Llera, Jesús A.: 1
Bonal Sarró, Xavier: 26, 28
Bricall Masip, José María: 85

Cabañas Corihuela, Margarita: 15
Cabrera Rodríguez, Flor: 36
Calero, Jorge: 27, 28
Cantón Mayo, Isabel: 21, 37
Carrasco, Silvia: 29
Castro, Florencio Vicente: 8
Cobo Suero, Juan Manuel: 38
Colom Cañellas, Antonio J.: 24
Contreras de la Fuente, Ángel: 88
Cruz Tomé, María África de la: 65

Duplá, F. Javier: 46

Escámez Sánchez, Juan: 47
Escudero Escorza, Tomás: 66
Ester Orrú, Silvia: 2
Esteve, José Manuel: 82
Etxeberría Balerdi, Félix: 83
Extremera, Natalio: 3

Fernández March, Amparo: 67
Fernández-Berrocal, Pablo: 3
Ferraz Lorenzo, Manuel: 17
Francisco López, Rafael de: 18, 19

García Blanco, Miriam: 48
García Moriyón, Félix: 49
Gil Cantero, Fernando: 50
Gil Madrona, Pedro: 92
González Morales, María Olga: 30
González-Pérez, Joaquín: 84
Gosling, David: 68
Guerrero Serón, Antonio: 69

Hart Dávalos, Armando: 20
Hernández Bravo, Juan Rafael: 92
Hernández Álvarez, Juan Luis: 94
Huerta, Ricard: 79

Imbernon, Francesc: 78

Jordán Sierra, José Antonio: 51
Jover Olmeda, Gonzalo: 50

Keesen, Fried: 70
Ketele, Jean-Marie de: 71

Labrador Herraiz, Carmen: 52
Lacueva, Aurora: 78
Lecuona Naranjo, María del Pino: 80
Llobera, Rosa: 78
López Rodríguez, Ramón: 53
López Talavera, María del Mar: 86
López Yánez, Julián: 4
López-Justicia, María Dolores: 5
Luque Cañada, Lorenzo: 88

Madrid (Comunidad Autónoma). Servicio de Inspección de Educación: 75
Manassero Mas, María Antonia: 89
Marchesi Ullastres, Álvaro: 31
Marco Stiefel, Berta: 54
Martínez Fernández, José Enrique: 21
Martínez Martínez, Isabel María: 87
Martínez, Miquel: 55
Medrano Samaniego, Concepción: 6
Mérida Serrano, Rosario: 7
Miguel Díaz, Mario de: 72
Mínguez Vallejos, Ramón: 58
Miras Martínez, Francisco: 8
Montanero, Manuel: 81
Mora Ruiz, José Ginés: 13
Moreno Olmedilla, Juan Manuel: 76

Moriña Díez, Anabel: 9

Naval, Concepción: 56, 57

Ordóñez Cañada, Lourdes: 88
Oroval Planas, Esteve: 44
Ortega Ruiz, Pedro: 58
Otero Urtaza, Eugenio: 22

Perona Martínez, José Miguel: 92
Pichardo Martínez, María del Carmen: 5
Planas i Coll, Jordi: 16
Pons Blasco, Empar: 14
Prada Vicente, María Dolores de: 90

Rambla i Marigot, Xavier: 39
Robalino Sevilla, Dayse V.: 23
Rodríguez Conde, María José: 80
Rodríguez Espinar, Sebastián: 73
Rodríguez Lajo, Mercedes: 59
Rojas Suazo, Emilio: 45
Romano, Vicente: 60
Rubio Herrera, Ramona: 8

Sabariego Puig, Marta: 59
Sala, Guillem: 16
Salanova Soria, Marisa: 87
San Martín Ramírez, Víctor: 40
Sánchez Gómez, María Cruz: 80
Sánchez Manzano, Esteban: 10
Sánchez Núñez, José Antonio: 74
Santiuste Bermejo, Víctor: 11, 84
Sanz Fernández, Florentino: 61
Sarramona i López, Jaume: 77
Sevilla Merino, Diego: 32
Sicilia Camacho, Álvaro: 93
Subirats, Joan: 33ç

Torres Solé, Teresa: 44
Touriñán López, José María: 91
Valero Iglesias, Luis Fernando: 63
Vázquez Alonso, Ángel: 89
Vázquez Gómez, Gonzalo: 41
Velázquez Buendía, Roberto: 94
Vidal Fernández, Fernando: 42
Vila Lladosa, Luis E.: 43
Villarroya Planas, Ana: 34
Vivas, Jesús: 16

Índice de títulos

Análisis de la motivación empresarial en la población juvenil según tipo de centro: 30

Aprendizaje colaborativo entre profesionales del apoyo: 9

Aprendizaje organizativo : un paisaje de luces y sombras: 4

Atención a la diversidad en la escuela : alumnos con alteraciones de personalidad: 10

Autoconcepto y respuestas agresivas en un contexto de educación intercultural: 82

Los beneficios no monetarios de la educación: 43

Bibliografía sobre ciudadanía y educación: 48

Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado: 72

La ciudad como espacio socioeducativo del ciudadano: problemas y posibilidades: 63

Compartir el mismo espacio y tiempo virtual : una propuesta de investigación para la intervención pedagógica: 91

Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios: 13

Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad: 42

La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano: 50

La cultura de la paz, marco para la ciudadanía: 52

Daltonismo y rendimiento escolar en la educación infantil: 81

Del sistema educativo al mercado de trabajo: un análisis de flujos: 12

Deporte y formación de actitudes y valores en los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid: 94

Los derechos humanos y la educación del ciudadano: 49

Las desigualdades de clase en la elección de escuela: 39

Diferencias de género en el autoconcepto de jóvenes afectados de baja visión: 5

Dimensiones educativas de los contenidos educativos mediáticos y su evaluación ética: 37

Las dinámicas del diseño y el desarrollo del currículum : cambio-control y consenso-conflicto: 76

Educación ciudadana y medios de comunicación: 60

La educación comprensiva en España : paradoja, retórica y limitaciones: 32

Educación con niños gitanos en el País Vasco: 83

Educación de la ciudadanía europea: 59

La educación en el contexto de la complejidad: la teoría del caos como paradigma educativo: 24

La educación en países en vías de desarrollo: el caso de Ecuador: 23

La educación en Tenerife durante el Antiguo Régimen (s. XVIII) : entre el estatismo medieval y el pseudorreformismo borbónico: 17

Educación para la ciudadanía en el ámbito escolar: 54

La educación para la ciudadanía en los países latinoamericanos: 46

La educación para la participación en la sociedad civil: 47

La educación superior en España : financiación y acceso: 27

Educación y ciudadanía en América Latina: sugerencias para el análisis y comprensión: 40

Educar para el desarrollo sostenible y el comercio justo: 61

Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales: 51

Educar para una cultura medioambiental: 58

Un ejemplo de evaluación participativa del sistema educativo: la Conferencia Nacional de Educación de Catalunya: 77

Enseñando por proyectos en la escuela: la clase de Laura Castell: 78

La enseñanza de la deontología periodística en la universidad latinoamericana: una referencia didáctica: 86

Enseñar medios en España (Euromedia Project): 79

Escenarios de futuro para la educación en Europa: 16

La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales: 29

Escuela, maestro y salud : durante el sexenio democrático (I): 18

Escuela, maestro y salud, durante el sexenio democrático (II): 19

Estrategias de aprendizaje: 1

Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias: 89

Una evaluación de la equidad del sistema educativo español: 26

Evaluación de modelos de composición escrita en educación primaria: 80

Evaluación, incentivos a la actividad investigadora y trabajo académico: estudio de un caso en Argentina: 25

Una experiencia instruccional en el contexto universitario: 6

Financiación de la formación: inicial, ocupacional y continua: 44

La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España: 34

La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras: 71

La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar: 66

Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad : análisis de las diferentes estrategias: 67

Formación universitaria y educación para la ciudadanía: 38

Fundamentación psicológica del aprendizaje: 8

Fundamentos y principios de la educación cubana: 20

Importancia de la familia en la educación de los hijos: una evaluación cuantitativa en seis países de América Latina: 45

Indicadores de la educación en España y cambio educativo: 31

Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 327-329 y Número extraordinario año 2002: 15

El ingeniero y la docencia universitaria: 74

La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula: 3

Interés y valoración del área de Educación Física por padres y alumnos en la enseñanza obligatoria: 92

La investigación sobre el pensamiento del alumnado: una revisión desde la educación física: 93

La irrupción de la pedagogía en la universidad española: Manuel Bartolomé Cossío en la cátedra de Pedagogía Superior: 22

Los mapas preconceptuales como estrategias de aprendizaje cooperativo en Educación Infantil: 7

Marco metodológico para la atención a la diversidad: una experiencia en el área de matemáticas: 90

Medida del procesamiento lingüístico de oraciones y procesos lectores en sujetos con y sin dificultades de aprendizaje: 11

Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario: 65

Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios: relación con el desempeño y desarrollo profesional: 87

Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario: 73

La omisión de la capacidad innata en la estimación del rendimiento de la educación: una revisión: 14

Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual: 56

El Padre Isla: la educación y el humor en fray Gerundio de Campazas: 21

Panorámica de la evolución de la educación ambiental en España: 53

Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación: 33

Una perspectiva de la enseñanza-aprendizaje de la continuidad y la derivada de una función en Bachillerato y Universidad: 88

La preparación de los profesores universitarios en los Países Bajos : cuestiones y tendencias: 70

El procesamiento de la comprensión lectora: una aproximación a su estudio en el retraso mental: 84

El proceso transformador de un grupo de madres: de analfabetas a formadoras en audiovisuales: 35

Reflexiones sobre política educativa : presentación: 28

Reforma educativa, profesionalización e intensificación del trabajo docente en educación infantil: 69

El rendimiento escolar de los alumnos que promocionan a 3.er curso de Educación Secundaria Obligatoria con evaluación negativa en matemáticas y lengua castellana: 75

Respuestas del Grupo de Investigación en Educación para la Ciudadanía (GIEC) de la Universidad de Navarra: 57

Respuestas del Grupo de Recerça en Educaciò Moral (GREM) de la Universidad de Barcelona: 55

Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural: 2

Seis preguntas sobre ciudadanía y educación para la ciudadanía en España: 62

Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales: 36

Sociedad-red, ciudadanía cognitiva y educación: 41

Teorizar la práctica : algunas reflexiones en torno al lugar de las didácticas específicas en la universidad: 64

Unidades de desarrollo educativo en el Reino Unido: ¿qué se ha logrado durante los últimos cinco años?: 68

La universidad y la tradición humanista: 85

Índice de materias

Acceso a la educación: 16, 27
Actitud del alumno: 93, 94
Actitud hacia el trabajo: 30
Adolescente: 5, 30, 82, 94
Agresividad: 10, 82
Alfabetización: 35
Álgebra: 88
Alienación: 89
Alumno: 84, 92
Alumno extranjero: 29
América Latina: 40, 45, 46
Analfabetismo: 23

Analfabeto: 35
Análisis comparativo: 5, 14, 27, 29, 31, 34, 53, 82
Análisis de correlación: 45
Análisis de ítem: 88
Análisis de regresión: 12
Aprendizaje: 4, 6, 8, 38, 88, 91
Aprendizaje en grupo: 7
Argentina: 25
Atención a la diversidad: 10
Autismo: 10
Autoestima: 5
Autonomía escolar: 31
Ayuda para el desarrollo: 61

Bibliografía analítica: 15, 48
Bienestar: 43
Burnout: 87

Calidad de la educación: 13, 23, 33, 65, 72
Calidad de la enseñanza: 68, 70
Cambio social: 85
Capacidad: 14
Capacidad cognitiva: 3, 11
Cataluña: 77
Centro de enseñanza: 47, 54
Ciencias de la educación: 22
Ciencias sociales: 86
Ciudad: 33, 63
Ciudadanía: 36, 41, 48
Ciudadano: 42, 46, 56, 59
Clase social: 17, 39
Cognición: 2
Comercio: 61
Comportamiento del estudiante: 10
Comprensión: 6, 11
Comprensión del texto: 11, 80, 84
Comunidad: 33
Comunidad Autónoma: 29, 34
Comunidad de Madrid: 94
Concepto: 7
Concepto de sí mismo: 5, 82
Concierto educativo: 34
Condiciones de aprendizaje: 8
Condiciones de trabajo del profesor: 18, 19, 69
Conducta: 3, 5
Conducta de grupo: 82
Conocimiento: 1, 8
Contenido de la educación: 37
Cossío, Manuel Bartolomé: 22
Costo de la educación: 27
Creación de empresas: 30
Cualificación profesional: 70
Cuba: 20
Cuestionario: 1, 55, 57, 62
Cultura: 20, 42

Daltonismo: 81
Datos estadísticos: 29
Deficiente sensorial: 81
Deficiente visual: 5, 81
Democracia: 39, 46, 49, 56
Demografía: 29
Deporte: 94
Derechos humanos: 49, 52
Desarrollo cognitivo: 2, 3
Desarrollo de la educación: 16, 23, 68
Desarrollo de programas de estudios: 76
Desarrollo económico: 43, 58, 61
Desarrollo profesional: 67, 72, 73
Desarrollo regional: 61
Desarrollo social: 61
Desigualdad social: 36, 39
Diagnóstico: 1
Didáctica: 64, 71, 90
Diferencia de sexo: 5, 93
Dificultad de aprendizaje: 2, 11
Dimensión europea: 59
Discriminación sexual: 89

Ecología: 54, 61
Ecuador: 23
Educación: 83
Educación ambiental: 53, 58
Educación cívica: 38, 40, 42, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, : 63
Educación familiar: 45
Educación física: 46, 54, 92, 93, 94
Educación inter-cultural: 29, 51, 82, 83
Educación moral: 49, 50, 51
Educación para la paz: 52, 54
Educación permanente: 44
Educación política: 50
Educación preescolar: 7, 69, 81
Educación secundaria: 82, 90

Elección de centro: 39
Emoción: 3
Empleo de los jóvenes: 13
Empresa: 30
Encuesta: 13
Enseñanza: 15, 38, 88, 90
Enseñanza de lenguas: 11
Enseñanza de los medios de comunicación: 79
Enseñanza obligatoria: 32
Enseñanza por proyectos: 78
Enseñanza primaria: 18, 19, 80, 92
Enseñanza privada: 34
Enseñanza profesional: 44
Enseñanza secundaria: 31, 79, 92
Enseñanza superior: 6, 16, 22, 27, 38, 65, 66, 67, 68, 70, 73, 74
Epistemología: 24
Escolarización: 26, 27, 29, 83
Escritura: 80
Escuela secundaria polivalente: 32
España: 12, 13, 18, 19, 21, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 39, 44, 53, 55, 57, : 62, 65, 79
Estado de la cuestión: 55, 57
Estereotipo: 89
Estrategia de aprendizaje: 1, 2, 6, 7, 9
Estrés: 87
Estudiante: 87
Estudio de casos: 25, 78
Estudios científicos: 89
Ética: 38, 47
Ética profesional: 86
Euromedia Project: 79
Europa: 13, 16, 27, 32, 59
Evaluación: 3, 25, 26, 31, 37, 65, 77, 80, 81
Evaluación cuantitativa: 45
Evaluación del profesor: 70, 73
Evaluación formativa: 67
Expresión escrita: 80

Factor económico: 43
Feuerstein, Reuven: 2
Filosofía de la educación: 24
Finalidad de la educación: 43
Financiación: 27, 34, 44
Fondos públicos: 27, 34
Formación continua: 44
Formación de formadores: 73
Formación de profesores: 9, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 74
Formación en el servicio: 44
Formación inicial: 44, 66, 67
Formación profesional: 12, 38, 44
Formador: 35

Geometría: 90
Gestión: 47
Gitano: 29, 83
Globalización: 54
Grupo ético: 82
Higiene: 18, 19
Hijo de migrante: 29
Hiperactividad: 10
Hipermedia: 37
Historia: 53
Historia de la educación: 17, 18, 19, 20, 21, 22
Humanismo: 85

Ideología: 20
Igualdad de oportunidades: 26, 39, 85, 89
Incentivo: 25
Indicador: 13, 26, 31
Información: 53
Ingeniero: 74
Innovación pedagógica: 4, 68
Instrumento de medida: 1
Intelectual: 20
Inteligencia: 1, 3, 8
Inteligencia emocional: 3
Internet: 73
Intervención: 10, 37, 91
Inversión: 43
Investigación: 1, 25, 68, 73, 74, 93
Investigación comparativa: 84
Investigación educativa: 71, 87
Investigación sobre literatura científica: 53
Investigador: 25, 78
Islas Canarias: 17
Lectura: 11, 84
Legislación educativa: 18
Lengua española: 75
Lengua vasca: 83
LOGSE: 69

Madre: 35

Mapa: 7
Matemáticas: 75, 88, 90
Materia de enseñanza: 22, 64, 86
Medición: 3
Medio ambiente: 58
Medios audiovisuales: 35
Medios de comunicación de masas: 37, 60, 86
Medios de enseñanza: 79, 90
Mercado laboral: 12, 30, 44
Método de enseñanza: 78, 88, 89, 90
Método de investigación: 45, 88
Método estadístico: 45
Metodología: 77
México: 86
Minoría étnica: 29
Modelo cultural: 36
Modelo didáctico: 17
Motivación: 30, 92, 93

Necesidad de educación: 39, 43
Necesidad de formación: 65, 73
Neurosis: 10
Nivel de enseñanza: 16
Nivel de vida: 43
Nuevas tecnologías: 41, 91

Objetivo de enseñanza: 78
OCDE: 27
ONU: 52

Padre: 92
Padre Isla de León: 21
País en desarrollo: 61
País Vasco: 83
Países Bajos: 70
Participación del ciudadano: 36, 40, 42, 63
Periodismo: 86
Personalidad: 10
Pluralismo cultural: 29, 36
Política de la educación: 23, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 68, 76
Práctica pedagógica: 24, 71
Pregunta: 62
Proceso cognitivo: 11, 80
Proceso de aprendizaje: 6, 8, 11, 72
Profesión: 38
Profesión docente: 65, 72, 73, 74
Profesor: 9, 18, 19, 25, 67, 68, 69, 72, 73
Profesor de educación especial: 9
Programa de estudios: 76, 92
Programa de formación: 67, 70
Promoción: 44
Proporción maestro-alumnos: 26
Proyecto de investigación: 79
Proyecto PISA: 31
Psicología cognitiva: 7
Psicología del aprendizaje: 8
Psicosis: 10
Publicación: 53
Publicación periódica: 15, 73
Puntuación: 75

Red de información: 73
Red informática: 91
Red local: 91
Reforma educativa: 31, 32, 69
Reino Unido: 68
Relación empleo-formación: 12, 14
Relación escuela-comunidad: 33
Rendimiento: 3, 14, 31, 71, 75, 89
Rendimiento comparado: 31, 84
Rendimiento deficiente: 75
Respuesta: 55, 57
Resultado de investigación: 5, 11, 77, 87
Retraso mental: 84
Riqueza: 43
Rol del profesor: 70, 74

Salario: 14
Salud: 18, 19
Satisfacción profesional: 13
Secundaria primer ciclo: 75, 82, 90, 92
Secundaria segundo ciclo: 16, 79, 88
Sexo femenino: 35, 89
Siglo XIX : 18, 19, 20
Siglo XVIII: 17, 21
Siglo XX: 20, 53
Sistema de valores: 47, 50, 94
Sistema educativo: 26, 32, 40, 77
Sociedad: 36, 41, 47, 51
Sociología de la educación: 36, 37, 40, 41, 42, 43
Status del profesor: 31

Tenerife: 17
Teoría: 41

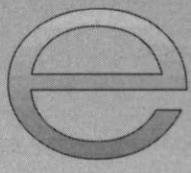
Teoría de la educación: 24, 76
Teoría del aprendizaje: 2, 4, 8
Título universitario: 13
Transferencia del aprendizaje: 2, 6
Transición a la vida profesional: 12
Trastorno de la conducta: 10

UNESCO: 52
Unión Europea: 59
Universidad: 64, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 74, 85, 86, 87

Valoración: 13, 92

libros

recensiones



LIBROS

Recensiones de los libros

LEBRERO BAENA, Mª Paz: *Diagnóstico de los Centros Infantiles en las CC. AA. de España.* Madrid, Dykinson, S.L. 2002, Estudio II. 214. pp. ISBN: 84-8155-945-8.

Continuando con la habitual dedicación a la temática de la educación infantil, la profesora Mª Paz Lebrero ofrece un Estudio II en el que recoge el diagnóstico y valoración sobre la situación actual de los centros de Educación Infantil en las CC. AA. Con él «completa y actualiza» su trabajo anterior, *La situación de la educación infantil en España: algunos datos.*

Con una excelente presentación gráfica, la autora expone en este estudio el análisis estadístico comparado entre dos fechas (1997-2000) de los nuevos datos obtenidos en la información y la valoración que le merecen.

Los objetivos e instrumentos de recogida de la información empleados en el estudio, expresan con claridad el interés por el tema. Merece destacarse el cuestionario, elaborado por la autora con el fin de obtener la información precisa y fiable, sobre aspectos clave de la muestra, y sobre todo, con objeto de valorar comparativamente varios puntos como son: la escolarización en esta etapa de la vida, organización y funcionamiento de las aulas, elementos metodológicos, participación familiar.

La obra consta de seis puntos, organizados en tres partes. En la primera establece la comparación de los resultados de la información obtenida. En la segunda presenta la información general del alumnado, del aula, de los contenidos y de la familia. En la tercera parte anexa los instrumentos empleados en la recogida de la información.

Los datos así obtenidos a partir de este instrumento de medida constituyen el pilar sobre el que se sustenta al plan y el objeto pormenorizado del análisis.

La tendencia socio-analítica del trabajo está representada en las respuestas al cuestionario, utilizado como instrumento base en el estudio. Tanto la descripción de la metodología como las reflexiones que se extraen del conjunto, constituyen un buen punto de partida a la hora de llevar a la práctica la escolarización infantil.

La obra recoge el diagnóstico y valoración que la autora hace sobre la situación actual de la educación infantil en las distintas autonomías, analiza y establece la comparación entre las mismas, expresando su juicio en unas reflexiones conclusivas. Describe así, con realismo, la panorámica organizativa actual de los Centros de Educación Infantil en todo el territorio español.

La autora hace una breve descripción de los ítems, seguida de las afirmaciones a las que llega en cuanto a semejanzas y diferencias del hecho estudiado en las distintas comunidades.

Enriquecen el formato del libro la transcripción de una serie de expresivas imágenes de dibujos, realizados por los mismos niños, como ejercicio de composición y de expresión de su propio mundo.

El interés de esta obra queda patente si consideramos dos aspectos de especial

relevancia en la actualidad: La tendencia a la total escolarización infantil en todos los países occidentales, y en este sentido la obra de la Dra. Mª Paz Lebrero constituye una referencia obligada para quienes se preocupan por el tema de la educación infantil; ofrece una orientación muy útil y una respuesta concreta a cuestiones planteadas por padres y profesores en torno a la escolarización temprana.

Se trata de un trabajo eminentemente práctico, realizado por una profesional que ha dedicado todas sus energías y creatividad al «descubrimiento de la infancia» durante muchos años. Interés que en esta ocasión se plasma en un nuevo trabajo *Diagnóstico de los centros infantiles en las CC. AA. de España*.

Puede incluso servir como punto de reflexión para proponer medidas preventivas, legislativas... En esta obra se plantean de alguna forma, los principios clave para una política intraescolar de la infancia.

Ángela del Valle

BELLO, L.: *Viaje por las escuelas de Cataluña*. [Edición y estudio introductorio de Agustín Escolano Benito]. Valencia, Tirant Lo Blanch. 2002. 245 pp. ISBN: 84-8442-485-5.

Con ánimo inquebrantable y entusiasmo «acorazado» inicia y prosigue este «viajante en escuelas» su periplo por el mundo escolar catalán. Sin duda que Luis Bello tiene motivos para hacer nueva y pública profesión de fe en su tarea como revelador de la situación por la que atraviesa la escuela española, auténtica lacra donde anida «el problema capital de España». Quizá fuera lo que pudieron sugerir algunos de los muchos calificativos que se le dieron («Don Quijote de la Escuela», «peregrino del ideal», «caballero errante», «Misionero laico», «San Luis Bello» ...) –que a buen seguro le fueron otorgados como elogio a su labor– lo que le empuja en noviembre de 1925 a reafirmar la necesidad de continuar con sus artículos sobre escuelas. ¿Que el tema no es nuevo? ¿Que antes que él ya lo habían señalado otros tal vez más capaces, como admite el mismo Bello, o con más poder para cambiar las cosas por razón de su cargo? Quizá. Pero es la convicción de haber «llegado a tocar un tema vivo, *humano, demasiado humano*», es la seguridad de que con sus sueltos sobre escuelas puede ayudar, como dijera Luis Araquistáin en *Homenaje necesario*, «a deshacer entuertos de abandono y a desencantar la princesa que es el alma de cada niño, en muchas partes cautiva de los hechiceros de la ignorancia», es esta creencia la que acoraza su entusiasmo «a prueba de bomba». Los niños, los maestros, el estado de las escuelas –clásica trilogía regeneracionista que explícitamente recoge en su Prólogo a *Viaje por las escuelas de España* e implícitamente aborda en cada una de sus crónicas– así se lo demandan: «Demuéstrenme –escribe– que en el corral de la escuela parleña no he visto un chiquero, un albañal y un calabozo, y pasaré a otro asunto. Prueben que no son encerraderos, que no albergan en invierno tres veces más niños de los que buenamente caben: que la enseñanza es holgada, razonable y moderna, los locales sanos, tanto que los maestros viven y trabajan en ellos orgullosos y satisfechos»... Que le demuestren esto y promete no volverse a meter «en coto vedado». Pero Bello sabe «que los hechos tienen otro cantar» que obstaculiza la creación de un pueblo culto, que impide la reforma del hombre y la liberación del ciudadano, que obstruye la hechura de una nación moderna y la transformación de las instituciones, que entorpece, en fin, la creación de una conciencia nacional propiciadora de la li-

bertad y la felicidad individual y colectiva: «Yo considero la escuela como un instrumento de trabajo, como un arma en manos de un pueblo que lucha por su propia cultura (...) Se trata nada menos que de construir una nación». Esta convicción origina y confirma en Bello su compromiso con la regeneración del pueblo y con la transformación social y, para lograrlo, deposita, como regeneracionista, una fe enorme en el poder de la escuela. Y es ese mismo Luis Bello, más que pintor y notario de la realidad, más que cronista y «descubridor de la España real», es el Bello «adelantado de la escuela» e intelectual comprometido, el que vuelve a surgir en este *Viaje por las escuelas de Cataluña* que introduce con su habitual maestría Agustín Escolano.

Pero, al mismo tiempo, en estos artículos emerge otro Bello, no personalmente distinto, sino el Bello cuyas crónicas han sido captadas y capturadas en y por dos momentos sociopolíticos diferentes: 1925-26 en plena dictadura del general Primo y 1930-31, cuando Ortega anuncia su *Delenda est Monarchia* y la República es ya algo más que una esperanza. Es el «Viaje en dos tiempos» del que advierte el autor del estudio introductorio, que «marcan también los cambios de sensibilidad que se suscitan con la evolución del clima político». Si, por una parte, la distinta coyuntura política propicia la presencia de ese «otro» Bello cuyas crónicas, como advierte Escolano, adquieren en 1930-31 un tono más social y radical, por otra parte, Cataluña y «su diferencia» permiten la presencia de crónicas menos grises, en menor medida coloreadas con el cansancio y la melancolía que se perciben en las escritas sobre las escuelas de Andalucía o de Castilla, de Asturias o de Galicia, reflejo, tal vez, de gentes y tierras también cansadas y melancólicas, resignadas a la miseria de su vida, acostumbradas a sufrir la postergación de sus gobernantes y sumisas a la inevitabilidad de su destino. Quien haya leído *Viaje por las escuelas de Andalucía*, por citar la anterior entrega de las realizadas por Agustín Escolano sobre los *Viajes* de Bello, y lea ahora esta última que presentamos, notará la ausencia en ésta de figuras presentes en aquélla, como las de los *enseñaores*, la del *maestro-ciruela* o la del *perrillero*; tampoco encontrará en los Viajes por las escuelas catalanas el *carrito entoldado* donde, según la descripción de Azorín, iba sentado Luis Bello en su visita a algún pueblo castellano. Tampoco se tropezará el lector en aquellos *Viajes* –a excepción de los realizados por las escuelas de Madrid– con los remansos que, entre tanto atraso escolar, descubre Bello en las Escuelas del Bosque del Montjuic Barcelonés, ni el «respiro en la Escuela del Mar», ni los imponentes Grupos escolares «Baixeras» o «La Farigola», escuelas donde ha entrado la innovación y la modernidad educativa de la mano de maestros tan escasamente pródigos en otras tierras recorridas por el albense como Llorenç Jou y Olió, Rosa Sensat, Martí Alpera o Pere Vergés, signos todos éstos de la esperanza y del optimismo que Cataluña depositó en el potencial transformador de la educación. Sobran argumentos; el mismo Bello admite que «no da Cataluña esos resúmenes trágicos de Andalucía y la Mancha».

Además de anotar y explicar lo diferencial, el famoso periodista e intelectual castellano viaja por estas tierras describiendo, explicando e interpretando como avezado sociólogo lo común... ¿Lo común? ¿Qué es lo común que anota Bello? Pues lo que comparte Cataluña con otras geografías, aquello a que se refiere cuando habla de que «los hechos tienen otro cantar» y que hace que Luis Bello anote que en esto, en los rasgos fundamentales de lo escolar, no se ha producido una diferencia significativa aunque Cataluña no registre los mencionados «resúmenes trágicos» de otras tierras. El periodista de *El Sol* ha visto en Cataluña miserias escolares que también observara en Castilla y en Andalucía, en Extremadura y Galicia. Aquí y allí la escuela

«apenas existe, aplastada por la venerada tradición», aquí y allí las villas ricas y las ciudades modernas han sido «captadas por las congregaciones» permaneciendo al margen «la escuela pública, escuela para pobres»; en una y otra geografía está presente la discontinuidad en la asistencia escolar y el carácter todavía no del todo gratuito de la escuela pública. Cataluña también ofrece materia para el aguafuerte del cronista, aunque, como en otros momentos, se utilice para que la crítica burle la censura primorriverista. Así se ve en la clásica trilogía maestro-niño-escuela. El maestro, «alma en pena», también aparece sometido al Municipio y en competencia inútil, por ser tan desiguales sus armas, con los colegios de los Escolapios o de las terciarias carmelitas; el niño desfila a veces ante los ojos del periodista sufriendo la vigencia de los tradicionales y vejatorios métodos disciplinarios; y las escuelas... Bello las encuentra en un viejo castillo; en un piso; en una bodega; en una tienda; en un caserón-almacén, en planta baja, «de cuya puerta salía ese rumor inconfundible de la pajarera escolar, con ventanales altos que sólo descubren el cielo; en lo que fuera capilla alta, de bóveda inmensa, fría, llena de resonancias», donde «los chicos parecen más chicos y el maestro habrá de trabajar mucho para ordenarlos y para hacerse oír»; en un rincón de un Monasterio, «especie de antro o sótano, lóbrego y ruin», «especie de cárcel», tanto que «es doloroso comprender cómo fue ofrecido y cómo fue aceptado» ese emplazamiento para escuela; escuelas sin ventilación adecuada, sin agua ni patio, escuelas también destartaladas y, por supuesto, escasas: una de niños y otra de niñas para 3000 habitantes en Seo de Urgell que, sin embargo, cuenta con 93 curas, lo mismo que en Cervera, con 5000 habitantes, donde un maestro y una maestra educan a unos cien niños en sendas escuelas, mientras que la ciudad cuenta con doce iglesias con sus doce capillas y sus seis Comunidades religiosas... Seo de Urgell y Cervera son dos de los «enclaves levíticos», como Llivia y Encamp, donde se describe enorme el peso de la tradición e inmensa la resistencia que ofrecen a la modernización, donde los signos externos (los colegios religiosos) son tan esplendorosos y visibles que ya los quisiera Bello para la «escuelita española» de Llivia que «hay que buscarla bien» para hallarla a la postre en uno cualquiera de los lugares señalados...

Luis Bello, ligado por tantas cosas a Cataluña –a la que representó en el Parlamento, una de cuyas Comisiones, la del Estatuto de Cataluña, presidió– a donde acudía, recuerda Agustín Escolano, «cada vez que quiere tomar el pulso a la marcha que sigue el país en su camino hacia la modernidad», logra en sus crónicas transmitir el hecho diferencial catalán, no sólo en lo que tiene de particularidad notoria, como su cultura y su lengua, sino también en lo que sólo se percibe cuando se quiere ver, se respeta y se aprecia: el *seny* catalán, que ayuda a esclarecer tantas cosas, también en el ámbito de la educación, permitiéndole explicar muchos de esos rasgos diferenciales.

Sorprendente Bello en este *Viaje por las escuelas de Cataluña* donde, sin dejar de mostrar el talante y finalidad regeneracionista de otros *Viajes*, sin embargo parece entregarse más a lo que más parece ofrecerle Cataluña o, mejor, Barcelona, ese otro epicentro, junto a Madrid, de la política y la cultura española. En este Viaje aflora de manera especial el Bello intelectual que establece puentes entre Castilla y Cataluña, el intelectual atraído por la política catalana, tan oferente de novedades y de modernidad. La fuerza, la influencia, el carácter *capdavanter* de Cataluña, está vivamente presente en las crónicas de este viajero por tierras catalanas. Las cuestiones de la lengua, del nacionalismo y el europeísmo, de la polarización Madrid-Barcelona, del nacionalismo catalán y español, de la descentralización, del acercamiento a lo

catalán como elemento integrante de la concordia hispánica –que en Bello deja de ser una «pose» para mostrarse como resultado de una convicción personal– y tantos otros temas de gran atractivo para el político, figuran en las crónicas de Bello, quizá, simplemente, porque son cuestiones que interesan más incluso que la escuela como el mismo periodista escribe: «la cuestión de la escuela no interesará, pero la del idioma en la escuela despierta pasiones que es preciso recibir con alegría». Pero además, la política que sigue el Ayuntamiento de Barcelona y la Mancomunidad, le proporciona a Bello la muestra de que es posible la sintonía que propugna entre la acción de las diferentes instancias públicas. Y así Bello da cuenta de la acción cultural de la Mancomunidad y del Patronato Municipal de Barcelona como instrumentos incentivadores del hecho cultural diferencial propiciador de «otra política» educativa y cultural. Luis Bello, como intelectual y político nada próximo a la Dictadura de Primo de Rivera, valora especialmente el protagonismo local en la organización de la cultura, y ello no sólo por mor de un generoso convencimiento o por su potencial complemento a la política del Estado, sino también como un modo de lucha contra la Dictadura que persiguió la catalanidad en sus muchas manifestaciones, incluida la cultural.

Esto remite a una cualidad de Bello presente en sus Viajes en la que es necesario insistir: su función como intelectual implicado en la política y productor de valores espirituales, un compromiso al que atiende sin ignorar lo que acontece en la calle, contradiciendo así la pública petición hecha a fines de 1931 por Felipe Santiuste en sus *Palabras a la novísima generación*. Como intelectual Bello se acerca al pueblo y recoge sus aspiraciones que en sus Viajes son, sobre todo, anhelos de educación y cultura, aunque también se deslizan por sus crónicas sueños y afanes de una vida más digna como seres humanos y como personas emancipadas de la siempre interesada tutela del cacique ya fuera laico o religioso. Y en este sentido, Luis Bello, encasillado a menudo como un miembro menor de la generación del 98 –aunque como cree José Esteban su producción literaria se corresponde más con la generación del 14– cumple con lo que su jefe de filas, Manuel Azaña, exigía en *¡Todavía el 98!* en su crítica a esa generación: demoler lo caduco y pensar en lo necesario teniendo por guía una verdadera acción política que, en el tema que nos ocupa, pasaba necesariamente no sólo por pedir más y mejores escuelas –su ideal de «Cal y Canto»– sino, sobre todo, por reclamar que su dirección pase al poder público, único modo de no proponer «remedios políticamente neutros» cuya nulidad favorecía el mantenimiento de la situación que aborrecía y que urgía cambiar. Y la acción política, para Azaña, pasaba por dos exigencias: dar una orientación colectiva a la política, algo que sólo puede hacer un pueblo organizado del que España carecía –lo que remite a la hechura de la democracia–, y transfigurar las instituciones, transformar y ganar el Estado para recuperar el poder, para regenerarlo y, así, con él regenerar, europeizar y modernizar la nación. La lectura de las crónicas de Bello nos remite a esta aspiración de construir una nación europea y una democracia moderna a través de la escuela, una democracia donde todos, con independencia de su condición, lleguen a alcanzar y ejercer la ciudadanía, a ser «ciudadanos electores» y ese pueblo organizado que pedía Azaña. Quien se acerque a la lectura de las crónicas de este *Viaje por las escuelas de Cataluña*, se apercibirá pronto de una de las constantes en Luis Bello: su toma de partido por lo público, por la escuela pública, por la iniciativa del Estado, pero de un Estado responsable, no centralista, que acompañe y deje espacio vital a las instituciones que conforman la sociedad civil, como la acción local o municipal cuya iniciativa en favor de la es-

cuela estimula Bello que quisiera un protagonismo compartido con el Estado no sólo para subsidiar las carencias y tardanzas de éste sino también para evitar la disociación de la sociedad y el lastre que supone una escuela pública precaria para el progreso, para la configuración de la ciudadanía y de la nación.

Naturalmente, no se agotan en lo comentado las muchas informaciones, las ricas sugerencias y el cuantioso caudal de imágenes que el aficionado y el historiador de la educación encontrarán en estas crónicas de Luis Bello y en el sustancioso estudio del profesor Escolano. Por éste y aquéllas desfilan noticias del mundo escolar de Lérida, Barcelona, Gerona y Andorra, de sus gentes y sus problemas, de la política educativa y cultural, de la renovación pedagógica catalana..., datos e informaciones impagables para la historia de la educación del Principado que manifiestan valiosísimos registros de una memoria escolar que no dejan indiferente al historiador de la educación española.

Éstas y otras ideas las hallará el lector ampliamente recogidas en las crónicas de Luis Bello y mejor expuestas y analizadas en la edición y estudio introductorio que hace Agustín Escolano a este *Viaje por las escuelas de Cataluña* cuya publicación tiene en sí misma un valor intrínseco si consideramos que, a diferencia de los otros *Viajes*, permanecía aún en las páginas de *El Sol*. Con esta cuarta entrega –fue la primera *Viaje por las escuelas de Castilla y León*, la segunda *Viaje por las escuelas de Madrid*, y la tercera *Viaje por las escuelas de Andalucía*– a cargo de la editorial valenciana Tirant Lo Blanc (cuyo interés por los temas educativos en general e histórico-educativos en particular, así como su buen oficio editor es de agradecer), completa por el momento Agustín Escolano el encuentro que nos propone con esta parte de la historia de la escuela, con esa riquísima cartografía escolar de Bello que, además, se beneficia de un bellísimo registro iconográfico.

Reitero aquí lo que en otra ocasión escribí con motivo del *Viaje por las escuelas de Andalucía* aludido: que estamos ante un impresionante trabajo de etnología escolar, escrito con esmero y rigor, que estamos ante una seria y necesaria recuperación de los lugares y las representaciones de la memoria, ante un ejemplo de la importancia que supone rescatar el recuerdo como parte de nuestra memoria colectiva, de nuestra identidad; que estamos, en fin, ante la memoria de la escuela.

Juan Manuel Fernández Soria

HANS DE WIT: *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative and conceptual analysis.* Greenwood Press, Connecticut, 2002. 270 pp. ISBN: 0-313-32075-6.

Formar a los estudiantes...darles la tolerancia y la amplitud de miras para que acepten compañeros de todas las razas, lenguas y creencias es también una misión de la universidad de hoy (Michavila, F.; Calvo, B., 2000; p. 26).

La obra que reseñamos analiza de forma minuciosa algunas de las tendencias que desde hace décadas afectan al entorno político y económico mundial y, por ende, a la educación superior. No obstante, sólo recientemente la regionalización, la internacionalización y la globalización han empezado a ser consideradas por los gestores educativos como una faceta diferenciada dentro de su trabajo diario, merecedora de una planificación específica.

Cuando Giner de los Ríos definía la universidad, ya decía que: «El concepto de Universidad no es una idea absoluta que pueda especulativamente construirse; un factor eterno, indispensable, de la vida social. Sólo apelando a la historia cabe, pues, definirlo. Y, al igual que toda cosa histórica, no es sino una forma peculiar de cumplirse en ciertas sociedades tal o cual función permanente que, como todas, admite soluciones muy distintas según la condición de los tiempos» (Giner de los Ríos, F., 1969; p. 122).

Este párrafo refleja algunos de los rasgos inherentes a la universidad, destacando entre ellos su incardinación histórica (Michavila, F.; Calvo, B., 1998; pp. 21–22). A pesar de que la universidad cumple una función social permanente, evoluciona a lo largo del tiempo adaptando este desempeño a las circunstancias de cada sociedad. Por ello, cualquier reflexión realizada desde ámbitos universitarios debe tener presente su evolución pasada y sus perspectivas de futuro. De Witt pone de manifiesto estos engarces históricos en la primera parte de su libro, dedicando cuatro capítulos a explicar con profundidad el desarrollo histórico de la internacionalización de la educación superior, tanto en Europa como en Estados Unidos. Precisamente el contenido de este primer bloque contribuye a establecer el título de la obra, ya que en el resto de la misma el análisis comparativo se ampliará también a otras áreas geográficas como el sudeste asiático o los países latinoamericanos.

En una segunda parte, el autor analiza aspectos básicos para comprender la internacionalización de la educación superior: el porqué, el qué y el cómo, esto es, las razones que impulsan a la educación superior ha adquirir un matiz cada vez más internacional, el propio concepto de internacionalización de la educación superior y las distintas estrategias y modelos organizacionales para llevar a cabo dicho proceso.

Puede chocar al lector el orden de la obra hasta este punto, pues, parecería más lógico empezar con el propio concepto de internacionalización y los motivos que impulsan dicha tendencia para, posteriormente, realizar un recorrido histórico por su evolución. Sin embargo, se precisa tener una visión histórica previa para comprender que las respuestas a estas cuestiones no han permanecido constantes, sino que han evolucionado siguiendo el desarrollo dinámico de la educación superior.

Por último, el tercer bloque recoge cuestiones más aisladas y puntuales relacionadas con la internacionalización de la educación superior, destinando cada uno de sus cinco capítulos a un tema. Quizás el más importante es el dedicado a diferenciar los conceptos de internacionalización, globalización y regionalización, lo que podríamos denominar «las tres *–ación*» de la educación superior, tarea de por sí difícil debido a los estrechos vínculos que se establecen entre los tres procesos. El principal nexo de unión entre ellos es la *educación trasnacional*, que podría definirse como cualquier actividad de enseñanza en la cual los alumnos se encuentran en un país diferente a aquel donde reside la institución que oferta dicha educación (Jones, 2001; p. 113). Como vemos, este concepto va más allá del simple movimiento de estudiantes internacionales amparado por políticas o programas supranacionales, abarcando facetas de la política educativa como la educación a distancia o la instalación de campus satélites en otros países. De este modo, la educación se convierte en un bien exportable más, esto es, en un intercambio de servicios regido por las negociaciones de la Organización Mundial del Comercio (OMC) regulada por el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS). De hecho, en 1999 el comercio generado por la educación superior supuso una cifra de 30 millardos de dólares, lo que equivale al 3% del total de los servicios comercializados en la OCDE

(Para más detalle puede verse Larsen, K. et. al. 2001).

La aparición de obras como ésta es imprescindible, en particular en países como España. A menudo, los gestores educativos se ven tan inmersos en la vorágine de tareas diarias que no son conscientes de los grandes movimientos que afectarán a su gestión en los próximos años. España está posicionada entre los países de menor proyección internacional. Aunque no se puede generalizar a todas las universidades españolas, lo habitual es que éstas enmarquen sus actividades de internacionalización dentro de los programas Sócrates–Erasmus, realizando pocos esfuerzos, al menos financieros, por desarrollar otras vías alternativas.

Su lectura no sólo es necesaria para las instituciones españolas, sino también para otros sistemas educativos que, en principio, pueden concebir la internacionalización como una fuente de recursos adicionales o un indicador de su prestigio. De hecho, los grandes informes realizados en los últimos años sobre los sistemas nacionales de educación superior han dejado un poco de lado esta faceta de la política educativa: El informe Dearing adopta un enfoque a corto plazo al hablar fundamentalmente de los *oversea students* como sujetos a los que se aplica un precio de matrícula diferente. Por su parte, el informe Bricall apenas se refiere a la internacionalización educativa. Incluso Australia, uno de los países más desarrollado en este aspecto, en el informe West concibe a ésta como una extraordinaria oportunidad de generación de ingresos. Sin embargo, las universidades tienen que pensar que la internacionalización, entendida a largo plazo, impondrá cambios en la forma de enseñar, investigar y, por supuesto, en su gestión, siendo la financiación y el marketing dos de las áreas que mayores exigencias recibirán desde esta nueva faceta educativa. En este sentido, el sistema universitario español tiene un largo camino por recorrer si no quiere quedarse descolgado.

Por último, la obra presentada refleja la trayectoria de su autor, ya que en ella se hace referencia a numerosos estudios en el ámbito de la internacionalización de la educación superior, campo de investigación donde De Witt ha desarrollado buena parte de su trabajo ocupando actualmente el cargo de vicerrector de Asuntos Exteriores de la Universidad de Ámsterdam. Constituye, así, uno de los principales investigadores europeos en este ámbito donde los del viejo continente, a pesar de los procesos de regionalización, internacionalización y globalización vividos a través de la creación de la UE y que se han trasladado a la educación superior en forma de programas Sócrates-Erasmus y plasmado en la Declaración de Bolonia, partimos de una posición relativamente más atrasada que australianos o estadounidenses. Por desgracia, las universidades españolas todavía van por detrás de sus homólogas europeas, por tanto, la lectura de esta obra contribuirá positivamente a la planificación de estas nuevas facetas de la política educativa donde gozan de grandes potencialidades.

Sara Fernández López

GARCÍA ROCA J.; Mondanza Canal, G.: *Jóvenes, universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria*. Madrid, Narcea, 2002, 211 pp. ISBN: 84-277-1378-9.

El presente libro es resultado del trabajo en un proyecto de desarrollo comunitario. En él se exploran las relaciones entre la sociedad y la universidad con el propósito de

establecer vías de colaboración que sean enriquecedoras y ayuden a resolver problemáticas sociales. Desde esta perspectiva, el objetivo de los autores con el libro es ofrecer *una aportación al debate sobre el destino y sobre el futuro de la Universidad* desde unos parámetros alejados a los del mercado, *recuperando la vieja tradición de la sabiduría como una forma de estar en la realidad* (p. 14).

A caballo entre diario de trabajo y novela pedagógica, el libro nos muestra el recorrido de un proyecto de desarrollo comunitario, realizado por universitarios en el barrio valenciano de La Coma, a partir de 1994 y en el que actualmente se continua trabajando, a través de un «Colegio Mayor». Más allá de la mera descripción de un proyecto, se trata de una verdadera biografía del mismo. Nos habla del discurrir del proyecto: del diagnóstico inicial de la situación, de los objetivos y fines propuestos, del enfoque metodológico y estrategias seguidas; pero también de cómo ha incidido en las vidas cotidianas de sus componentes y destinatarios. Un proyecto que llega a convertirse en «proyecto vital», comprometiendo y transformado a los participantes. A nuestro juicio, es en este punto donde radica su importancia y su mayor aportación pedagógica: cómo hacer que un proyecto se convierta verdaderamente en educativo.

El proyecto es una respuesta ante la situación de marginalidad y desestructuración social que sufre el barrio de La Coma (Valencia). La creación del Colegio Mayor tiene como finalidad incidir en el tejido social del barrio, a través de distintos programas (formación e inserción cívica y cultural, formación e inserción social, educación para la salud, foro de reflexión, etc.) y actividades vinculadas al «Colegio Mayor».

El libro, siguiendo el desarrollo del proyecto, se articula en tres partes: una dedicada al diagnóstico de la realidad del barrio y a desarrollar el nacimiento del proyecto; la segunda parte, «estrategias de intervención», donde se explicitan las formas de trabajar con las que se ha llevado a delante el proyecto; y por último, una tercera parte dedicada a la reflexión pedagógica sobre las conclusiones, desafíos y problemáticas que ha originado el «itinerario vital» del proyecto.

Por otra parte, el libro nos ofrece una vía para la reflexión sobre la importancia y las posibilidades de la formación cívica también en el nivel universitario. Su éxito pone en evidencia la importancia de la sociedad civil y la necesidad de un «aprendizaje cívico activo» también en la universidad, donde en el servicio a la comunidad el alumno universitario despliega todo su potencial como ciudadano, a través del voluntariado, el asociacionismo, las empresas sociales, etc. A través del proyecto se ofrece una formación para la ciudadanía activa (tan demandada desde las instituciones europeas) desde una triple perspectiva: una ciudadanía activa nacional a través de voluntarios nacionales; una ciudadanía activa europea, a través de voluntarios provenientes de los proyectos de intercambio entre universidades europeas; y por último, una ciudadanía cosmopolita, a través de los cooperantes internacionales que también participan en el proyecto. En definitiva, esta experiencia manifiesta el interés y la necesidad de acercar la educación cívica también a las universidades.

En el contexto europeo del debate sobre el futuro de la Universidad iniciado con la Declaración de Bolonia, el presente libro también supone, no sólo otro punto de vista sobre la misión de la universidad como se ha señalado al inicio, sino un modelo de *good practices*, en terminología comunitaria, que puede servir como modelo para otros países del Especio Europeo de Educación Superior, con el objetivo de mejorar la relación universidad-sociedad.

Otro de los aspectos más interesantes del libro, desde una perspectiva pedagógica, tiene que ver con la inclusión de algunas

«historias de vida» como forma de captar la coherencia e implicación de los jóvenes con el Proyecto. A través de estas experiencias narradas se descubren los aspectos más humanos y formativos del proyecto. La presencia de estas «historias de vida» de algunos de los participantes muestra las posibilidades formativas que puede tener un enfoque narrativo de la educación y su importancia en la pedagogía actual.

El libro nos ofrece a través de un Proyecto concreto un espacio para re-pensar, no sólo la educación universitaria, sino la misma educación. En fin, la realidad, la vida siempre ofrece fórmulas pedagógicas novedosas a quien sabe mirar con detenimiento. Hay que decir también, para finalizar, que el proyecto comienza a contar con reconocimientos institucionales, como el V Premio Miguel Ángel Terribas, de la Fundación la Caixa para Proyectos de Investigación sobre Solidaridad.

Juan García Gutiérrez

NAVAS ARA, M. J. (coord.): *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica.* Madrid, UNED, 563 pp. ISBN: 84-362-4496-6.

Durante el curso 2001-02 la UNED ponía en marcha la licenciatura en Psicopedagogía, con cierto retraso respecto a otras universidades presenciales españolas, aunque ahora no será la única (no olvidemos que con la nueva LOU cualquier universidad podrá impartir estudios presenciales o a distancia) que ya vienen impartiéndola desde principios o mediados de los noventa, y como es habitual en esta universidad, lo hace presentando unos materiales (manuales, material complementario, guías didácticas de las asignaturas, libros de prácticas, etc.) autosuficientes para que los estudiantes, muchas veces sin el apoyo y el aliento constante de los profesores, como ocurre en las universidades presenciales (hasta ahora), lo que les obliga a una gran disciplina, motivación intrínseca y esfuerzo personal encomiables. Este tipo de materiales son muchas veces la única vía de relación del estudiante con la asignatura y el profesor. El manual que comentamos se entronca en esta lógica.

Se trata de un libro (manual) que cubre los contenidos completos del programa de una asignatura de los Complementos de formación exigibles para acceder a la carrera de Psicopedagogía (de segundo ciclo), de seis créditos. Es un libro coordinado, con ocho autores-colaboradores, si bien gran parte de los capítulos han sido realizados por la coordinadora.

Una gran experta en nuestro país en metodología científica aplicada a la psicología (sobre todo observacional y cualitativa), Mª Teresa Anguera, de la Universidad de Barcelona, establecía la siguiente conceptualización. Si trazamos un continuo de *control interno* para situar a todas las metodologías en psicología, en el extremo de mayor control interno está la metodología experimental, cuyo instrumento por antonomasia es el experimento. En el extremo de menos control interno (y por lo tanto de mayor control externo o validez ecológica o potencial de generabilidad) está la metodología observacional (incluyendo la cualitativa, la etnográfica, la observación indirecta o sobre transcripciones o documentos, etc.) y cuyo instrumento por antonomasia son los sistemas de categorías exhaustivos y mutuamente excluyentes. Y en el medio estaría la metodología selectiva (antes erróneamente denominada correlacional al confundir un método o camino con una forma de análisis de datos, que no es el único posible) y cuyos instrumentos

son los instrumentos estándares y semi-estándares (tests, cuestionarios, entrevistas, listas de control, etc.). A lo largo de ese continuo es posible ubicar a todas las investigaciones, si bien los instrumentos de una metodología (p. ej., los tests) puedan emplearse en otra (p. ej., en un experimento). Esta cuestión de las metodologías es tratado en la tercera parte del libro (capítulos 9 a 12). Pero es preciso construir estos instrumentos (tradicionalmente esto se ha hecho sobre todo en los de la metodología selectiva, si bien ahora es exigible a cualquier metodología) con el máximo rigor científico de validez, fiabilidad, normas, y partir de este análisis psicométrico para asegurar las propiedades de medida deseables o de calidad. Y esta problemática se trata en la segunda parte del libro (capítulos 3 al 8), la más densa del manual, y de gran importancia en la formación de los futuros psicopedagogos, en la mayoría de los casos procedentes del magisterio y con escasa o nula formación en estas cuestiones, y la única oportunidad de tenerla, no así en lo que hace al bloque tercero en que hay otras asignaturas en 4º ó 5º de la carrera (según planes de estudio). La primera parte del libro, no es sino una conceptualización de los fundamentos de metodología científica, en dos capítulos.

El manual tiene una estructura muy similar en cada uno de sus doce capítulos. Primero se introducen los antecedentes del tema, la importancia de tratarlo y los objetivos que se persiguen en el mismo, además de concretarse un esquema-resumen de cada capítulo (por cierto de gran interés y que aportan una visión global que facilita la comprensión y lectura). Esto facilitará sin duda la activación de los conocimientos previos de los estudiantes, así como preparará para la correcta comprensión de lo leído, además de estructurar los conocimientos que habrá de aprender el estudiante. A continuación los contenidos son desarrollados en diferentes apartados y subapartados con diferentes criterios de organización, en general de forma sencilla y clara para el lector, lo que es de agradecer, aunque sin perder profundidad ni rigor (si bien no son todos los capítulos de la misma calidad, como es comprensible, dada la diferencia de autores). Además, se van incluyendo síntesis o resúmenes de los núcleos fundamentales de cada apartado y se concretan ejercicios y actividades que habrá de realizar el estudiante para confrontar lo aprendido o mejorar la comprensión de lo leído y su aprendizaje y consolidación. La bibliografía básica final, además de otras lecturas sugeridas y el material complementario al que refiere (presentado en la *web* de la asignatura) cierran el círculo de utilidad para los estudiantes de la asignatura.

El manual está lleno de gráficas, tablas, figuras, cuadros..., que mejoran notablemente sus cualidades didácticas y que serán agradecidos por los estudiantes. Pero como la procedencia de los estudiantes que acceden a la licenciatura en psicopedagogía es muy dispar (no sólo pueden proceder del magisterio –la mayoría–, sino también del primer ciclo de pedagogía o de psicología, o incluso de la diplomatura de educación social) y con conocimientos previos diferentes, se incluye una gran cantidad de elementos gráficos sombreados para quien precise clarificar conceptos, ideas, lógica de la medida o de la investigación, nociones estadísticas, etc., y que para el resto de los estudiantes serán «cosas sabidas», lo que es de utilidad y permite cierta individualización en su lectura. Las referencias bibliográficas finales ayudarán a profundizar en diferentes temas. Y el glosario de palabras y términos es bienvenido (y anunciado a lo largo del texto con las palabras subrayadas) y facilitarán la comprensión de los contenidos del libro. En nuestro país es rara la editorial que incluye un índice de materias en sus libros de psicología o educación (con honrosas excepciones), algo que es habitual en las publicaciones anglosajonas, por ejemplo, y

que cumplen también una función de glosario, lo que hubiera mejorado notablemente el libro (no existe en esta publicación).

Los doce capítulos del libro, para responder a los seis créditos de la asignatura (dos temas por crédito), son densos, sencillos, claros, en general actuales, y de utilidad.

El primero, sobre la *lógica de la investigación científica* se entronca con los deseos del hombre por conocer científicamente la realidad, se hace una caracterización de la ciencia y del método (del griego *methodós*, camino) para conseguir sus objetivos de comprensión del mundo y su control, del método científico y su modo de proceder, del estatus científico de la psicología, de las diferentes modalidades del método científico en psicología (experimental y no experimental), de la planificación de una investigación y por último los puntos básicos tratados y los ejercicios y sus soluciones, además de la bibliografía básica recomendada y de lecturas sugeridas o el material complementario (se consulta en la *web*). El segundo capítulo, se focaliza en la *medición de lo psicológico* o psicometría, necesidad, posibilidad, definición, e instrumentos de medida en psicología. Se tratan los diferentes tipos de escalas de Stevens (nominal, ordinal, intervalos y razón), la aproximación a la medición psicológica, conceptualización y clasificación de los instrumentos de medida, además de los puntos básicos del tema, los ejercicios y sus soluciones, la bibliografía básica recomendada, lecturas sugeridas y el material complementario. Esta estructura de los capítulos es aplicada a todos ellos.

La segunda parte, de construcción, evaluación y aplicación de instrumentos de medida, aborda el *proceso de construcción de un test y el proceso de su evaluación*. En el capítulo 3 se revisa la *construcción y aplicación de los instrumentos de medida*, es decir, los objetivos del test, la especificación del test y sus funciones, contenidos, formato, ámbito cognitivo o no cognitivo, longitud, propiedades psicométricas de calidad. La confección de los ítems y de la prueba con sus instrucciones para la aplicación, presentación, formato de registro de respuestas. La aplicación de las pruebas. En el capítulo 4, se trata la *asignación e interpretación de puntuaciones*: puntuación del test, de las respuestas y combinación de puntuaciones, interpretación de las puntuaciones normativa o criterial.

El capítulo 5 se centra en las *teorías de los tests*: el problema del error de medida, la teoría clásica de los tests o modelo lineal de Spearman (error típico de medida, nivel de confianza), la teoría de respuesta al ítem (modelo y supuestos, función, error de medida, características del interés). El capítulo 6 trata de la *fiabilidad como criterio métrico de la calidad global del test* (junto con la validez, frente a la calidad métrica individual en el análisis de ítems): concepción clásica (estabilidad temporal, consistencia interna), factores que influyen en el coeficiente de fiabilidad (longitud, variabilidad de la muestra). Además de la concepción de la teoría de respuesta al ítem o fiabilidad como información, la fiabilidad interjueces, la fiabilidad como consistencia en las clasificaciones obtenidas a partir del test (interpretación criterial, precisión en el punto de corte, consistencia de las clasificaciones). La *validez como criterio métrico de la calidad global del test* se aborda en el capítulo 7: caracterización global, métodos relacionados con la estructura interna del test (análisis factorial), métodos relacionados con el contenido del test (relevancia y representatividad de los ítems), métodos basados en la relación con otras variables (relevantes teóricamente: validez convergente y discriminante; predicción de un criterio), la generalización de la validez. Y por último, la *evaluación de la calidad métrica de los elementos del test o análisis de ítems* se explica en el capítulo 8: parámetros del ítem (dificultad, discriminación, fiabilidad, validez, relación

de los parámetros del ítem con los del test), análisis de los distractores, análisis del funcionamiento diferencial del ítem. Esta segunda parte del manual prácticamente no volverá a ser estudiada en la licenciatura, de ahí que sea importante que queden claros los materiales complementarios y sobre todo lecturas adicionales para más adelante y cuando los licenciados se enfrenten desde la investigación o desde la práctica profesional con la necesidad de construcción y aplicación de tests.

La tercera parte, sobre los *métodos de investigación*, será objeto de estudio en alguna asignatura de la carrera, posterior. El capítulo 9 trata la *metodología experimental y cuasiexperimental*: diez conceptos básicos y un ejemplo, la metodología experimental (diseños), la metodología cuasi experimental (diseños). La *metodología de encuestas* se aborda en el capítulo 10: concepto y delimitación de la metodología de encuestas, tipos de encuestas (censales y muestrales, descriptivas y explicativas, transversales y longitudinales), fases de una encuesta (objetivo, diseño, obtención de datos, explotación, análisis de datos, presentación de resultados), procedimientos de recogida de la información, técnicas de muestreo (errores en las encuestas, métodos de muestreo probabilístico y no probabilístico, errores de estimación). El capítulo 11, por Sarriá y Brioso, describe la *metodología observacional*: caracterización del método observacional, categorización, muestreo y registro (reglas de muestreo, reglas de registro), métrica de la observación (frecuencia, duración, frecuencia de transición, intensidad), control de calidad de los datos, diseño y análisis de datos. Y por último, el capítulo 12, de *metodología cualitativa*: complementariedad de lo cualitativo y cuantitativo, la entrevista en profundidad, el grupo de discusión, el grupo triangular. En todos los capítulos se incluyen los puntos básicos, los ejercicios y su solución, la bibliografía básica recomendada, las lecturas sugeridas y la referencia al material complementario que el estudiante podrá encontrar en la *web* de la asignatura en la UNED.

Las tablas estadísticas, como anexo, más la bibliografía general y el glosario cierran el libro.

Se trata de un manual útil sobre el tema que podrá venir bien para «repasar» a muchos psicólogos y educadores, aparte de a los psicopedagogos, cuestiones fundamentales que precisan en la construcción de instrumentos y en el diseño de investigaciones o en la práctica profesional (para los estudiantes será un material de referencia). La concreción en temas (capítulos) de los seis créditos de la asignatura de Complementos de formación para acceder a la carrera de psicopedagogía, es de interés y sobre todo ilustra la formación en profundidad, cantidad y calidad, además de actualidad, que reciben los estudiantes de la UNED que cursan esta asignatura. Y dada la escasez de libros (de las temáticas aisladas hay muchos como se citan en el propio libro) que aporten una visión conjunta de estas temáticas y de forma completa (ahora exigido por la asignatura de Complementos de formación) seguro que será utilizado en muchas universidades para la formación de psicopedagogos.

Jesús-Nicasio García

BAUTISTA A. (coord.): *La mirada encerrada*. Madrid, La Torre, 2002, 206 pp. ISBN: 84-7960-328-3.

Este libro nos traslada a la realidad cercada y cercenada de los incomunicados, de quienes han sido sustraídos de la sociedad por haber perdido en ella su lugar. El

presente trabajo es fruto de una exposición de fotografías, hechas por los presos de Carabanchel poco antes de su clausura definitiva, en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid a finales de 1999. Se celebraron, asimismo, debates y mesas redondas de forma paralela bajo el título de *La Mirada Encerrada* cuyas aportaciones han sido recopiladas en este libro por su coordinador, Antonio Bautista.

Las fotografías pretenden ser aproximaciones a distintas facetas de la vida de los presos, organizadas en cuatro bloques: «El alma en la cara» que signa y consiga cómo las relaciones de poder en cautiverio van penetrando y semillando de muescas y surcos las facciones de los presos; «Tattoos» donde se reafirma el cuerpo de los presos como el soporte insomne en el que los tatuajes duermen los desvelos de una subjetividad, la de los presos, sometida al rigor de las rejas; «Un lugar lleno de rumores» propio de las instituciones totales en las que la palabra es laminada y reducida a la condición incierta del rumor; y, «Madrid desde dentro» en donde las miradas encerradas van ajedrezando el estrecho horizonte que se avizora tras los barrotes.

El libro ofrece distintas visiones y prevenciones, entre estas últimas García Calvo advierte genéricamente de las argucias de las artes visuales de instrumentalizar las imágenes (en este caso la fotografía, en otros, la televisión, el vídeo o el cine) en favor de la misión de fe que consiste en dirigir y determinar nuestra visión desde arriba, en el empeño de hacernos creer en una realidad falsificada e impostada. Seguidamente, se presentan miradas calidoscópicas. María Antonia García de León plantea que la institución penitenciaria arrebata a los presos el tiempo, e instala en sus cuerpos confiscados las relaciones de poder y la disciplina carcelaria: la soledad decretada, la administración del silencio y el aislamiento, la rígida reglamentación de los espacios que modula y construye, como señala Margarita Zehag, la interiorización del control social que capilariza desde las posturas hasta los gestos. Esta división marcial de los espacios plantea una reconversión de los sentidos, de las emociones y los sentimientos de manera disciplinaria. Tomás Lorente traza cómo esta reconversión se instala en los cuerpos, cómo la evolución y modificación de los rasgos fisionómicos van perfilando y singularizando a los presos, cómo va anidándose y anudándose en su piel los estados emocionales y las experiencias de su mundo interior, cómo el tiempo y la reclusión tatúan sus huellas.

Los presos acuden secreta y clandestinamente a un lenguaje insobornable a la prohibición, el tatuaje. Los tatuajes se hacen porque están prohibidos, según se recoge en una entrevista realizada a dos excarcelados que hicieron tatuajes en Carabanchel. Nacen como la expresión de otro código de valores que regula la vida de los presos, como si se tratara de una «subcultura carcelaria» liberada de los reglamentos y normas que rigen la cultura institucionalizada de los centros penitenciarios. Fernando Álvarez de Uría dimensiona históricamente la subcultura popular del tatuaje asociada a la resistencia y oposición al orden establecido; el tatuaje arroja sobre la piel de los presos esa aureola de malditismo desafiante y reclamante de una identidad que no puede ser borrada por los escarnios y privaciones del cautiverio. Emilio Zaldívar eleva el tatuaje a otra dimensión buscando sus referentes y parangones artísticos como si se tratasen de expresiones imperecederas grabadas en el calendario del tiempo. El tatuaje, según el antropólogo mexicano Nelson Álvarez Licona obedece a la búsqueda de una cierta eficiencia funcional que entiende está asociada a la noción de *habitus* de Bourdieu. Los tatuajes hablan de los presos, son «cicatrices parlantes», pretenden crear un circuito de comunicación libre de injerencias normativas en un recinto en el que los

conductos de comunicación están rígidamente reglamentados.

La organización de la comunicación en la cárcel es jerárquica y vertical, se regula a través de mecanismos institucionales como circulares y documentos escritos de carácter general. A fin de reestablecer otros sistemas de comunicación más horizontales entre los reclusos, según refiere Rafael Prieto, el rumor se abre como una expresión apocada y opacada del estatus de dominación que sufren los presos. El rumor es una fuente de comunicación informal que filtra lo que viene de arriba, acerca de lo que pueda ser o vaya a pasar, de ese suceder incierto y nebuloso. Al mismo tiempo, el rumor permite estructurar los grupos de poder entre los propios presos en función de su antigüedad, influencia o posición.

José Vicente Merino aborda la socialización desde dentro de la prisión de los hijos de las madres encarceladas, y cómo, aun en condiciones de internamiento, no se escinde esa relación primaria extramuros de la libertad. Antonio Bautista por su parte, se detiene no tanto en la acción sancionadora de la institución penitenciaria que aísla y encierra a los sujetos que han transgredido las leyes, sino en esta otra acción formativa e integradora, tan ninguneada en las cárceles, que consistiría en resituar las historias y proyectos de vida de los presos y las situaciones que les incitaron a realizar conductas que fueron causa de su reclusión, dentro de procesos formativos y capacitantes que les permitiesen trascender la conflictividad en la que se vieron inmersos. En este libro mosaico, Pilar Sánchez coloca su última tesela, un poema, inspirado en las doce fotografías expuestas en el taller «El alma en la cara».

El presente trabajo pone el acento en cómo la realidad penitenciaria sojuzga a los presos a su régimen de soledad y desafección, disciplina e incomunicación, no llega, sin embargo, más que someramente, a entrar en los procesos de reinserción social de los internos toda vez finalizada su reclusión. Interesa reparar, a partir no ya de lo que enuncia el libro, sino de lo que sugiere, cómo la vida de los presos se desarrolla más allá de los cerrojos, cancelas y barrotes de la cárcel, cómo las miradas de algunos ex reclusos no dejan de estar encerradas aun estando en libertad, cómo la libertad sigue siendo una cruzada para aquellos que han sido marcados, como menciona Álvarez de Uría, por los signos inequívocos de la infamia.

José Luis Gordo López

VEGA GIL, L.: *Claves de la educación social en perspectiva comparada*. Salamanca, Hespérides, 2002, 324 pp. ISBN: 84-88895-68-2

Al igual que ocurre en otros ámbitos del conocimiento pero especialmente en el contexto de la Educación Comparada, las circunstancias globalizadoras del nuevo mundo nos obligan a entender el desarrollo como proceso global, lo que supone ampliarlo a los temas sociales y culturales, pero también a la educación. De este modo, orientamos nuestras investigaciones hacia el estudio de cuestiones o problemas socioeducativos de interés internacional, susceptibles de ser comparados entre las sociedades pretendidamente globalizadas. Tan evidente resulta afirmar que nuestra disciplina tiene mucho que aportar a la solución de problemas sociales y educativos comunes a los distintos países como que las implicaciones prácticas que se deriven de los estudios comparados tienen importantes perspectivas de futuro en la educación de estas sociedades. Por ello, debemos dar la bienvenida a esta nueva obra del profesor Leoncio Vega Gil que,

sin pretensiones definitivas, pretende iniciar una labor educativa en el campo de la Educación Comparada, tarea que en estos momentos acoge todo su esfuerzo investigador.

En esta línea de trabajo, la publicación que presentamos, de la colección *Ciencias de la Educación* de la editorial Hespérides, ofrece algunas claves de la educación social que resultan de la síntesis y reflexión del contenido de diversos informes y documentos recientes elaborados por distintas instituciones y organismos internacionales, fundamentalmente la UNESCO y OCDE, entre otros. A lo largo de estas páginas vamos resolviendo cuestiones actuales de la educación internacional en su dimensión social: ¿cuáles son las distintas realidades educativas en la región de América Latina y en la Unión Europea?; ¿cuáles son los elementos más significativos de la acción educativa internacional?; ¿qué aportaciones nos ofrecen los organismos internacionales de educación?; ¿qué colectivos sociales se benefician de los programas pedagógicos establecidos fuera del ámbito escolar?...

No cabe duda de que la globalización está demandando exigencias nuevas de la escuela pero también de las instituciones que se enmarcan en el ámbito de la educación social. Por ello, el principal objetivo de este estudio es recoger, en perspectiva comparada, distintos referentes de la educación social en el contexto latinoamericano y europeo, tratando así de aportar resultados que pongan de manifiesto las carencias y los avances de unas y otras realidades pedagógicas, proporcionando además una explicación intelectual y racional sobre los temas educativos estudiados de antemano. De una parte, por tanto, consideramos este trabajo extenso y sustancioso en cuanto nos muestra un amplio y surtido abanico de temáticas socioeducativas, lo cual no defraudará al lector si su intención es encontrar distintas claves de reflexión, de análisis y de interpretación sobre la educación social en el mundo. Consecuentemente, de otra parte, consideramos la utilidad de este documento para múltiples profesionales relacionados con el mundo educativo pero sobre todo para el colectivo académico que conforma la vida universitaria: tanto los alumnos de las distintas materias de educación comparada en perspectiva social como los docentes que imparten estas disciplinas.

El libro se estructura en diez capítulos (distribuidos en tres grandes bloques), unas conclusiones y las referencias bibliográficas. En un primer bloque, tras un planteamiento general de la educación social y las distintas interpretaciones y conexiones con otros términos y expresiones cercanas, el autor presenta algunas aportaciones teóricas y metodológicas con relación a la conexión entre educación y comparación desde una perspectiva contextual. Posteriormente, el bloque central del estudio incluye varios capítulos. El primero de ellos dedicado a la reflexión sobre el proceso internacional de construcción teórica de la educación social y la pedagogía social y otros dos capítulos que tratan la implicación de los organismos internacionales (UNESCO y OCDE) en la educación general de la población. Los dos capítulos siguientes se dedican al análisis de la infancia y la educación en ibero-América, y la infancia y la juventud en las políticas europeas, respectivamente. A continuación, un capítulo referido a la dimensión europea de la educación como instrumento de convergencia sociocultural en la Unión Europea. Todo ello se concluye con un estudio político e institucional de las aportaciones socioeducativas en la España contemporánea. Finalmente, en el tercer bloque, fruto de un ejercicio racional de la inteligencia del autor, se trata de producir racionalidad de las temáticas descritas más arriba. Y para terminar, un último capítulo de conclusiones en torno al papel de los organismos internacionales en el apoyo a la educación, la educación en la región latinoamericana y la Unión Euro-

pea, el papel de España en el concierto internacional y el impacto de la globalización en la educación.

Estructura ésta, que trata de dar respuesta a una trilogía explicativa basada en las aportaciones del profesor A. Novoa. Siguiendo su orientación, el esquema de pensamiento en el que el autor del trabajo se apoya para trabajar el objeto de su estudio parte de contextualizar *dónde*, analizar *qué* y, finalmente, interpretar *por qué*. Contextualizar, en primer lugar, las actuales sociedades internacionales en sus aspectos sociales y culturales. Analizar, en segundo lugar, el contenido de las políticas, los programas y las iniciativas institucionales socioeducativas en el contexto internacional. E interpretar, en tercer lugar, las claves de la educación social en el mundo en función de la complejidad de los diversos aspectos que las integran, al objeto de buscar la racionalidad de los proyectos educativos internacionales. Entendemos, por tanto, que el trabajo sigue una estructura coherente, de manera que todos sus elementos se hacen imprescindibles para entender los temas educativos tratados en la obra. Se puede suponer, por una parte, que el autor procuró prestar tanta atención al contenido de la obra como a la estructuración del mismo. Y cabe sospechar, por otra, el objetivo que subyace a esta fundamentada organización de su trabajo: construir, o al menos dejar esbozado, el modelo educativo mundial complementario a las caracterizaciones nacionales, concretamente en materia de educación social.

En definitiva, el profesor Vega Gil consigue con este trabajo cumplir muy bien su gran objetivo y especificidad: presentarnos elementos de síntesis y reflexión sobre la educación social en el mundo globalizado, en otras palabras, una referencia a lo social desde el marco internacional que permita comparar qué cambios educativos se están produciendo en las sociedades de nuestro tiempo. En este sentido, el autor ha sabido identificar las claves de la educación social en perspectiva comparada y ha buscado nuevas formas de entendimiento, de interpretación, de racionalización de la realidad estudiada. Una obra, por tanto, de sumo interés para todos los que nos preocupamos por el desarrollo y la evolución de la educación internacional a través de la armonía de la educación y su dimensión social.

Henar Conde Valdivieso

ZAMBRANO, M.: *Unamuno*. Edición e introducción de Mercedes Gómez Blesa. Barcelona, Debate, 2002, 203 pp. ISBN: 84-9793-094-0.

Estamos ante un libro que nos habla de dos elementos indisociables: la personalidad y la obra de Don Miguel de Unamuno. Unos textos escritos no desde la objetividad, sino desde la participación. Porque, en efecto, es sorprendente lo cercana que está María Zambrano a Unamuno (y lo lejos que está de Ortega). En su excelente prólogo Mercedes Gómez Blesa escribe que «la obra en su conjunto podría ser definida como un ejercicio de admiración», y prosigue: «Bien podría haber aplicado Unamuno a Zambrano el calificativo de "hermana menor", dada la proximidad o cercanía de sus pensamientos, cercanía que alude no sólo al común interés por un buen número de temas, sino, sobre todo, a la manera o modo de filosofar, que cabría resumir en la reiterada frase unamuniana "discurrir por metáforas"» (p. 13).

¿Quién es Unamuno y qué representa? Ésta es la pregunta a la que María Zambrano intenta responder. Miguel de Unamuno es, por una parte, un hombre moderno, lo que entre otras cosas quiere decir que cree en el valor del individuo. De hecho, habría

sido el primero en nuestra vida española en afirmar el valor de la individualidad. Lo que ocurre es que en la expresión de la suya propia se centrará en el deseo de una vida eterna; y *esto en buena medida no es moderno.* De hecho, la razón moderna ha acabado en su ya larga andadura por convencerse de que carece de sentido plantear al problema de la inmortalidad del alma, de nuestra inmortalidad personal. Pero Unamuno no está dispuesto a resignarse ante la nada. En bellas palabras de nuestra autora: «Por sentirse sombra y viento, o por sentir el sepulcro cerca, no se resignó a bajar a él sin haber hablado, sin haber declarado sobre sí.» (pp. 91-92). A este nivel, Unamuno es una continuación de algunas voces del Antiguo Testamento, de un Job que dice «La nube se consume y se va: así el que desciende al sepulcro no subirá» y «por tanto yo no reprimiré mi boca, hablaré con la angustia de mi espíritu y quejareme de la amargura de mi alma.» La situación no deja de ser paradójica. Unamuno, hombre moderno, sentirá que tiene que luchar contra la razón moderna. Como escribe María Zambrano: «Él combate, no contra la razón griega, sino contra la razón moderna. Y contra ésa, sí va explícitamente. Frente a la filosofía, defiende los derechos de la tragedia y, luego, apurándola, descubre la semilla salvadora que no es una nueva razón, sino un nuevo género de amor. Tal es el camino de *Del sentimiento trágico de la vida.*» (p. 87). En el proceso de librarnos de la razón (aunque habría que preguntarse si esto es verdaderamente posible) llegamos entonces a la compasión. Éste es el camino que de la mano de Unamuno se nos invita a recorrer. Admitida esta conclusión, es inevitable que aparezca en nosotros la pregunta, ¿no se parece esto extraordinariamente a la propuesta que la propia María Zambrano iba a presentar? El resultado es que con este libro aprendemos seguramente más del pensamiento de su autora que de las facetas y complejidades de la obra unamuniana. No se trata, por supuesto, de quitarle importancia a la obra, sino de resaltar en dónde se encuentra la misma. Es el Unamuno del que María Zambrano se alimentó el que aquí se nos presenta. No más, pero tampoco menos.

Gerardo López Sastre

RIED, B.: *Juegos y ejercicios para estimular la psicomotricidad.* Barcelona, Ediciones Oniro, 2002, 110 pp. ISBN: 84-9754-015-8.

Juegos y ejercicios para estimular la psicomotricidad es un libro que intenta cubrir uno de los vacíos existentes en la actualidad en la literatura especifica sobre la práctica de la motricidad en los primeros años de la infancia, realizando esta aproximación con exquisito rigor y abundancia de propuestas. Ciertamente que la especificidad de este período evolutivo y educativo en el que se encuentra inmersa la obra implica que la acción educativa tenga unas características singulares, si cabe más acentuadas que las de otros períodos o niveles educativos.

Por otra parte las condiciones en las que se lleva a cabo y se desarrolla la educación en la infancia son también distintas y específicas, destacando el hecho de especial significación, que es el de la importancia de la motricidad en este momento, cuestión que ha de ser doblemente conectada, por una parte, con las características concretas del niño definidas por el momento del proceso evolutivo en el que se halla inmerso, lo que supone, a su vez, que el proceso educativo desarrollado debe de ser adecuado a esta especificidad, y por otra, con la identificación de las funciones de la Educación

Infantil (jardines de infancia y escuelas de educación infantil).

Una concepción actualizada de la Escuela Infantil debe atribuirle como finalidad incidir en el proceso de crecimiento, maduración, aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños, desde una perspectiva global, sin priorizar ninguna esfera de la personalidad sobre las demás, por tanto, dicho desarrollo irá encaminado a potenciar y a trabajar los aspectos motrices, cognitivos, de creatividad, afectivos-emocionales, de cooperación, de desarrollo social y de desarrollo personal.

En efecto, el desarrollo motor del niño en estas primeras edades, o la progresión de su competencia motriz, no se contemplará solamente como el despliegue de todo un conjunto de comportamientos predeterminados, sino que por el contrario será el fruto de una constante del niño, que es su interacción con el medio, por lo que habrá de recibir influencias, lo que sin duda afectará a su dimensión cognitiva, afectiva, social, relacional, motivacional, a través de las cuales se forjarán sentimientos de autoeficacia, autonomía, autoestima, autocompetencia y todo ello va a influir en su propio desarrollo.

Es por ello que nuestra actividad o en lo referente a la Educación Motriz se centrará en el desarrollo o trabajo del equilibrio, la lateralidad, la coordinación de movimientos, la relajación y la respiración, la organización espacio-temporal y rítmica, la comunicación gestual, postural y tónica, la relación del niño con los objetos, con sus compañeros y con los adultos, a la vez que se centrará en el desarrollo afectivo y relacional, en su sociabilidad a través del movimiento corporal, de la expresividad corporal o expresión corporal. En definitiva, todo aquello que supone el controlar y expresar su motricidad voluntaria en su contexto relacional manifestando sus deseos, temores y emociones.

En este sentido, la obra de Bettina Ried es una obra eminentemente práctica, útil para el maestro o educador del Jardín de Infancia y los colegios de Educación Infantil, ya que presenta y ofrece una serie de recursos y prácticas motrices, para trabajar en la sala-gimnasio con los niños pequeños.

Por lo tanto, el texto que estamos comentando podríamos decir que tiene dos partes claramente diferenciadas, la primera se ocupa de argumentar las razones para desarrollar un programa de motricidad en la etapa y nos presenta cómo utilizar dicho libro, para pasar a continuación a ofrecernos una serie de razones y justificaciones para desarrollar un programa de actividades físicas con niños de uno a cuatro años, basado en algunas de las conductas motrices más significativas del período evolutivo de uno a cuatro años y en los principios básicos del desarrollo psicomotor en dicho período. Asimismo, se ocupa de los principios metodológicos básicos para la práctica de ejercicios con niños pequeños, donde destaca la importancia de los espacios, los incentivos, la motivación, la madurez, el fomento, el pensamiento divergente, el configurar el entorno, la manera de presentar las actividades, la transmisión de seguridad y confianza, etc.

De esta forma pasamos a una segunda parte donde nos muestra, en primer lugar, una serie de «Unidades de ejercicios» a través de clases de Educación Física donde se materializan una serie de propuestas prácticas, desarrollando clases de educación física a través de actividades como ejercicios con globos, ejercicios con pelotas, con cilindros de cartón, de palos de escobas, con cuerdas, con cojines, con hojas de periódico, con toallas, con sábanas, con sillas y mesas, con tablas, de ejercicios en el agua. Para posteriormente proponer una serie de ejercicios prácticos para «la estimulación de determinadas capacidades y habilidades», y en este sentido nos ofrece tareas para el calentamiento, para estimular la coordinación, ejercicios para estimular las capacidades básicas, para educar la postura, el

equilibrio, ejercicios de movilidad y finalmente una serie de ejercicios para educar el sentido del ritmo a través de canciones y de bailes.

Todas las propuestas motrices las hace agrupando los ejercicios desde una menor a una creciente dificultad, con el objeto de que el nivel de exigencia y estímulo se adapte a cada niño según sus capacidades y grado de desarrollo.

Ciertamente Bettina Ried hace honor a su formación en Educación Física y en Pedagogía en la ciudad brasileña de Sao Paulo y, sobre todo, a su desarrollo profesional como profesora de «gimnasia» para madres e hijos y para niños de los primeros ciclos escolares a cuyo fin nos presenta una obra desde la que se entiende y se deduce que el niño pequeño en los primeros años de su existencia tras sus experiencias motrices, pone los cimientos de toda la construcción posterior en lo social, lo cognitivo, lo operativo, siendo el movimiento el gran libro de texto en donde forja su progreso y perfeccionamiento a través de actividades de manipulación, de observación, en forma lúdica, propia de este primer período de la vida.

Es éste el momento en que resultan extraordinariamente relevantes los primeros juegos del niño con su propio cuerpo y con el cuerpo de la madre, de su cuerpo con las primeras conquistas del espacio, con los primeros sondeos o averiguaciones de los objetos y con las demás personas. Para pasar después al descubrimiento de espacios mayores, de nuevos objetos y de nuevas personas, intentando ir hacia lo nuevo, lo desconocido, de arriesgarse un poco más. Lo que caracteriza o tienen de común todas estas acciones o movimientos es el deseo de hacer, de entender, de probar, de descubrir algo nuevo, de investigar poniendo todos los recursos corporales a su disposición como son los ojos, la boca, las manos, los pies, los oídos. Todo ello produce en el niño una satisfacción y un placer y así nos lo transmite cuando termina o vuelve, excitado, de un juego.

En suma, el libro supone la descripción de una herramienta eficaz para penetrar en ese mundo infantil tan atractivo y complejo haciendo del movimiento un verdadero recurso educativo a través del cual se sientan las bases que más tarde han de influir sobremanera no sólo en los aprendizajes básicos, sino también en la conformación de una personalidad equilibrada. Sea bienvenida la nueva obra al mundo de la educación infantil.

Pedro Gil Madrona

MALLART, J; TEIXIDÓ, M. y VILANOU, C. (ed.): *Repensar la pedagogia, avui*. Vic, Societat Catalana de Pedagogia (IEC) y EUMO Editorial, 2001, 395 pp. ISBN: 84-7602-828-8.

Con el giro pedagógico, que pasó de fundamentarse epistemológicamente en la filosofía a hacerlo en la biología y la medicina, tuvo lugar un cambio de sustrato del pensamiento educativo. El libro que presentamos no pretende reubicar la epistemología pedagógica a etapas prebiológicas o precientíficas. La propuesta de *Repensar la pedagogía*, pretende revisar algunos de los puntos clave más relevantes para la praxis educativa del siglo XXI.

Repensar la pedagogía, hoy es un volumen colectivo de más de cincuenta autores del campo de la pedagogía que desarrollan su actividad profesional en universidades, centros escolares e instituciones catalanas. Repensar la pedagogía en momentos en los cuales ciertas crisis ponen en cuestión el mismo término, pero sobre todo repensarla para reelaborar y exponer de forma sistemática y organizada los saberes pedagógicos. Tal y como se afirma en la presen-

tación, «en pedagogía, la necesidad de adaptación constante a los cambios de la vida y de la sociedad exige esta actividad de reflexión constante». Con esta finalidad, la *Societat Catalana de Pedagogia* (filial del Institut d'Estudis Catalans) ha promovido el presente volumen, que recoge las reflexiones presentadas en el *Seminario de otoño de 2001*. El libro se organiza en dos bloques bien diferenciados. El primero está dedicado a la exposición ordenada de diferentes apartados pedagógicos que se estructuran a partir de tres grandes apartados. En el segundo bloque se presentan las comunicaciones del citado seminario, que se estructuran en torno a tres grandes ejes: pensar la duración, la práctica pedagógica y las decisiones del sistema educativo.

El primer apartado del bloque primero lleva por título «El pensamiento pedagógico» y se inicia con un capítulo en el que se reflexiona sobre los discursos pedagógicos después del debate posmoderno. El capítulo sirve para abrir el discurso y enfoque del libro ya que finaliza su propuesta planteando que «la pedagogía debe afrontar una especie de refundación para dar respuesta a los retos del futuro (...) y ampliar el horizonte de su objeto de conocimiento en la perspectiva de un conocimiento complejo». Este primer apartado sigue con trabajos dedicados a repensar la educación emocional, la educación física, la educación moral, la pedagogía estética y la educación científica. Y este «repensar» la educación pasa, casi obligatoriamente, por devolvernos a una relectura del ideal de humanidad, ya planteada, entre otros autores, por Natorp. Un ideal de humanidad que no puede prescindir de las demás ciencias para interpretar y entender el complejo mundo de la educación.

El segundo apartado se centra en repensar las prácticas pedagógicas, y las ordena en dos grandes grupos: el ámbito formal y el ámbito no formal. Todo el apartado se encuentra impregnado de la idea de la participación del profesorado y de los pedagogos en general, para poder repensar el currículum formal y no formal. Tal y como afirma Joan Mallart «el papel que desearíamos para el profesorado frente a una reforma curricular no es el de seguidor fiel de un programa elaborado por otros, ni el de consumidor o aplicador de directrices que le vienen dadas externamente». Su implicación y participación activa es una de las invitaciones que nos hacen los autores que han escrito capítulos de este apartado. De esta forma el profesorado se convierte en el verdadero autor del currículo. En relación a los temas tratados en el bloque, el currículum formal hace referencia a la educación infantil, la educación primaria, la secundaria, la pedagogía de la escuela rural y, finalmente, la formación profesional, con las nuevas perspectivas y posibilidades que nos ofrece ya en la actualidad. Esta presencia de la educación formal en el libro se lleva a cabo, parafraseando a Cela y Palou, proponiendo que la educación «cuestione aquello que está establecido» para que ésta no pierda su función principal. Para ello la educación formal debe proponer actividades que permitan a los educandos interpretar el mundo. Una interpretación que hará más fácil y posible su transformación.

La parte dedicada al ámbito no formal nos plantea los fundamentos y el futuro de la pedagogía social, de la pedagogía del tiempo libre y de la animación sociocultural. Cuando hoy las problemáticas sociales son más candentes la educación (especialmente a través de la acción de los educadores sociales) intenta dar respuestas educativas a las diversas situaciones, siendo igualmente importante repensar las pedagogías que sustentan dichas prácticas. También se pone de manifiesto la preocupación sobre figuras profesionales emergentes, pero a la vez contradictorias, como la del pedagogo social. Tal como se plantea en este apartado, «hablar de la profesión de pedagogo social consiste en hablar de una profesión poco definida, en vías de creación, con enormes dificultades para justificar la intervención

de dicho profesional, y no otros, pero con una importante fundamentación teórica detrás».

El tercer apartado afronta aspectos diversos del proceso educativo. Se tratan temas tan variados como la pedagogía de la comunicación de masas, la organización de centros escolares, la profesionalización del docente, los procesos de lectura y escritura, los movimientos de Renovación Pedagógica, el género y la educación, etc. Se abre el apartado planteando que la pedagogía es una disciplina teórico-práctica. «La práctica se puede aprender, pero exige una base de arte personal; la técnica se puede ampliar, pero nunca sustituir la aptitud docente». En este repensar el proceso educativo, se introducen aspectos significativos, como el papel del maestro como mediador cultural, la orientación psicopedagógica como uno de los fundamentos de la acción educativa, el papel de las nuevas tecnologías con propuestas concretas como la *web* del centro educativo, los forum virtuales, etc. Y necesariamente, repensar la praxis educativa obliga a reflexionar sobre la tan citada expresión del «malestar docente». Un problema, que en palabras de Pilar Benejam, se da porque «parte del profesorado no acepta la necesidad de una pedagogía basada en la comunicación, en la participación y en la acción», aspectos que obviamente necesitan seguir replanteándose.

El segundo bloque del libro recoge las comunicaciones presentadas en el Seminario. Se abre con un aportación de Octavi Fullat sobre «La educación de lo que es posible», donde afirma que «los educadores somos peregrinos, nómadas, gente de camino; llenamos el tiempo con objetivos pedagógicos incesantemente renovados». Pero la educación necesita, además de objetivos programados, amplias dosis de esperanza, que puede fundamentarse, según uno de los autores del libro, pensando la educación a través de la educación ya recibida. El apartado sigue con aportaciones entorno al perfil profesional docente en la sociedad cambiante, la perspectiva educativa del turismo, etc.

La segunda pieza del apartado nos propone comunicaciones sobre la práctica pedagógica y se concreta en propuestas como la ciudad-museo, la implicación profesional del pedagogo en la sociedad actual, la educación del adolescente marginal, la educación y la colectividad, la mediación escolar, el teatro como herramienta educativa, etc. La práctica pedagógica pasa, siguiendo a Nuria Rajadell, por que los pedagogos sepan transmitir su profesión, conocer la realidad y implicarse en ella, formar a personas y hacerlos poniendo en práctica diferentes habilidades profesionales.

El libro finaliza con un apartado dedicado a las decisiones que se toman en el sistema educativo. Javier Ventura inicia la reflexión hablando del auge de la economía de la educación, un auge que nos avisa que «posiblemente asistimos a ciertos cambios en la sensibilidad y en la hegemonía, que nos permiten hablar de pedagogía económica o de educación económica». Pero las decisiones del sistema educativo también pasan por reflexionar sobre los modelos de la dirección escolar y las necesidades o no de cambiarlos, sobre las funciones del director de los centros escolares públicos o el modelo escolar de la ciudad de Barcelona.

Repensar la pedagogía, avui es una obra que desde la reflexión nos ofrece una nueva «hermenéutica» de la praxis educativa y de su pedagogía. Una reflexión que debe llevarnos a analizar los cambios en el campo de la educación producidos con la llegada del nuevo milenio, teniendo en cuenta la concurrencia de distintos discursos pedagógicos: la pedagogía perenne, la pedagogía preformativa, la pedagogía hermenéutica, la pedagogía postestructuralista, la pedagogía psicológica y la pedagogía crítica.

Jordi Planella

OLALLA MARAÑÓN, M. A. y ÚCAR VENTURA, P.: *Con eñe, Lengua y Cultura Españolas. Nivel intermedio-avanzado.* Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 2002, 304, pp. ISBN: 84-8468-059-2.

Esta obra –tal y como su título indica– pretende ofrecer un manual de referencia integrando dos aspectos complementarios, *Lengua y Cultura*, con la finalidad última de que el alumno extranjero se integre plenamente en la nueva realidad que desea conocer. La idea subyacente es el acercamiento necesario del alumno no sólo a la adquisición de una segunda lengua sino también al pueblo que la utiliza, de modo que pueda implicarse plenamente en su misma realidad.

La estructura del libro contempla veinte capítulos divididos, a su vez, en cuatro apartados diferenciados: Cultura, Gramática, Cajón de Sastre y Firma.

En *Cultura* se detallan algunos aspectos concretos de la realidad española (la organización política y territorial, los sistemas sanitario y educativo, las costumbres cotidianas de los habitantes, etc.) así como las características básicas de la historia, el arte y la literatura de nuestro país, todo ello para ofrecer una idea global del modo en que las distintas culturas han dejado una huella perdurable en nuestra tierra y, en consecuencia, en nuestras gentes. En este mismo apartado se incluyen cinco unidades bajo el epígrafe de *Taller de Escritura*, las cuales favorecen la reflexión acerca de los distintos tipos de textos existentes y sus estructuras específicas (descripción, narración, exposición, argumentación, ensayo y género epistolar). Tras el planteamiento teórico de los distintos aspectos, se ofrecen diversas actividades que ofrecen al alumno la oportunidad de desarrollar y aplicar las destrezas adquiridas, habilidad necesaria en todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

El apartado *Gramática* constituye una revisión general de los principios básicos de la gramática española, con especial énfasis en los aspectos de mayor dificultad como son, por ejemplo, los tiempos del pasado, los modos indicativo-subjuntivo y el significado de las distintas preposiciones. El aprendizaje de estos aspectos gramaticales responde a un contexto determinado, es decir, a la unidad temática sobre la que versa cada uno de los capítulos, lo que favorece un aprendizaje integrado por parte de los alumnos. Este epígrafe concluye con un breve resumen, a modo de esquema, de los aspectos teóricos tratados y de ejercicios para su aplicación.

En *Cajón de Sastre* se trabajan aspectos transversales, que incluyen desde problemas léxicos hasta curiosidades y anécdotas: préstamos léxicos, palabras homófonas, gentilicios, refranes, modismos, reglas de acentuación, etc.

Finalmente, la sección de *Firmas* permite a los alumnos familiarizarse con distintos estilos a partir de las experiencias y opiniones de diversos profesionales acerca de los temas pertinentes tratados en cada una de las unidades que conforman el libro. Estas colaboraciones orientan, además, los debates posteriores que se realizan en el aula, al tiempo que permiten ampliar el vocabulario específico de cada uno de los temas.

En definitiva, la obra *Con eñe, Lengua y Cultura Españolas* ofrece a los alumnos la oportunidad de aprender y valorar la sociedad que les acoge a partir del conocimiento y vivencia simultáneos de su lengua y su cultura. La presentación del libro, cuidada y atractiva por la diversidad de recursos empleados (fotografías, mapas, símbolos tipográficos, etc.) para acompañar el texto, hacen de éste un medio atractivo para el aprendizaje del alumno sin descuidar, por ello, la rigurosidad del contenido.

Leonor Prieto Navarro

KUSHNER, S.: *Personalizar la evaluación.* Madrid, Morata, 2002, 232 pp. ISBN: 84-7112-472-6.

En lugar de hacer hincapié en el programa debemos documentar la experiencia individual y de grupo, utilizando esto como una lente a través de la cual «leer» los programas sociales y medir su significación en la vida de las personas.

A través de este libro, y basándose en la idea anteriormente mencionada, el autor pretende dar una imagen distinta a la habitual de la evaluación, que pasa a estar focalizada en una forma de personalización de los individualismos metodológicos. Para ello, divide el libro en ocho capítulos, de los cuales los tres primeros tienen como objetivo prioritario situar al lector en los contextos intelectual, histórico, filosófico y político, en los que se basan los ejemplos reales que proporciona para afianzar las ideas que quiere transmitir. Con dicho fin, el autor utiliza los restantes capítulos del libro para compartir con el lector su experiencia en lo que respecta a la práctica de la evaluación de programas. Así mismo, el libro se acompaña de una obertura al inicio y una coda para finalizar, que invitan al lector a seguir una lectura lineal a través de todo el libro.

Como se podrá observar al leer el libro, el autor no se basa en teorías y modelos, sino que basa el hilo conductor de la redacción en su propia experiencia como evaluador de programas. Como él mismo menciona en el libro: «no analizo la teoría de evaluación de programas, ofrezco un relato personal de la confusión de hacer evaluación de programas».

En la *obertura*, Kushner transmite al lector una experiencia de evaluación de un programa que llevó a cabo en Londres, transmitiendo la importancia de tener en cuenta cada aspecto personal del contexto de evaluación, así como la innovación del programa a evaluar. Así mismo, hace ver al lector la importancia de tener en cuenta en la evaluación, las diferencias personales existentes en un mismo contexto (por ejemplo, geográfico).

En el comienzo del capítulo primero, el autor aprovecha para definir y clarificar el significado del término programa, para pasar a analizar brevemente los diversos enfoques de evaluación de programas, destacando la controversia existente entre la evaluación cualitativa y la evaluación cuantitativa. Uno de los aspectos que defiende el autor en todo momento es la personalización de la evaluación, así como la improvisación metodológica, la cual es posible en función de la existencia de dicha personalización. De esta forma, el autor basará la redacción de los siguientes capítulos en tres proyectos de evaluación que comenta brevemente en el final de este primer capítulo.

Con el título que el autor otorga al segundo capítulo de este libro: «El amor y la muerte y la evaluación de programas», se logra analizar la realidad de los programas mediante la utilización de una metáfora basada en la mortalidad. De este modo, el autor lleva al lector hacia una comparación notoria entre la evaluación basada en el programa y la basada en la persona que realiza el programa. Reitera la dificultad existente en el personal evaluador de llevar a cabo la evaluación del programa basándose en cada persona que lo realiza, en sus vivencias, en sus necesidades y características; no en simples papeles predefinidos.

Para explicar mediante la experiencia esta diferencia entre basarse en el programa o en el individuo a la hora de evaluar, el autor utiliza el capítulo tercero para transmitir al lector tres posturas distintas de tres personas de diversas edades, que realizan un programa cada uno. Además utiliza otro ejemplo real para hacernos ver la importancia de tener en cuenta la diferen-

cia entre los valores que cada individuo posee y pasa a analizar los diferentes significados que pueden otorgársele al sujeto de una investigación.

En el capítulo cuarto se analiza la importancia de ser consciente de los valores que guían la investigación, el autor aprovecha para explicitar que no sólo ha sido el uso de las entrevistas lo que ha guiado la combinación de sus valores y experiencia, sino también la naturaleza de la contingencia metodológica. Es interesante la distinción que Kushner realiza entre entrevistar a niños, a estudiantes y a profesionales; distinción que lleva a cabo a través de ejemplos reales extraídos de su propia experiencia.

El autor utiliza el capítulo quinto de este libro para contrastar sus ideas de personalización en la investigación evaluativa, con el modelo seguido por Elliott Eisner, quien «aboga porque las observaciones evaluativas de los fenómenos educativos las realicen lo que él llama "conocedores": personas con una mirada experta y perspicacia informada». Es interesante la manera en la que el autor cierra este capítulo: lleva dicho contraste a la oposición de dos interrogantes en evaluación: la que se basaría en el modelo del conocedor –¿Puedes evaluar si no conoces a las personas que estás evaluando y no te gustas a ti mismo?– y la que se basaría en el modelo de Kushner –¿Puedes evaluar si no te gustan las personas que estás evaluando y no te conoces a ti mismo (lo bastante)? La oposición entre ambos interrogantes llevan al lector a la reflexión crítica sobre aquello en lo que debe basarse una buena evaluación.

El capítulo seis trata de analizar la evaluación desde la esencialidad, el contexto y la transición de lo evaluado. Para ello, el autor muestra algunos ejemplos extraídos de su propia experiencia, que hacen ver al lector la importancia de saber entremezclar el análisis del contexto en el que se evalúa con el análisis de la propia persona que se entrevista, teniendo en cuenta, a la vez, que podemos partir de un ligero esbozo de la realidad evaluada, para llegar a crear conclusiones referidas a cierta comunidad de casos.

Para la realización de una adecuada evaluación, el autor de este libro ve esencial la creación de un espacio ético. De esto nos habla en el capítulo séptimo, haciendo referencia a dicho espacio como un conjunto de reglas que conforman un orden moral y ético para llevar a cabo la evaluación. Una vez que Kushner aclara el significado del término espacio ético, pasa a analizar cómo las personas se mueven en él y lo negocian. A su vez, afirma el autor, las normas que en un principio puedan establecerse pueden incluso modificarse, pero lo que sí hay que tener presente son diversos principios de procedimiento que guíen la acción y ayuden a dar prioridad a las opciones presentes.

El autor de este libro concluye con un octavo capítulo dedicado a expresar y analizar mediante sus experiencias en evaluación, el hecho de que no existe cosa alguna con un estado estable. Por ello, las personas que forman parte de cada evaluación cambian, igual que cambia el grado de innovación del programa evaluado, igual que cambia todo lo que rodea a la evaluación. Por ello, el eje principal de la evaluación educativa es comprender cómo las personas aprenden para poder comprender como efectuar el cambio.

Finalmente, Kushner examina de manera breve a través de la *coda* del presente libro la realidad del currículum de Gran Bretaña para recalcar la influencia de los estándares culturales en la evaluación del currículum y poder finalizar afirmando que «personalizar la evaluación significa ofrecerla como un servicio para la expresión de las ideas individuales y colectivas sobre la cultura».

Nos encontramos ante un libro que pretende analizar la realidad de la evaluación y reclamar una mayor personalización

de la misma. Para ello, S. Kushner, utiliza una gran cantidad de ejemplos de evaluación, basados todos ellos en su experiencia en este campo, procurando al lector una visión más realista de este ámbito de investigación.

Como el mismo autor indica en su libro, «...si el lector no cuenta con alguna experiencia o presagio de un problema, el libro puede tener poco sentido...»

Por ello, esta obra, que parece estar indicada «para quienes se inician en la investigación y la evaluación, así como para el alumnado y los profesionales que trabajan en el ámbito de la evaluación y utilizan métodos» puede requerir de una lectura detenida y pausada para su mejor comprensión, pues en ocasiones es tanta la información que el autor quiere proporcionar al lector, que demanda de éste una gran atención y comprensión. Además, debemos tener en cuenta que los ejemplos que utiliza el autor para clarificar las ideas que pretende transmitir acerca de la evaluación, están basados en la realidad de Gran Bretaña, que no tiene porqué coincidir con la realidad del lector.

Inmaculada Tello Díaz-Maroto

GARCÉS, R. (dir.): *La convivencia en los centros de Secundaria. Las pasiones de la ESO*. ICE de la Universidad de Zaragoza, Serie Informes, 49, 2002, 202 pp. ISBN: 84-7791-197-5.

Este libro-informe del ICE de Zaragoza tiene dos partes bien diferenciadas. La más extensa transcribe las respuestas de unas entrevistas agrupadas en torno a algunos asuntos relativos a la vivencia cotidiana en nuestros centros educativos de Secundaria. Los entrevistados anónimos son grupos de padres, alumnos y profesores del espectro educativo aragonés. Muestran una visión plural y bastante espontánea acerca de algunos de los núcleos más duros y problemáticos de su situación actual.

Una segunda parte, a cargo de sociólogos analistas de tan variado material, focaliza su lectura particular en torno a cuestiones consideradas relevantes. Valeriano Baíllo se centra en la violencia escolar, Eduardo Salvadó se adentra en cuáles debieran ser las políticas educativas de futuro, y Paolo Tufari hace una reflexión más genérica sobre el conjunto.

El título, «la convivencia en los centros», sugiere más de lo que en realidad abarca, por lo que puede resultar equívoco. En los años sesenta, con título semejante, la editorial Doncel publicaba una parte importante de lo que entonces imponía el currículum obligatorio de educación política. Más recientemente, los inicios de la experimentación reformista de los ochenta también ensayaron durante un corto período de tiempo una especie de asignatura conocida como «Educación para la convivencia». En el presente trabajo, en cambio, se trata de información sociológica, un conjunto de opiniones acerca de actitudes, maneras, hábitos y comportamientos vigentes en la cotidianidad de nuestros centros de enseñanza, vertidas por personas activas y participantes en la misma. De alguna manera, se encuentran representativas de la coyuntura situacional, y como tales se publican, formando con sus trazos dispersos y discontinuos un cuadro bastante eficaz de la situación. Cada voz crea un pequeño rasgo, refuerza una breve acotación, nos destaca una singularidad perceptiva del fenómeno sometido a análisis. El conjunto da la impresión de que estamos oyendo democráticamente a todos los agentes de la «comunidad educativa»(?). Éste es su principal logro. No obstante, este último concepto no aparece explícito: probablemente haya que ponerlo entre pa-

réntesis. Y el término «convivencia» también se constriñe. Su cuadro de referencias primordiales se restringe a la violencia y sus expresiones reales o simbólicas –como el lenguaje y las modas de vestir–, los comportamientos relacionales entre alumnos y profesores, o entre éstos y los padres a propósito de los alumnos.

El subtítulo, «las pasiones de la ESO», parece querer llamar la atención sobre la actualidad del asunto de estudio. O tal vez prejuzgue a la ESO como responsable de todas las situaciones problemáticas existentes y, particularmente, de la percepción del deterioro a que son especialmente sensibles, en los últimos años, los antiguos institutos de enseñanza media. No aclara suficientemente este extremo, pero, a nuestro entender, este subtítulo es una sobreactuación innecesaria. El material aportado es por sí mismo interesante y no necesitaba tal estrambote.

El mayor interés del libro puede que resida en su relativa apertura de planteamiento. Con las respuestas de las entrevistas en directo, el lector puede hacerse cargo por sí mismo del estado de opinión. Por otra parte, se agradece que conviva sanamente la tríada de percepciones que conforman, al lado de los profesores, los otros grupos esenciales de alumnos y padres en la actividad socializadora de nuestras escuelas. Además, los comentarios de los expertos –con la notable excepción de algunos aspectos dirigistas de Tufari– mantienen ese tono interpretativo abierto y sugerente, al tratar simplemente de ayudar a una mejor comprensión sin forzarla. Cuando menos, este tipo de publicación puede favorecer que dispongamos de más elementos de juicio para un necesario debate en profundidad de la cuestión y para una sincera búsqueda de estructuras educativas consistentes y dignas.

Para una futura historia oral de nuestro presente educativo, también es importante disponer de estos registros, testimonio indudable de sinsabores y, sobre todo, de carencias para atender en igualdad a todos los ciudadanos. Aunque la perspectiva histórica no parece estar entre los objetivos explícitos de este libro, le hubiera venido bien un capítulo particular al respecto. La referencia situacional que implican «las pasiones de la ESO» ganaría en lúcida productividad si pudiera ser comparada con datos, entrevistas o material informativo del inmediato pasado –que lo hay, y abundante. Sería de interés conocer cómo hemos evolucionado, de dónde venimos –desde las épocas anteriores a las cuestionadas LODE y LOGSE–, con referencias concretas a lo que sucedía en el conjunto del sistema educativo y sin amnesias para las actitudes que mostraban las cohortes de doce a dieciséis años, estuvieran o no escolarizadas. Es importante observar que, aunque el entrevistador no lo pregunte, las referencias a ese pasado son constantes en las aportaciones de padres y profesores: «antes», «hace veinte años»... Con un matiz añadido: suele haber una gran diferencia interpretativa entre unos y otros en la narrativa de ese tránsito del pasado al presente, muy digna de ser tenida en cuenta. (Véanse, por ejemplo, las pp. 87, 137, 138 y 142). Y respecto a este presente que nos ocupa y preocupa, también llama poderosamente la atención la enorme distancia existente entre la visión que de la actualidad vivida ofrecen alumnos y profesores; a veces, en las antípodas.

En el trance de consignar –dentro de las limitadoras dificultades anotadas por Garcés para recabar información en los centros– algunos elementos que podrían mejorar la lectura de este rico material, tal vez habría que haber incluido mayores precisiones cualitativas a las respuestas. Tal como aparecen en la publicación, quedan frecuentemente en una nebulosa, solamente favorecedora del incremento de tópicos impresionistas. Ayudaría saber, por ejemplo, los años de los chavales que hablan: para determinadas cuestiones no tiene el mismo valor 12 ó 16 años. Ser chico

o chica, profesor o profesora, padre o madre, tampoco es indiferente. Ni lo es la circunstancia de centro público, concertado o privado desde el que se habla; ni el que esté en barrio degradado, en el centro de una hermosa ciudad o en un apartado pueblo rural. Las variaciones de profesores participantes no son menos relevantes –novato, prejubilado, motivado, desmotivado, de mentalidad aristocratizante o de posición vital democratizadora...–, condicionan mucho las respuestas. Con tales matizaciones ganaríamos en definición clarificadora, imprescindible para avanzar positivamente.

Es lástima, por otra parte, que algunas preguntas y respuestas de la encuesta grupal caigan en el consabido escapismo de tender a echar balones fuera: la familia, el barrio, la televisión..., a que es tan proclive el ámbito educativo. Porque desvían de lo principal, que es tratar de saber qué pinta la escuela –especialmente la pública– en todo esto y qué se le debe exigir: si contribuye a producir estos problemas y cómo; cómo ayuda o debe ayudar a resolverlos; con qué medios válidos o inválidos cuenta; y, ante todo, si es capaz de atender con dignidad a la pluralidad de personas que actualmente acceden mayoritariamente a sus aulas, con culturas y expectativas tan distantes y distintas de las clases medias que tradicionalmente eran clientes de su anterior «enseñanza media». En este sentido, se echa de menos en el panel de grupos encuestados, la complementaria e imprescindible opinión de responsables destacados de la administración educativa a propósito de las cuestiones sometidas a examen. Sus decisiones del día a día, a partir de las inspecciones y observaciones privilegiadas de que disponen, bastante tienen que ver con todo ello. Sobre todo, en la medida en que las escuelas no tienen verdadera autonomía operativa, en aspectos tales como la capacitación del profesorado –más allá de la estricta dimensión académica oficial–, para atender los cuestionantes problemas actuales, la organización estructural de los centros y la calidad dotacional de sus recursos disponibles, la agilidad para responder a las demandas reales de la ciudadanía, la democratización objetiva del acceso al lenguaje y al conocimiento... Con una metodología etnográfica más elaborada –y una distinción más nítida entre lo émico y lo ético– seguramente se habrían podido abordar mejor todos estos aspectos.

Con todo, el material que se publica es rico y permitirá nuevas aproximaciones a un asunto que es urgente conocer mejor. Más allá de las generalizaciones y los tópicos, el interior de las aulas sigue siendo en muchos aspectos una caja negra y tiene todavía mucha información por descubrir, imprescindible para no aumentar la sensación de fracaso y, sobre todo, para contribuir a la mejora democrática de toda la sociedad.

Manuel Menor

CARMENA LÓPEZ, G.; SÁNCHEZ LAISECA, B.; BRIOSO VALCÁRCEL, Mª J.; DE LA CUESTA GARCÍA J. C.; GARCÍA-ROMANILLOS I.; SÁNCHEZ CARREÑO A. M. y ARIZA COBOS Á.: *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. CIDE, Ministerio de educación, cultura y deporte, 2002, 117 pp. ISBN: 84-369-3615-9.

Uno de los factores más importantes que contribuyen a una experiencia escolar satisfactoria es la calidad de la enseñanza

temprana de la lectorescritura. No obstante, al hablar de la enseñanza de la lectoescritura resulta parcial el *cuándo* se inicia su enseñanza, teniendo que plantearse también el *cómo*. En los últimos años se ha pasado de una metodología centrada en el texto a otra que debe adaptarse a las características del alumnado, con un enfoque globalizador, atractivo y significativo para el niño. El aprendizaje de la lectura y de la expresión escrita condiciona el dominio de la lengua, tanto oral como escrita, el éxito escolar y el aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, hoy en día se advierte una cierta influencia negativa protagonizada por el mundo de la imagen en detrimento de las letras. De ahí la importancia de la lectoescritura, un área instrumental que, como tal, exige un tratamiento prioritario. Su repercusión en el resto de las áreas es la causa de que la mayoría de los problemas de aprendizaje estén relacionados con ella.

Ante esta situación, no es de extrañar que el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), dentro del Plan de Fomento de la Lectura 2001-2004, haya decidido elaborar un estudio que aborde la formación en lectura y escritura durante las primeras etapas del aprendizaje escolar no sólo en nuestro país, sino en el resto de países que conforman la Unión Europea.

El estudio se organiza en cuatro capítulos. El primero de ellos consiste en una introducción en la que se presentan los objetivos del estudio, así como la estructura del mismo. El objetivo del segundo capítulo es el de enmarcar un tema tan amplio como el de la lectorescritura partiendo tanto de la conceptualización del propio objeto de conocimiento como del proceso implicado en su aprendizaje, aspectos que se presentan interrelacionados y originando propuestas de intervención diferentes en su enseñanza. Este capítulo representa un esfuerzo orientado a proporcionar una visión general de lo que hoy aportan las principales líneas teóricas sobre los aspectos involucrados en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura: diferentes concepciones del aprendizaje y, asociadas a ellas, de la enseñanza; distintos procedimientos metodológicos; problemas que puede plantear este aprendizaje y el papel compensador y corrector que compete a la escuela. En los capítulos tres y cuatro se llevan a cabo dos estudios que parten de una perspectiva más general, centrada en los aspectos normativos que regulan la enseñanza de la lectoescritura, hasta otra más específica, en la que, tras el estudio de un grupo de países, se reconocen distintos planteamientos y modelos de actuación. El primer estudio, comparado, recoge y analiza la información procedente de los quince Estados miembros de la Unión Europea. Se indaga en torno al inicio de la lectoescritura, realizando una comparación de la enseñanza de estos dos conocimientos instrumentales en los niveles de Preprimaria y Primaria. La exposición se organiza en torno a cuatro apartados: *análisis de variables del contexto educativo*, de un conjunto de datos acerca de las circunstancias en que se inscribe la enseñanza de la lectura y la escritura; *regulación de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Unión Europea*, desde el momento en que se introduce al niño en el mundo de la lectoescritura hasta que se llega a la adquisición de las competencias básicas; *información complementaria acerca de los objetivos, los criterios de evaluación y las medidas de atención a la diversidad* que se contemplan en este proceso; y, finalmente, *debates en la comunidad educativa y programas institucionales* existentes en este ámbito. El segundo, un estudio de casos, se centra en una descripción más detallada y extensa de la situación en cinco países: España, Francia, Italia, Reino Unido y Suecia. Para la exposición de estos cinco casos se sigue un esquema general común que varía fundamentalmente en función de las características de cada país. Ambos estudios

combinan la información descriptiva con datos estadísticos, gráficos y tablas que aportan más información, al tiempo que ayudan a una mejor comprensión de los diferentes casos. Al final del libro se adjunta una serie de conclusiones que resumen y destacan los principales aspectos del estudio.

La importancia del hecho lector, no sólo desde el punto de vista social –como instrumento indispensable de la comunicación escrita– sino también pedagógico –como técnica clave de todos los aprendizajes– ha contribuido a que tanto el profesorado de los primeros niveles de enseñanza como investigadores en la materia estén dedicando una mayor atención a este tema, contribuyendo a fomentar la reflexión sobre la complejidad de la habilidad de escribir, donde se incluye la lectura y el habla, así como el papel que desempeñan la lectura y la escritura como instrumentos determinantes para la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos.

En la compleja actividad de la lectura y la escritura están implicadas una serie de capacidades que es preciso desarrollar. Por ello, el acuerdo entre los Estados miembros de la Unión Europea es total al subrayar la importancia de la lengua oral y escrita como instrumentos básicos y determinantes que posteriormente influirán en la adquisición de las demás destrezas lingüísticas y, en definitiva, en el éxito escolar.

El lenguaje en general y las habilidades lectoescritoras en particular se consideran claves para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Aprender a hablar, escuchar, leer y escribir supone el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, lo que convierte al lenguaje en el instrumento básico y fundamental de comunicación y construcción del conocimiento. Existen numerosas concepciones teóricas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura que se han visto beneficiadas en los últimos tiempos por las diversas investigaciones que han tenido lugar en este campo. Los modelos de los cinco países analizados en profundidad en este estudio nos ofrecen algunos ejemplos de esas diferentes concepciones teóricas de enseñanza, cada una de ellas enmarcada en un contexto lingüístico específico y diferente. Por todo ello, la presente publicación constituye un estudio de obligada consulta y referencia para todos aquellos que deseen conocer la situación actual del proceso de enseñanza de la lectoescritura en nuestro país, así como en el resto de países de la Unión Europea.

Noelia Martínez Mesones

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Mª C.; QUINTANAL DÍAZ, J. y TÉLLEZ MUÑOZ, J. A.: *La orientación escolar. Fundamentos y desarrollo*. Madrid, Dykinson, 2002, 992 pp. ISBN: 84-8155-997-0.

Las características de la realidad sociocultural determinan las ofertas educativas. En este sentido, dadas las expectativas de los alumnos y del entorno en el que viven y los retos que éstas plantean, se impone la necesidad de implementar nuevas dimensiones en el desarrollo de los procesos educativos. Así, cobra fuerza la acción orientadora que, en el ámbito del sistema educativo, deberá contribuir, de forma significativa, a la mejora personal de aquellos que se forman en él.

De este modo, la obra *La orientación escolar. Fundamentos y desarrollo* es especialmente oportuna, pues trata de contextualizar la orientación escolar en el ámbito en el que se desarrolla, desde la fundamentación teórica y la propuesta de numerosas posibilidades de intervención práctica,

constituyendo un valioso referente para todas aquellas personas interesadas en informarse y formarse sobre la realidad de la práctica educativa desde su dimensión orientadora, especialmente los orientadores escolares, los docentes y los estudiantes de las carreras del ámbito educativo: Magisterio, Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía. Sus tres autores, con una dilatada experiencia en distintos niveles del Sistema Educativo, y en la actualidad docentes universitarios, ofrecen pautas de reflexión e intervención sobre la importante tarea educativa de orientar.

El libro consta de seis partes estructuradas en un total de treinta capítulos, para concluir con una abundante referencia bibliográfica, videográfica y legislativa.

La primera parte, bajo el título *Bases teórico-prácticas de la orientación escolar*, aborda, en cinco capítulos, la delimitación conceptual y la contextualización de la acción orientadora. El apartado se inicia con la revisión histórica de la orientación: desde el mundo clásico hasta nuestros días, pasando por su desarrollo desde la respuesta que se trata de dar a situaciones concretas del devenir social, como ha sido, por ejemplo, la creciente industrialización de principios del siglo pasado que supuso el germen de la orientación profesional, y con ella de la orientación en otros ámbitos, al darse la necesidad de adecuar las características personales a los nuevos puestos de trabajo. La aparición de distintas obras sobre el tema favoreció el establecimiento progresivo de las tareas propias del proceso orientador, hasta llegar a la institucionalización de la orientación. Son los propios autores los que proponen una interesante síntesis sobre la evolución de la orientación: «... a lo largo del siglo XX, y sobre todo durante las tres ultimas décadas, la orientación ha evolucionado de un modelo clínico, centrado en el sujeto individualmente considerado, a un modelo psicopedagógico y socioeducativo con implicación de toda la comunidad educativa y demás agentes sociales. Desde una actividad básicamente diagnóstica de tipo objetivo y de carácter puntual, a un enfoque más amplio, rico y comprensivo de la persona y de su contexto. De una orientación de tipo remedial, a otra de carácter básicamente preventivo» (p. 40).

Continúan desarrollando los fundamentos, las funciones y los modelos de orientación y de intervención psicopedagógica y socioeducativa. Proponen como áreas de intervención la orientación vocacional, el desarrollo personal y social, el desarrollo cognitivo, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la atención a las necesidades educativas especiales. Especialmente interesante resulta el apartado dedicado a la orientación escolar en el marco de la educación personalizada. En relación con los modelos, presentan varias clasificaciones y abundan en los siguientes: Counseling, Servicios, Programas, Consulta psicopedagógica y Tecnológico; de todos ellos hacen una descripción y aportan su valoración. La primera parte termina con un capítulo dedicado a la figura del orientador, sus funciones y roles en el que hacen especial referencia a la formación del orientador para concluir estableciendo algunas perspectivas de futuro.

Estructura y funcionamiento de la orientación educativa en contextos escolares es el título de la segunda parte. Los autores parten de la base de que es en la escuela donde la orientación encuentra campo para su desarrollo e intervención. El apartado se adentra en la práctica desde el tratamiento, en cinco nuevos capítulos, de temas fundamentales en el ámbito de la orientación: el primero tiene que ver con el modelo de orientación implantado en nuestro Sistema Educativo, para seguir después con el Departamento de Orientación, la Acción Tutorial y los Equipos Psicopedagógicos. Destacan, entre otras ideas, el carácter integrador de la orientación y desarrollan las consecuencias prácticas del artículo 60 de la LOGSE: «La tutoría

y orientación de los alumnos formará parte de la función docente» (p. 181). Hacen un breve comentario sobre su desarrollo en las comunidades autónomas y revisan la orientación en la enseñanza universitaria, las tareas más destacadas del orientador escolar, el importante papel del tutor en la orientación a través de la función mediadora en relación con los diferentes miembros del sistema y la implicación de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica como apoyo a la escuela. El apartado termina con un capítulo sobre la organización de la orientación en los centros educativos.

En la tercera parte de la obra se aborda el estudio de las técnicas y estrategias de intervención psicopedagógica bajo el epígrafe *Estrategias al servicio de la orientación en la escuela.* La selección de las estrategias se ha realizado, en palabras de los propios autores, en función del concepto de orientación que defienden: «orientación como intervención psicopedagógica entendida como disciplina científica y como profesión; disciplina y profesión fundamentadas en los principios de la prevención, el desarrollo y la intervención social» (p. 293). El apartado ofrece referentes de intervención para poder hacer frente a las múltiples situaciones que se van a presentar en el campo de la orientación. Así, en seis capítulos, proponen una interesante selección de técnicas y estrategias de intervención. Inician la propuesta con la revisión de los programas de modificación de conducta y las técnicas conductuales y cognitivo-conductuales; continúan su propuesta con las técnicas cognitivas y metacognitivas, haciendo especial referencia a estrategias generales y específicas para el desarrollo de aptitudes y para la mejora del aprendizaje escolar y el rendimiento académico; ahondan en el papel de la mediación como estrategia para la resolución de conflictos y proponen la entrevista como técnica imprescindible en el ámbito de la intervención orientadora. El apartado termina con técnicas de trabajo intelectual y técnicas de grupo. En todos los capítulos del presente apartado, se plantean numerosas posibilidades de intervención práctica y se propone una amplia revisión de técnicas.

La obra continúa sus propuestas prácticas y nos ofrece un nuevo apartado que, bajo el título *La orientación en función de las distintas etapas,* trata de profundizar en la aplicación de los planteamientos anteriores en la práctica cotidiana de la escuela. En tres capítulos destacan las características de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria, así como el tratamiento que da la legislación a la orientación y la acción tutorial en cada una de ellas. De igual modo, proponen las intervenciones orientadoras en función de las necesidades específicas de orientación en cada una de las etapas educativas.

Para desarrollar el quinto apartado, cuyo título es *La orientación escolar en función del desarrollo psicológico y social de los alumnos,* los autores han hecho una selección de temas basándose en tres criterios fundamentales: «las características evolutivas de los niños y los adolescentes; las necesidades formativas de carácter teórico y práctico de los profesionales que trabajan en contextos educativos escolares; los resultados de las investigaciones que relacionan autoconcepto, habilidades sociales, valores y toma de decisiones con el rendimiento académico y el comportamiento autocontrolado» (p. 597). Cada uno de los cinco capítulos que componen este apartado, desarrolla un esquema similar: empiezan por la definición del tema que tratan, informan sobre cómo evaluar su desarrollo y proponen numerosos programas de intervención para la mejora, ya se trate del autoconcepto, de las habilidades sociales y vitales, de la autogestión de la conducta, del desarrollo y la clarificación de valores o de la toma de decisiones.

El último de los apartados de la obra tiene por título *La orientación para la*

mejora de los aprendizajes y la atención a la diversidad. En él se tratan las posibles intervenciones desde la orientación escolar en el desarrollo de las capacidades cognitivas, en la mejora de la motivación, en la educación intercultural, en situaciones de exclusión social, en el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales y en la mejora de la convivencia escolar.

El libro termina con abundante bibliografía relacionada con los distintos temas que desarrolla; algunos recursos videográficos para trabajar, sobre todo, con profesores y referencias legislativas interesantes para el adecuado desarrollo de la función orientadora.

Los autores han sabido seleccionar de forma acertada el conjunto de los temas que constituyen su obra para abordarlos, en un lenguaje claro y sencillo, con rigor científico. La abundancia de las técnicas propuestas y el adecuado tratamiento teórico-práctico de la difícil tarea de orientar hacen de *La orientación escolar. Fundamentos y desarrollos* una obra de gran utilidad para aquellos que deben dar forma a la acción orientadora.

Miguel Ángel Blanco Blanco

GUASCH, M. y PONCE, C.: *¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?* Barcelona, ICE-Horsori, 2002, 247 pp. ISBN: 84-85840-93-3.

Las autoras integran en esta obra las dos principales dimensiones de su trayectoria profesional, ya que ambas han trabajado como delegadas de Asistencia al menor en Justicia Juvenil de la Generalitat de Catalunya y actualmente son profesoras titulares del Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili.

Como consecuencia de esta completa experiencia profesional, el libro actúa por un lado, como una excelente guía teórica, ya que expone la trayectoria histórica y la perspectiva actual de los modelos explicativos del desarrollo social, y por tanto, de la desadaptación social, justificando sus conclusiones en numerosas investigaciones y referencias bibliográficas. Por otro lado, el libro constituye un manual práctico puesto que también presenta un compendio detallado de estrategias, técnicas y actividades para trabajar habilidades, valores y conocimientos con niños y adolescentes en riesgo de exclusión social.

La finalidad del libro es mostrar a los lectores (pedagogos, psicólogos, educadores sociales, trabajadores sociales) un enfoque optimista de «lo que funciona en Educación Social», realizado a través de la evaluación de proyectos, evaluación de instituciones y evaluación de programas de intervención. Como sabemos, esta perspectiva vino de la mano de Matinson (1974) que hizo tristemente famosa la frase *nothing works* al referirse a que no había ningún tipo de actuación que tuviera éxito a la hora de intervenir ante la desadaptación social de los menores.

Por tanto, la obra pretende explicar e impulsar la reflexión sobre el marco conceptual en que se apoyan los programas de intervención en desadaptación social, los contenidos característicos de estos programas y las técnicas que emplean.

La primera parte del libro, que se corresponde con los dos primeros capítulos, dan paso a la explicación de los términos que se relacionan con la inadaptación social desde distintos referentes: normativo, aptitudinal, cultural e interactivo. Sin duda, este último referente es la perspectiva más reciente a la hora de conceptualizar la desadaptación social, definida *como un problema de comunicación rota, distorsionada o inexistente entre el individuo y su medio*

(p. 25). Más tarde, las autoras se centran en las teorías clásicas sobre la inadaptación (sociológicas, centradas en el individuo, reacción social, del aprendizaje social y ecléctica) y sus modelos de intervención, para ello no omiten una visión crítica ante las teorías sociológicas clásicas que tienden a exagerar la distancia entre la cultura desadaptada y el resto de la sociedad. Este hecho desgraciadamente persiste en la actualidad, como es frecuente observar en los medios de comunicación, en los que hay una tendencia a criminalizar a las comunidades pobres e inmigrantes, y en los proyectos de las leyes penales juveniles en muchos países, en los que se refleja no en pocas ocasiones «la tolerancia cero».

El marco teórico actual de la mayoría de los países occidentales, se mueve por un modelo de protección o de bienestar social desde el que se comprende que los desadaptados sociales son el producto de un ambiente adverso, caracterizado por múltiples privaciones. Sin embargo, no son pocos los ejemplos vigentes que contradicen este enfoque en la praxis, fundamentados en un modelo de castigo-control. Como ejemplo de esta contradicción, en Estados Unidos existe el programa de encarcelamiento de alto impacto (*High Impact Incarceration Program*) caracterizado por la consecución de la «mejora en la adaptación social» a través del entrenamiento físico y privación de actividades de ocio como leer el periódico y ver la televisión.

El libro prosigue con la exposición de las intervenciones en desadaptación social estructuradas desde diversos enfoques. Gracias a los avances sociales que se han articulado en el reconocimiento de la infancia como sector de población con necesidades e intereses propios diferenciados del mundo de los adultos, se han puesto en marcha principalmente dos recursos sociales, los programas de atención primaria a la infancia y de atención especializada como son los servicios de integración familiar, servicios de adopción, servicios para menores inmigrantes, etc.

Especial relevancia merece el análisis de los recursos educativos de los centros escolares, ya que, el tema se enfoca bajo el eje vertebral de la atención a la diversidad que actualmente caracteriza a nuestra institución escolar. La organización escolar tan flexible puede ser el recurso más eficaz para asegurar el derecho de los alumnos a la educación y para permitirles la consecución de unas garantías formativas, a través de medidas flexibles, como son los Programas de diversificación curricular, Programas de garantía social, Unidades de Adaptación al currículo y Unidades de adaptación compartida, estas últimas en Cataluña.

Los capítulos sucesivos poseen una perspectiva mucho más práctica, ya que aterrizan en el diseño y desarrollo de intervenciones educativas concretas. Las autoras parten de los presupuestos teóricos de aquellas intervenciones que no han sido efectivas, como por ejemplo, el internamiento para adolescentes como medida de prevención de la reincidencia en el delito. A continuación, presentan cuatro experiencias educativas efectivas que tienen como destinatarios a niños y adolescentes en riesgo de exclusión social. Todas ellas se basan en la intervención en habilidades sociales, formación para el empleo, utilización de tiempo libre y mejora del autoconcepto.

Una de las experiencias más sobresalientes es la desarrollada en el Ayuntamiento de Reus denominada *aula abierta de aprendizajes sociales* que se llevó a cabo en centros de secundaria, centros cívicos y centros abiertos, para alumnos de edades entre los 12 y 17 años. La finalidad del programa es desarrollar en los adolescentes la competencia social necesaria para establecer relaciones interpersonales positivas, adaptadas al entorno y enfocar constructivamente los problemas de la vida cotidiana.

Por último, desde su sentido práctico, no olvidan abordar el estado de la investigación en desadaptación social (capítulo sexto), ya que cada vez se hace más patente la necesidad de reflexionar sobre la práctica e investigar sobre el propio trabajo con el fin de mejorarlo. Por tanto, se exponen los paradigmas actuales de investigación en el ámbito de la desadaptación social que se encuentran a caballo entre la investigación sociológica y la investigación en educación. Cabe destacar el *paradigma investigador cooperativo* que se justifica desde la necesidad de investigar junto a los protagonistas de los problemas reales de la praxis educativa.

En definitiva, tal y como se ha reflejado anteriormente, la obra que se ha presentado es una pieza completa para acercarse, comprender, investigar y actuar desde una perspectiva educativa ante la desadaptación social.

Marta Sandoval Mena

TRIANES, Mª V.: *Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento.* Madrid, Narcea, 2002, 216 pp. ISBN: 84-277-1382-7.

Generalmente cuando escuchamos la palabras «estrés» la asociamos a un sujeto adulto. Sin embargo, el desarrollo infantil está impregnado de crisis inevitables y conflictos que se entrelazan y que pueden ser vividos de diferentes maneras. En el niño, el equilibrio mental se relaciona con los intercambios entre lo interno y las condiciones ambientales que varían o se alteran en etapas críticas de la vida.

Una de las máximas garantías de validez de este trabajo reside en su autora, Mª Victoria Trianes, Catedrática de Psicología de la Educación de la Universidad de Málaga que posee numerosas publicaciones relacionadas con la psicopatología infanto-juvenil.

En esta ocasión nos ofrece una reflexión práctica de la dinámica del estrés centrado en las situaciones y variables que se tienen en cuenta en la experiencia subjetiva de cada sujeto frente a diferentes estímulos estresores.

La obra puede estructurarse en dos grandes bloques: un primer bloque de clarificación conceptual, que se corresponde con el primer capítulo, y un segundo, en el que se analiza el estrés infantil desde los diferentes contextos que rodean al niño y que abarca los últimos cuatro capítulos.

Respecto al primer bloque, la autora comienza su obra tratando de definir operativamente el concepto de «estrés». Se consideran para ello diferentes acercamientos al mismo, así se habla de estrés como estímulo, como respuesta a situaciones o estímulos estresores y como relación acontecimiento-reacción. Posteriormente, se ofrece un análisis de los factores que intervienen en la experiencia del estrés en la infancia.

En esta etapa de la vida existen multitud de situaciones y acontecimientos que pueden ser considerados como estresores porque implican pérdida o son amenazas reales o potenciales para el bienestar. Estos factores pueden ser el nacimiento de un hermano, exigencias escolares, relación con los compañeros, etc.

Pero sin duda, lo realmente novedoso del planteamiento se refiere al recorrido por los factores protectores, moduladores y de afrontamiento (habilidades sociales, habilidades cognitivas, apoyo familiar) que tienen los menores ante situaciones de estrés.

En el segundo bloque de contenidos, la autora contextualiza el estrés en función de las principales áreas del funcionamiento infantil (familiar, escolar y social).

En el estudio del contexto familiar se plantean las consecuencias de vivir en un

entorno empobrecido, el nacimiento de un hermano, la separación de los padres, el abandono o el maltrato al niño y la existencia de problemas económicos entre otros.

En cuanto a la escuela, se revisan las demandas de diferentes etapas escolares que pueden originar este tipo de alteración, especialmente la transición de las distintas etapas escolares, las exigencias de aprendizaje y disciplina, las relaciones entre los compañeros, etc.

Por otro lado, la autora aborda de forma específica alguna de las situaciones más conflictivas como las dificultades de aprendizaje, la fobia escolar, la ansiedad ante los exámenes y el fracaso escolar. Especialmente, cabe señalar la aportación aplicada a través de la intervención docente a todos los temas tratados con el fin de prevenir y afrontar el estrés de los menores.

En el tratamiento del contexto social, se hace especial hincapié en las relaciones con iguales. Aunque la interacción con otros niños forma parte del desarrollo social del individuo, también puede presentarse diferentes dificultades que deben ser superadas. En este sentido se plantean cuestiones como el papel de la familia y los vínculos que se forman con otros niños. Las dificultades en la relación con compañeros de clase se engloban bajo la etiqueta de rechazo entre iguales. No obstante, este grupo de alumnos es muy heterogéneo ya que, el origen de sentirse rechazado es muy diverso debido a la alta evitación social, falta de sociabilidad y a la ignorancia social.

Al igual que en los estudios anteriores se ofrece un recorrido por los factores que median en el impacto del estrés en esta temática.

Por último, se recoge un capítulo en donde se perfilan los estresores infantiles relacionados con los problemas de salud, como es el caso de la enfermedad crónica y la hospitalización desde un planteamiento evolutivo.

Haciendo una valoración global, se puede decir que se trata de un libro de lectura ágil con un cierto tono divulgativo, pero que aporta un completo boceto de las situaciones generadoras de estrés infantil sostenido por numerosas referencias bibliográficas.

El planteamiento práctico de la obra ofrece un instrumento útil para los padres y profesionales, no sólo para comprender el comportamiento infantil, sino también para orientarles a la hora de ayudar a los niños a superar diferentes momentos de su ciclo vital, en el que se pueden encontrar con situaciones potenciales generadoras de estrés.

Marta Sandoval Mena

RODRÍGUEZ MORENO, Mª L.: *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional.* Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona (EUB), 2002, 240 pp. ISBN: 84-8338-328-4.

La atención al alumnado universitario es una preocupación creciente y en este sentido ofrece un papel relevante la orientación universitaria y la función tutorial, entendidas en este libro de la profesora Rodríguez Moreno como elementos de calidad en la oferta de las diversas Universidades.

Esta publicación profundiza en el estudio de la formación universitaria, basando sus consideraciones en que las personas aprendan a orientarse y prepararse continuamente a lo largo de la vida.

La autora plantea la necesidad de unos servicios de orientación y de tutoría de calidad para los estudiantes universitarios, analizando especialmente la función tutorial con su triple acción sobre el alumnado, profesorado, familia y comunidad social. Se ofrecen en relación con ésta ciertas modalidades de programas de acción tutorial ensayados en algunas Universidades españolas.

La obra trata de identificar las características, rasgos y modelos del escenario universitario y más especialmente de los servicios y programas de intervención orientadora, en tanto que la Universidad es fundamentalmente una institución formadora en la que sus protagonistas principales son el alumnado y el profesorado.

Evidentemente existen asimismo otros aspectos políticos, sociales, culturales y académicos que efectúan una incidencia especial sobre la estructura dinámica universitaria; no obstante son los procesos de enseñanza y del aprendizaje junto con la acción orientadora y tutorial los que generan las condiciones necesarias para lograr una formación de calidad adecuada a las necesidades y demandas de la sociedad de nuestro tiempo.

¿Cuáles son las tendencias de una orientación renovada? ¿Cuál es el papel de la orientación profesional en el desarrollo de nuevas competencias profesionales? ¿Qué objetivos se pueden formular en los programas y acciones de desarrollo profesional? ¿Es factible el plantear un modelo integral de orientación universitaria? ¿Se deben emplear instrumentos y recursos diagnósticos en los Servicios de Orientación Universitarios? ¿Es posible construir un proyecto profesional? ¿Cuál es el papel del profesor tutor universitario en la utilización de pruebas de diagnóstico al servicio de la Orientación? ¿Se deben elaborar estándares de competencias orientadoras y tutoriales en el marco universitario? ¿Cuál es el papel de las tecnologías de la información y comunicación en la acción orientadora y tutorial en la Universidad?

Este libro de Rodríguez Moreno trata de dar respuesta a éstas y otras preguntas. Nos ofrece una serie de reflexiones a lo largo de diversos artículos y así ya en el primero se plantea cómo lograr que las personas aprendan a orientarse y lo realicen a lo largo de su vida.

El ámbito laboral, el mundo del trabajo, el aprendizaje de competencias profesionales y el papel de la orientación profesional son cuestiones cruciales de nuestro tiempo además de plantear una serie de consideraciones de la sociedad cognitiva, de las nuevas tendencia orientadoras y de las propuestas para el futuro de las acciones de orientación universitaria, entre ellas la exploración profesional, la toma de decisiones, transiciones académicas y profesionales, etc.

En este contexto la profesionalización de los agentes orientadores, la generación de nuevos modelos de acción orientadora y de instrumentos innovadores son algunos desafíos que se plantean a la orientación universitaria en la actualidad.

La institucionalización de servicios y programas de intervención orientadora y acción tutorial aparecen tratados en el capítulo segundo, así como en el siguiente el desarrollo de un modelo integral de orientación universitaria con diversas fases y acciones de orientación y tutoría.

El cuarto capítulo aborda el proceso de diagnóstico psicopedagógico aplicado a la Orientación Universitaria con el estudio de las diversas variables de desarrollo profesional y el análisis de distintos recursos e instrumentos de diagnóstico utilizados en acciones orientadoras, tanto estandarizados como no estandarizados.

En el capítulo siguiente se expone la formación de habilidades para el empleo, la integración de conceptos vocacionales en el currículum educativo y una propuesta de orientación curricular para el alumnado universitario.

Los dos capítulos ulteriores abordan la cuestión del proyecto profesional y la elaboración del mismo según diversas fases y

etapas, con inclusión de la temática sobre el uso del portafolios en orientación.

La información profesional se plantea en el capítulo noveno y último con inclusión de la organización y usos de la información, organización de centros de recursos, con análisis de sus fases, para finalizar con la utilización de tecnologías innovadoras en información, comunicación y orientación.

El libro posee además un cuidado y actualizado sistema de referencias bibliográficas y unos anexos dedicados a exponer ejemplos de servicios orientadores, direcciones de empresas generadoras de programas de informática y de *webs* interesantes para la Orientación Universitaria y que siempre sirven de información y apoyo.

La lectura reflexiva y atenta de esta obra nos ofrece una manera de interpretar la orientación en la enseñanza superior y ayuda a suscitar la discusión y debate en relación a las diversas cuestiones orientadoras que se plantean en ella.

Sin duda este nuevo libro de la autora servirá para clarificar y mejorar la profesión orientadora y tutorial en la Universidad y abrirá y ensanchará nuevas vías e itinerarios de asesoramiento y asistencia en el marco universitario.

Luis Sobrado Fernández

PADILLA CARMONA, M. T.: *Técnicas e Instrumentos para el Diagnóstico y la Evaluación Educativa*. Madrid, CCS, 2002, 340 pp. ISBN: 84-8316-496-5.

Técnicas e Instrumentos para el Diagnóstico y la Evaluación Educativa es una obra en sí misma formativa que se construye desde el replanteamiento de teorías y métodos, reflejando los cambios y la evolución experimentada respecto al campo del diagnóstico y la evaluación. Todo ello tiene repercusiones en las prácticas educativas y en las mentes de los profesionales, en los contenidos de los programas de estudio y en los métodos y las formas de trabajo. Frente a esta disciplina, la autora hace un esfuerzo por sistematizar información y unificar conocimientos dando así una visión globalizadora y de conjunto, aportando su trabajo desde claros posicionamientos propios.

Es una obra compuesta por cinco capítulos que dibujan un recorrido desde las teorías y prácticas más tradicionales del diagnóstico pedagógico hasta las más actuales, ofreciéndonos muchas alternativas para la utilización de técnicas en el diagnóstico y la evaluación. Ello le confiere su carácter innovador. La obra adquiere sentido desde el conjunto de la misma y sigue una tónica general en todas las técnicas e instrumentos de recogida de información que se presentan. Ello le da más coherencia y la hace más accesible al lector. Se detiene en el diseño, aplicación, interpretación y evaluación, atendiendo a garantías científicas y técnicas como la validez y la fiabilidad, y a criterios éticos o deontología profesional. Estas normas éticas, no siempre consideradas en nuestros textos ni en nuestras prácticas, son priorizadas por la autora teniendo un carácter transversal en toda la obra.

El capítulo primero introduce al lector al concepto de diagnóstico y evaluación educativa, haciendo un recorrido por la evolución histórica de este campo de estudio. Diversidad de enfoques e importantes dificultades terminológicas en torno al diagnóstico y la evaluación son discutidos y analizados. De esta manera, se nos presentan las principales dimensiones y ámbitos del diagnóstico, haciendo referencia como objeto de evaluación no sólo a lo personal, sino también al contexto social, a

lo relacional (inmediato y de la comunidad) y al contexto educativo.

En el capítulo segundo nos introduce al diseño y aplicación de procedimientos observacionales, presentándonos la observación como estrategia diagnóstica. En un primer momento se hace referencia a las modalidades de observación existentes y tipos de registros, atendiendo a la preparación de la observación y a la selección de muestras. En un segundo momento, se atiende al diseño y aplicación de procedimientos observacionales aludiendo a la observación sistematizada, no sistematizada y a los sistemas tecnológicos en ambas modalidades observacionales. Al diseño y aplicación de las técnicas e instrumentos de encuesta se dedica el capítulo tercero. Se alude con ello al cuestionario y a la entrevista en sus diferentes modalidades como estrategias para el diagnóstico y la evaluación.

El capítulo cuarto se centra en el diseño y aplicación de tests y pruebas objetivas, atendiendo a aspectos tan importantes y no del todo claros en la investigación educativa como la medida en el diagnóstico y la evaluación. La autora realiza un intento de clasificación temática de los tests más usados en el campo de la orientación. La construcción de pruebas objetivas y la aplicación de tests también son objeto de interés en esta obra, atendiendo a las precauciones a tener en cuenta y a las competencias que se deben poseer para ello. Se ofrecen pautas para las interpretaciones de las puntuaciones de los tests, atendiendo a las garantías técnicas y científicas de los instrumentos de medida.

El capítulo quinto de la obra, realizado en colaboración con otros profesionales de la educación, alude a estrategias diferentes a las tradicionales. Se seleccionan algunas como el portafolio, la historia de vida, el grupo de discusión y las rejillas de constructos personales, todas ellas de actual atención por parte de profesionales y que están teniendo un gran impacto dentro de la investigación educativa en general. Cada una de estas técnicas nos aporta un proceder distinto en el diagnóstico y la evaluación, y nos plantea diferencias tanto en su diseño, aplicación, procedimientos analíticos que utiliza o en su validación. Así, se nos ofrece gran diversidad metodológica y de saberes haceres.

Además, se ofrecen orientaciones de interés para la elaboración de informes aludiendo tanto al contenido de los mismos como a la forma de estructurarlos y redactarlos en función de las diferentes audiencias a las que vayan dirigidos. De esta manera, nos presenta una serie de cuestiones previas en torno a la formación, habilidad y ética en la elaboración de los informes de diagnóstico, aportándonos una propuesta en cuanto a su estructura y contenido. También nos ofrece una serie de criterios desde los cuales evaluar los mismos. Como anexos se nos presentan materiales y documentos muy interesantes, novedosos y útiles, como por ejemplo una serie de normas éticas y temáticas claves para la elaboración de un código deontológico que regulen las prácticas del profesional de la Pedagogía. Esta iniciativa, además de conferirle a la obra un carácter innovador y muy particular, pone los cimientos para suplir una carencia en nuestro ser y hacer profesional. También nos ofrece una extensa y actualizada bibliografía para profundizar en las temáticas propuestas.

Por tanto, queda patente el enorme interés científico que posee la obra por el alcance de la misma, el extenso contenido que abarca y las disciplinas que une. Todo ello deja explícita la necesidad de avanzar en el terreno educativo y de apostar por una práctica de calidad en el campo de la Pedagogía y una formación tanto teórica como práctica en el mismo sentido desde una clara perspectiva ética. Por ello destacamos la utilidad y versatilidad de la obra como una potente herramienta de trabajo tanto para alumnos principiantes en la

materia como para profesionales y investigadores de diferentes campos, como la Pedagogía, Psicopedagogía, Psicología y otras Ciencias Sociales. Indiscutiblemente, esta obra se presenta como un auténtico manual de técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa, tanto para alumnos como para profesionales en ejercicio. Nos transmite una idea fundamental que permite el avance de toda ciencia. Nada está terminado y todo puede mejorarse desde una visión continua del aprender y enseñar, desde la propia experiencia y la re-construcción colectiva. Así, se nos presenta este material como un potente instrumento para el debate y la reflexión de cara a la mejora de las situaciones educativas y el avance de nuestro campo de trabajo.

Magdalena Suárez Ortega

ZABALZA, M. A.: *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid, Narcea, 2002, 238 pp. ISBN: 84-277-1376-2.

A estas alturas de la historia, cuando ya la simple mención de modernidad y postmodernidad suenan a tópicos ilustrados, pero que ilustran menos sobre las condiciones en las que se mueve la vida de las gentes y de las organizaciones, precisamos asumir, con serenidad e inteligencia cívica, que la incertidumbre del caos se ha colado por los intersticios de un tiempo que ya no es lo que era (globalización, diversidad...), por lo cual nos vemos en la obligación de re-pensar, de reconstruir, en definitiva, el sentido de nuestras actuaciones en un mundo que parece escapar a las formas de control conocidas hasta épocas recientes. Y aun así, resistimos con los viejos moldes cognitivos y perceptivos porque conlleva ventajas, sobre todo si aún estamos en disposición de dar largas a los auténticos cambios, que sabemos inevitables, pero que preferimos mentar, un tanto abstractamente, como discurso académico, donde todo está claro, a excepción, muchas veces, de la voluntad de hacer las cosas como es menester. Por ello, nos escudamos tanto en las condiciones, en las superestructuras, en los contextos, sin que apenas nos planteemos las bondades de ir tomando medidas, consensuada y democráticamente, antes de que éstas nos vengan dadas desde fuera.

Perdón por el excurso introductorio al comentario de un libro, que ya desde ahora califico de oportuno y útil, pero también de insuficiente (como apenas podría ser de otra manera) a la vista de la importante tarea asumida, nada menos que pasar revista a la enseñanza universitaria en una era de superinformación y supercomplejidad. Lo de las disculpas viene a cuento porque hay que explicarse ante tal digresión pero, por otra parte, es lo que me ha parecido elocuentemente alegórico respecto de lo que el autor marca como objeto de análisis, esto es, el escenario y sus protagonistas. Muy buen subtítulo, reconozco, para el abordaje, didácticamente pletórico, de lo que se entiende el núcleo de la obra y, por ende, de la colección (que también dirige el profesor Zabalza): la docencia universitaria, mayormente contextualizada en nuestro país, con referentes más bibliográficos que biográficos en campo o circunstancias distintas (exiguo soporte fuera del mundo anglosajón y del «área de conocimiento» propia), y con no disimulada pretensión de llegada a las queridas tierras de Iberoamérica para loable recogida de experiencias que puedan nutrir a la misma serie, recién abierta por la dinámica empresa editorial que pone el sello para esta y más ocasiones, algunas ya en camino y otras a punto de concretarse.

En cualquier caso, estamos ante un volumen de contenido bien trazado, consistentemente hilvanado, de sugerentes aderezos narrativos, y aún de sentencias críticas –que subrayamos en apreciable grado– sobre el ser de la institución y de quienes la poblamos, de escritura suelta y fácil lectura, con buen aprovechamiento de lo estudiado pero también de lo vivido desde distintas atalayas de observación, y cuidando de responder a las expectativas de quien se asome a sus páginas con intención de aprender o, en su caso, mejorar el conocimiento que pueda tener de la universidad como organización específica y especializada de formación, además de contemplarla a la luz de su misma estructura interna, haciendo adecuado encaje (desde el plano de la formación) para unir, con explicable asimetría en el reparto, a los verdaderos protagonistas de esta atribulada pero apasionante parte de la sociedad que conforma el tejido universitario, profesores y alumnos, sobre cuyos ejes de formación y renovación se vuelcan aquí todas las miras de una cultura de calidad, que se ha de hacer notar en la docencia, con formatos y metodologías de aprendizaje que ayuden a la construcción de sujetos (crítico, resolutivo, solidario, con iniciativa, comunicativo, tolerante) dispuestos a otear horizontes dignos de ser procurados.

De un primer capítulo, que calificaría «de rodadura», por su progresivo acercamiento a temas menos conocidos, donde se repara en una modificación del sentido de la universidad *(long lile learning)*, amén de plantear dilemas asociados a la formación y el posible papel de la universidad en la «sociedad del conocimiento», se continúa hacia el marco de condiciones que afectan a la estructura organizativa de la institución, a la que indirectamente se tilda de esclerotizada por la ralentización de su dinámica decisional, enormemente burocratizada, no exenta de coyunturas que mejor es olvidar, léase el caso «absolutamente escandaloso de ineficacia democrática (..) en relación a la configuración de los nuevos planes de estudios» (p. 76), cuyo nexo con la particular cultura organizacional de nuestras universidades hay que replantear y reparar sin complejo, pero con la sensibilidad que exige tanta inercia, la de la corriente que nos lleva, a veces con demasiada placidez, sin atrevernos a contrapesar las ventajas de una cultura de la cooperación, o de la internacionalización, que si indispensable es para que una universidad pueda progresar hoy imaginémonos mañana.

Pero, a todas luces, el capítulo central, se mire por donde se mire (espacio, énfasis, citas...) se dedica al profesorado, con clave alojada en la identidad de los docentes universitarios y mecanismos de (re)construcción de la misma en función de prevalencias y dilemas condicionadores de su representación (dimensiones profesional, personal y laboral). En la primera de tales dimensiones, se denuncia la «ética de la practicidad» y se proclama la sustantividad de la función de aprendizaje, hacer que los alumnos aprendan, pues «enseñar no es sólo mostrar, explicar, argumentar, etc. los contenidos (...). Enseñar es gestionar el proceso completo de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado, sobre unos contenidos concretos y con un grupo de alumnos con características particulares» (p. 123). Aquí radica uno de los cinco nuevos parámetros de la profesionalidad docente (completos con la reflexión sobre la práctica, el trabajo en equipo, orientación al empleo, y recuperación de la ética en el ejercicio profesional).

Por más que no le falte razón al mencionar los perniciosos efectos del individualismo y la escasa consideración de los enfoques pedagógicos en los ambientes universitarios, se desliza, no obstante un cierto fatalismo diagnóstico que bien se podría atemperar, abarcando con más detalle la diversidad de situaciones y culturas existentes en la universidad. El concepto

de grupo, por ejemplo, forma parte del lenguaje común en bastantes departamentos e institutos universitarios, teniendo mayor presencia, eso sí (la paradoja llega a ser epistemológicamente divertida), en las ciencias experimentales que en las sociales y humanidades. Otro tanto cabría decir del liderazgo y de sus claves de optimización, cuantitativa y cualitativa, allí donde existe o se reconoce por la excelencia académica, humana, científica de quien despliega, con los demás y hacia los demás, todo su esfuerzo y su compromiso universitario.

No extraña la inmediata vinculación con la dimensión personal de los docentes, en la que, obviamente, es preciso indagar aquello que les satisface y lo que les disgusta (con desmotivación instalada en el ánimo de la gente no hay calidad posible). Pero la respuesta a las necesidades de cada sujeto deben ser objeto de equilibrada atención en el marco de las normales exigencias inherentes a una universidad de calidad en un mundo abierto e interdependiente. Y ahí aparece, muy oportunamente, la carrera docente, incluyendo atinada distinción entre carrera académica (reconocimiento) y carrera profesional (identidad y auto-estima), cuyo cuidado es piedra angular para el desarrollo y presentación en sociedad internacional de nuestra universidad.

Ha sido, y sigue siendo, rémora profunda de este sistema universitario la ausencia de criterios o reglas básicas –que ni habría que escribir– a la hora de normar procesos de promoción del profesorado universitario. Llegar a ser catedrático de universidad resulta poco expresivo, dice el autor (p. 137), con respecto a la calidad docente, de quien alcanza ese máximo peldaño de la carrera docente. Aun concordando, se pierde, no obstante, la oportunidad de indagar en el trasunto motivacional que influye en docenas de docentes universitarios respecto de la calidad (*retórica vacua o ilusionante perspectiva*, depende de cómo se la justifique y se la proyecte) y de cómo perciben la desidia de la institución cuando aparenta darle lo mismo lo que se haga o deje de hacerse en las aulas. Y si a ello se le añaden unas condiciones laborales, salariales en particular, decepcionantes para los que de verdad trabajan (no tanto, hay que decirlo, para los que se limitan a cumplir) tenemos el retablo que hemos de empezar a pulir con decisión y sentido de la responsabilidad, la misma que se echa en falta cuando cuestiones de fondo como la formación de este profesorado ni está resuelta, ni lleva muchas trazas de estarlo. Está bien plantear el tema a base de dilemas, máxime si permite captar mejor la ironía que circunda al problema.

A estas alturas de la historia, ¿cómo dejar que la formación se plantee y dirima al simple arbitrio de cada cual, sin que la sociedad –que paga– tenga forma de pedir alguna cuenta? Pidamos los incentivos necesarios, articulémolos política y académicamente, pero no neguemos legitimidad a la presión inteligente cerca de quienes siguen presentando a los planes de formación con músicas celestiales o miserables pérdidas de tiempo. Tal presión, institucional y democráticamente sancionada, no es fiscalización de nada ni de nadie, sino todo lo contrario, labor a favor de cambios, de apoyo a los que defienden su derecho a pedir actividades que les resulten útiles, que devengan en el reconocimiento institucional y con positiva repercusión en su trayectoria académica. Si no se reconoce explícitamente a los profesores su formación e implicación pedagógica, junto a la que se oriente a la misma disciplina, éstas seguirán siendo prédicas en el desierto, aunque nos consuele que haya desiertos con más oasis que otros.

Lo que sí ha terminado es la disculpa de las autoridades para –permítaseme la expresión– no poner más carne en el asador, esto es, para no comprometerse con programas y proyectos de alcance, de ayuda efectiva a la mejora de personas y servicios docentes, poco costosos y únicamente

solícitos a que los profesores interesados, sobre todo noveles, vieran reconocido su afán y sus ganas. Porque, de lo contrario, ¿qué broma es ésta de los planes estratégicos que con tanto marketing se han propalado? Con los retos que tenemos por delante ya debería apartarse cualquier tentación de continuar hablando de calidad sin saber de qué hablamos y, como consecuencia, sin proyecto de acción tangible, procurando la doble competencia (científica y pedagógica) de los profesores, entendiendo qué es y cómo se favorece el aprendizaje de los alumnos, facilitando una sosegada incorporación de nuevas tecnologías, viendo el *practicum* como componente transversal de los estudios, flexibilizando el currículum universitario, etc. Desarrollar, en definitiva, pero con pasos creíbles, esa cultura de la calidad que tanto llena ciertas pláticas de salón pero sin huella notoria en uno de sus ejes principales: la formación para la docencia en educación superior.

Pero el auténtico protagonista, el que da sentido y valor a la docencia es el alumnado universitario, objeto de análisis en la última parte de la obra. El principio es una alusión, telegráficamente convencional, a los procesos de masificación y selección, con rápida laminación de la selectividad, sin alternativa alguna ni crítica expresa a la modificación que se avecina. Luego, la atención primordial corre pareja a la consideración del alumno como aprendiz. El reclamo es prístino: la universidad no ha de centrarse tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, proceso nuclear para cuyo examen el profesor Zabalza hace gala de sus dotes didácticas, haciéndolo de una guisa metafórica, facilitando su comprensión de lo que supone según la lógica de cada enfoque. La metáfora del puzzle, del «lego» y de la conversación o del coro, reflejando, en este orden, perspectivas conductistas, constructivistas, y prototípicamente interaccionistas (el sello es de Vygotsky), dejan paso a los referentes cognitivos del aprendizaje, privilegiando sus dimensiones: capacidades y habilidades, la práctica del aprendiz, percepción de la tarea, negociación de expectativas entre profesores y estudiantes, atribución de éxitos y fracasos, o la importancia del *feedback* y los sistemas de refuerzo (alabanza). Lo raro es que se entienda la conclusión como espacio oportuno para una especie de referencia olvidada (la del sentido formativo de las disciplinas en la universidad), pues no creo que sea eso lo que cabe esperar de un epígrafe conclusivo.

Con todo, el volumen cumple su cometido didáctico de mostrar, refundiendo enfoques y propuestas, lo que es hoy la enseñanza universitaria. Con buen tono e innegable conocimiento de causa, incluso con alguna muestra del arrojo dialéctico, imprescindible si deseamos ir a los problemas mismos, pero con menos despliegue de propuestas explícitas que pudieran marcar la diferencia con otras aportaciones a cargo de académicos ajenos a la ciencia pedagógica. No obstante, justo la posibilidad de acrecentar el diálogo con los demás miembros de la comunidad universitaria hace de este texto algo digno de ser compartido.

Miguel Á. Santos Rego

BOTTANI, N.: *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*. Bologna, Società editrice il Mulino, 2002, 250. pp. ISBN: 88-15-08757-5.

Este libro se dirige en primer lugar al público italiano centrándose sobre la reciente concesión de autonomía a los centros docentes de ese país. Pero el tratamiento de la temática autonómica, en sus

dos vertientes de descentralización administrativa y de cauce a la innovación pedagógica, es tan amplio que rebasa plenamente el contexto italiano para convertirse en un estudio de interés general para quienes reflexionan sobre el porvenir educativo en cualquier país.

El autor es un sólido observador en todo lo referente a las políticas educativas, de las que es un reconocido experto internacional. De nacionalidad suiza, nacido en el Ticino, cantón de habla italiana, el profesor Norberto Bottani es actualmente es el jefe del servicio de investigación educativa del cantón de Ginebra. Pero pese a su nacionalidad suiza, siempre se ha sentido muy atraído por lo que sucede en el vecino país de Italia. Además, durante varios años trabajó en la sede central de la OCDE, donde puso en marcha el influyente proyecto INES, de elaboración de un sistema internacional de indicadores educativos, de amplia repercusión internacional.

El título de la obra, con un inquietante punto de interrogación, peca de exceso de marketing. Induce a sospechar que los docentes no son capaces de hacerse cargo del gobierno de los centros escolares. Sin embargo, la intención del autor no es culpabilizar a los docentes ni oponerse a la autonomía de los centros, que considera un movimiento histórico imparable. No son los docentes quienes ocupan el centro de la obra, sino los diferentes procesos de autonomía escolar, tal y como han sido ensayados en distintos países. De hecho, el interés que presenta este libro no radica en el análisis de la situación italiana, que ocupa una parte muy reducida de la obra. Lo interesante de este libro es un repaso a los precedentes internacionales que se han desarrollado en las dos últimas décadas y de los diferentes modelos que se han puesto en marcha con sus ventajas e inconvenientes.

A lo largo de la obra el autor trata de ilustrar los efectos no deseados que se han producido en la evolución de los sistemas escolares con motivo de la concesión de una mayor autonomía. En particular, se asombra de las expectativas puestas en la autonomía escolar en países como Italia donde existen aún múltiples indicadores negativos sobre la marcha de su sistema escolar, y en donde la autonomía de los centros corre riesgo de no aportar soluciones sino de convertirse en un nuevo problema que agrava y complica los existentes.

Los motivos de preocupación del autor giran en torno a la equidad educativa, que no siempre sale bien parada cuando se introduce autonomía en los sistemas educativos centralizados. A este respecto, empieza recordando a Comenio, quien defendía, en el siglo XVII, la uniformidad total, en contenidos y en métodos, de las enseñanzas que debían impartirse a los jóvenes como un factor de equidad que compensara las evidentes diferencias en preparación y eficiencia de los docentes de la época. Hoy en día son también las razones de equidad las que imponen alejarse de la uniformidad en la práctica escolar. Tanto por razones pedagógicas como por razones de optimización de costes, resulta deseable que las instituciones docentes se liberen de las rigideces burocráticas de una gestión centralizada y se las permita adaptarse a las circunstancias específicas de la población objeto de su acción educativa.

Pero los modelos conocidos de autonomía no se caracterizan por haber constituido éxitos incontestables. Por un lado, la proclamada autonomía no llega a ser, sino muy raramente, lo bastante completa como para englobar la contratación del personal o la gestión total del presupuesto. Los precedentes descentralizadores que estudia Bottani muestran más bien que las administraciones educativas conceden autonomía a los centros educativos con cuentagotas y desconfianza. Por ejemplo, de los datos recogidos por la encuesta de la OCDE sobre decisiones escolares, sólo un país permite a que el centro escolar fije las retribuciones del personal que en él trabaja. Los

modelos de autonomía más extendidos nunca llegan a transformar las escuelas en instituciones similares a pequeñas empresas. La autonomía concedida es siempre muy relativa, a veces no rebasando en mucho la capacidad de elegir los libros de texto.

Por otro lado, cuando se rebasa ese mínimo nivel, aparecen efectos perversos que desfiguran las intenciones iniciales. Para estimular a los docentes a innovar y a adaptarse a los alumnos que reciben, determinados países han puesto en marcha mecanismos de mercado mediante los cuales los padres pueden elegir el centro docente de sus hijos, tratando de inducir así una competencia entre escuelas públicas que desincentive a los centros que no se esfuerzan por mejorar sus métodos de enseñanza o por atender las demandas de las familias. En particular, el autor examina con detenimiento los casos de Nueva Zelanda y del movimiento de las *charter schools* en Estados Unidos. Si los padres pueden elegir el centro, éste debería esforzarse y competir por el aprecio de las familias innovando en sus métodos didácticos y en el diseño de sus actividades. Pero el efecto perverso acecha cuando la capacidad de los padres para elegir el centro para sus hijos se termina convirtiendo en la capacidad del centro para elegir a los alumnos que acoge, lo que se consigue cuando se produce un exceso de demanda en un determinado centro, por ejemplo cuando los padres son atraídos por el prestigio de un centro o por el tipo de población escolar (léase clase social) que tiende a acoger.

Así, cuando los centros se encuentran en posición de poder elegir a sus alumnos (hay exceso de demanda y no hay plazas para todos los solicitantes) los centros logran aumentar y mejorar los resultados de sus alumnos sin esforzarse por trabajar mejor. Simplemente deshaciéndose del 5% de sus alumnos, los peores, los centros logran subir posiciones en las clasificaciones del mercado educativo (como han descubierto enseguida los directores en los países donde existen ligas de centros). La experiencia neo-zelandesa de los últimos años demuestra que con la llegada de la autonomía la distancia entre centros mejores y peores no sólo no ha disminuido sino que ha aumentado. Si a la capacidad de elegir a los alumnos se añade la posibilidad de poner en pie filtros económicos mediante la libertad de fijar los precios de las enseñanzas, un sistema escolar con autonomía competitiva de centros se convierte en un sistema mucho menos equitativo, donde la segregación de los alumnos aumenta y las diferencias debidas al origen social, lejos de aminorarse, se acentúan.

Otros casos y otros países son examinados en este libro. Así los procesos de descentralización en Francia, Inglaterra y España son examinados en el contexto de sus diversas situaciones político-educativas y las prácticas autónomas en Holanda, Bélgica y otros países son también tenidas en cuenta. En suma, las reflexiones del autor son penetrantes así como su conocimiento de las diferentes situaciones que se dan en el panorama educativo internacional. El libro destaca por los datos aportados y los análisis con que son arropados. Los peligros de una autonomía que se desvía de sus intenciones originales para convertirse en factor de segregación social son finamente analizados.

Como en tantas obras de tipo educativo, la calidad demostrada en los análisis no se corresponde con la prospectiva de futuro enunciada en el capítulo final. En él, hay exceso de buenos deseos y el grado de credibilidad del texto disminuye. Pero el relativo desinterés que produce el capítulo final no logra desmerecer el interés del conjunto, de una muy recomendable lectura a todo aquel interesado tanto por el examen de las políticas educativas en materia de gestión tanto del sistema educativo en su conjunto como de la organización de los centros escolares.

Ramón Pajares

NORMAS GENERALES
PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos trabajos deberán ser originales o inéditos. La extensión de los mismos no sobrepasará las 25 páginas. La presentación deberá remitirse en formato informático (disquete) en cualquier procesador de texto (Word o WordPerfect, etc.) a través del correo electrónico a la dirección revista.educacion@ince.mec.es.

3. Se deberá acompañar de un breve resumen del artículo de 8 a 10 líneas. Opcionalmente podrá adjuntarse el resumen también en versión inglesa.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá adoptar la forma siguiente:

a) **Libros:** Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma, y año de edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GÓMEZ LORENZO, M. y otros: *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

b) **Revistas:** Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo, entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista, edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C.: «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309 (1996), pp. 498-789.

5. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página. Si se cita al autor, el orden es: Nombre y Apellidos (al contrario que en la bibliografía). Y compuesto como el resto de la bibliografía.

6. Las citas textuales deberán separarse por una línea en blanco anterios y poosterior, sangradas a derecha e izquierda, seguidas del apellido/s del autor texto, año de publciación y páginas/s de las que se han extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

7. Los esquemas. dibujos, gráficos, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro.

8. Los originales recibidos serán evaluados anónimamente por expertos externos. Estos informarán acerca de la publicación de los artículos. A su vez podrán emitir sugerencias pertinentes a los trabajos publicables.

9. 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.

ISSN 0034-8082

SUMARIO

LA AUTONOMÍA DE LOS CENTROS ESCOLARES

PRESENTACIÓN: ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA.—DENIS MEURET: *La autonomía de los centros escolares y su re-gulación.*—MAIRET DURU-BELLAT: *Debates y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y los Estados Unidos.*—CLEMENTINA MARQUES CARDOSO: *La autonomía, los mecanismos del mercado y la democracia local: los centros educativos entre la gobernanza pública y privada.*—ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA: *La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas.*—JOÃO BARROSO: *La autonomía de las escuelas en el contexto de cambio de los modos de regulación de las políticas y de la acción educativa: el caso portugués.*—ANGELA MARTINI: *Autonomía escolar. Un análisis del caso italiano.*—CLAUDIO ALMONACID: *Un cuasi-mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile.*—MARIANO NARODOWSKI Y MIRIAN ANDRADA: *Monopolio estatal y descentralización en América Latina.*

JUAN LUIS PARAMINO SALCINES: *La negación del ocio en las Sociedades Postmodernas.*—JORDI PLANAS, GUILLEN SALA, JESÚS VIVAS: *Nuevas estrategias formativas ante el freno de la expansión educativa en España.*— M.ª ÁNGELES DELGADO MARTÍNEZ, JOSÉ DAMIÁN LÓPEZ MARTÍNEZ: *De analfabetadas científicas a catedráticas de Física y Química de Instituto en España: el esfuerzo de un grupo de mujeres para alcanzar un reconocimiento profesional y científico.*

J. SANTIAGO ARENCIBIA Y JUAN MANUEL MORENO: *El regreso del hijo pródigo: Visiones y experiencias de los ex-asesores de la CEP desde la vuelta a la escuela.*—ÁNGEL GARCÍA DEL DUJO Y ANTONIO VICTOR MARTÍN GARCÍA: *Perfil laboral y necesidades de formación en personas adultas en paro (30-45 años). Un estudio empírico.*—M.ª TERESA GONZÁLEZ GONZÁLEZ: *Los Institutos de Educación Secundaria y de los departamentos didácticos.*—LUIS MIGUEL RUIZ PÉREZ, JOSÉ LUIS GRAUPERA SANZ, ONOFRE RICARDO CONTRERAS JORDÁN Y TAMOTSU NISHIDA: *Motivación de logro en Educación Física escolar: un estudio comparativo entre cinco países.*—JUAN CABALLERO MARTÍNEZ Y FRANCISCO SALVADOR MATA: *Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares.*—JOSÉ MANUEL VEZ, ESTHER MARTÍNEZ PIÑEIRO: *Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO. Estudio de caso.*—MANUEL MONTANERO FERNÁNDEZ Y JOSÉ ANTONIO CASCÓN: *La comprensión de textos multicausales en el área de ciencias sociales.*

CECILIO LAPRESTA REY, ÁNGEL HUGUET CANALIS Y JORDI SÜILS SOBRIÁ: *Un modelo de educación trilingüe. El sistema educativo del Valle de Arán. Descripción, actitudes y perspectivas.*—ÁNGELA DEL VALLE LÓPEZ: *La taquigrafía en España: Origen y Evolución.*—JORDI GARRETA BOCHACA: *El espejismo intercultural. La escuela de cataluña ante la diversidad cultural.*—VICTORIA SÁNCHEZ GARCÍA Y MERCEDES GARCÍA BLANCO: *Formadores de profesores de Matemáticas. Una aproximación teórica a su conocimiento profesional.*

JESÚS NICASIO GARCÍA: *Actitudes hacia la diversidad social y cultural: revisión teórica sobre la evaluación e intervención.*—MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA: *Indice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 330-332 y número estraordinario de 2003.*

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE